Signos
Ensino · Humanidades
UNIVATES
Revista Signos, Lajeado, ano 45, n. 2, 2024. ISSN 1983-0378
DOI: https://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v45i2a2024.3600
http://www.univates.br/revistas

CONHECIMENTOS EXPLÍCITO E IMPLÍCITO: ABORDAGENS PRESENTES EM LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Jaqueline Canale[1]
Gisele Benck de Moraes[2]

Resumo: Neste estudo, investigamos sobre o ensino explícito e implícito de Língua Espanhola, com base nas considerações de autores como Spada (1997, 2010, 2014), DeKeyser (2005) e Lyster e Ranta (1997) acerca do conhecimento implícito e explícito, da instrução com foco na forma isolada e integrada, além de *feedback* corretivo. Para tanto, analisamos oito atividades presentes em um livro didático utilizado na rede privada de ensino. Como metodologia de análise, observamos se as abordagens empregadas nas tarefas apresentam abordagens explícitas ou implícitas ou, até mesmo, se mesclam ambas, a fim de verificar se favorecem a autonomia e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Como resultados, percebemos que a mescla de abordagens implícita, explícita e de *feedback* corretivo é eficaz para a aprendizagem de jovens e adolescentes, pois eles conseguem fazer associações de conteúdos e conhecimentos aprendidos em anos anteriores e aplicá-los em suas atividades atuais do livro base.

Palavras-chave: Conhecimento explícito; Conhecimento implícito; Instrução com foco na forma; Espanhol.

EXPLICIT AND IMPLICIT KNOWLEDGE: APPROACHES IN A TEXTBOOK USED FOR LEARNING SPANISH

Abstract: In this study, we investigated the explicit and implicit teaching of the Spanish language, based on considerations by authors such as Spada (1997, 2010, 2014), DeKeyser (2005) and Lyster and Ranta (1997). We started from concepts about implicit and explicit knowledge, instruction focused on isolated and integrated form. To do so, we analyzed eight activities present in a textbook used in private schools. As an analysis methodology, we observed whether the approaches employed

1 Professora de Espanhol da rede particular de ensino. Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (2020), UPF, Passo Fundo, RS, Brasil. 159361@upf.br

2 Professora Titular III do Programa de Pós-graduação em Letras e do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, RS, Brasil. gbenck@upf.br

-- Artigo recebido em 22/10/2023. Aceito em 14/10/2024. --

in the tasks present explicit or implicit approaches, or even mix both, in order to verify whether they favor autonomy and the development of skills and abilities necessary for learning a foreign language. As a result, we realized that the mixture of implicit, explicit and corrective feedback approaches are effective for young people and adolescents to learn, as they are able to make associations of content and knowledge learned in previous years and apply them in their current base book activities. base.

Keywords: Explicit knowledge; Implicit knowledge; Form-focused instruction; Spanish.

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos desenvolvidos sobre a temática ensino e aprendizagem de línguas, podemos citar Spada (1997, 2010, 2014), DeKeyser (2005), Lyster e Ranta (1997), Norris e Ortega (2000), Hayes e Broadbent (1988) e Ellis (2001), que apresentam suas considerações sobre a aprendizagem implícita e explícita de uma língua, sobre ensino ou até mesmo sobre o material didático utilizado em salas de aula. Esses autores tratam dessas abordagens de maneira clara e objetiva, buscando sempre um resultado positivo no ensino e aprendizagem de línguas para crianças, jovens e adultos.

Utilizando como base teórica os autores citados anteriormente, analisamos duas unidades do livro didático *Ventana al Español*, da editora Moderna, volumes 1 e 3, a fim de identificar se as atividades propostas possibilitam a aprendizagem implícita ou explícita ou, talvez, ambas, bem como verificar se favorecem a autonomia e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) a partir da metodologia adotada no livro para a aprendizagem de alunos entre 12 e 14 anos.

Escolhemos apenas uma unidade de cada volume porque as unidades se organizam de igual maneira e são relativamente grandes para analisarmos todas em nosso estudo. Sendo assim, optamos pela primeira unidade de cada volume, que de igual forma mostrará como se organizam as demais unidades, apresentando atividades variadas, do tipo comunicativa, de interpretação e de gramática.

Nesse sentido, o problema de pesquisa é: quais os tipos de conhecimentos empregados nas atividades para o ensino de espanhol para adolescentes entre 12 e 14 anos: explícito ou implícito? Logo, o objetivo proposto é verificar qual abordagem está presente nas atividades propostas em duas unidades do livro didático selecionado. Para aprofundarmos a análise com o intuito de obter os resultados, incluímos as quatro competências básicas para aprendizagem de uma segunda língua[3] nas análises do ensino e aprendizagem de um novo idioma: ler, escrever, ouvir e falar.

Como base teórica para a investigação, utilizamos os autores Spada (1997, 2010, 2014), que aporta uma definição sobre Instrução com Foco na Forma (IFF), chamando a atenção do estudante para a forma da língua por meio de regras gramaticais e de sentido. Outro autor base é DeKeyser (2005), que aponta para o

3 Neste estudo, língua estrangeira, segunda língua e língua adicional são utilizadas como sinônimos.

tratamento instrucional explícito mais benéfico para a aprendizagem de uma LE, pois as regras precisam estar presentes em momentos de instrução e explicação. Para dar conta de teorias como o *feedback* corretivo, recorremos aos autores Lyster e Ranta (1997), visto que demonstram a importância da correção e do tratamento do erro para a aprendizagem eficaz de uma segunda língua.

Este estudo apresenta uma abordagem metodológica qualitativa, pois a interpretação ocorre a partir das considerações e ponto de vista das pesquisadoras. Para isso, são analisados dois capítulos do livro didático *Ventana al Español*, volumes 1 e 3, da editora Moderna.

A partir disso, nosso estudo está organizado da seguinte maneira: na primeira parte da investigação tratamos sobre a Instrução com Foco na Forma, conhecimento explícito e implícito e *feedback* corretivo. Na segunda, apresentamos a metodologia do estudo, análise e discussão dos dados. Para encerrar, discorremos sobre os resultados alcançados e as considerações finais.

2 INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA: IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

A partir do pressuposto teórico sobre a Instrução com Foco na Forma (IFF) e o *feedback* corretivo para um efetivo ensino de língua e gramática, trabalhamos com as abordagens implícitas ou explícitas com relação à forma. Como exemplos de tarefas voltadas para as abordagens implícitas e explícitas, conseguimos exemplificar o conhecimento explícito através de atividades como as de preenchimento de lacunas e respostas controladas, pois a atenção à forma estará diretamente relacionada; já na maneira implícita temos como exemplos a formação de frases e descrição de imagens, visto que o uso da língua deverá ser mais automático e autônomo. Após esses exemplos, passamos a estudar cada uma das abordagens para melhor compreendê-las.

Estudos como o de Spada (1997) e DeKeyser (2005), no campo da Instrução com Foco na Forma, investigam sobre a aprendizagem centrada no significado e, simultaneamente, na forma em um período de tempo curto, médio ou longo e o quanto seus efeitos são benéficos e duráveis. Desse modo, a forma como a língua é ensinada com o foco na forma/gramática produz reflexões sobre a eficácia desse ensino a longo prazo, ou seja, o quanto isso é duradouro ou se não passa de decoração de regras e conjugações.

Nesse sentido, Spada (1997, p. 73) define a Instrução com Foco na Forma como "qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do aprendiz para a forma da língua. Isso pode incluir o ensino da língua por meio de regras gramaticais e/ou reações para erros do aprendiz".

Com base no que afirma Spada (1997), podemos perceber que qualquer prática pedagógica de sala de aula ou mesmo como lição de casa e que volte a atenção do aluno para o conteúdo e o que se está ensinando é uma Instrução com Foco na Forma. Pensando nessa abordagem, nossa análise faz-se importante pelos aspectos

que abrange, fazendo com que o aprendiz, ao utilizar a língua para situações diversas do cotidiano e de comunicação, use esse conhecimento internalizado.

Nessas análises, entramos no âmbito da instrução explícita, na qual toda demonstração de erro ou explicação de tarefas leva ao aluno o entendimento de que existe uma maneira correta de dizer e escrever, assim como ele é direcionado a executar essa forma correta. Spada (2010) define como instrução explícita as situações nas quais os professores fornecem instruções ou *feedback* corretivo, o que inclui sinais claros para os alunos, ou seja, mostra-se que há uma maneira certa e errada de dizer e escrever alguma coisa.

Em contrapartida, as instruções com foco na forma fornecidas através de uma alta frequência de determinado traço linguístico, sem chamar a atenção para esse aspecto linguístico e com a ausência de instrução explícita ou *feedback* corretivo (Spada, 2010) é classificada como instrução implícita. Percebemos que tudo o que for ensinado e repassado ao aluno, fazendo com que ele entenda a regra sem dizê-la ou acessá-la de maneira consciente (Ellis, 2001), remete à instrução implícita. Em outras palavras, passa-se o exercício de diversos modos e com a observação do fazer é que se cria a regra e a utiliza de maneira automatizada.

É preciso salientar que quando falamos em forma, a tratamos também como sinônimo de gramática, além da forma, de modo geral, poder abranger aspectos de pragmática, léxico e fonologia referentes à linguagem (Ellis, 2001). Neste estudo, damos importância para a forma e a maneira como ela é abordada em livros didáticos para o ensino de espanhol para adolescentes entre 12 e 14 anos.

No âmbito do ensino de línguas muito se fala sobre o ensino de gramática ser explícito. No período da primeira infância, a aprendizagem se dá sem a intencionalidade determinada para a criança e a automatização entra em pauta pois o que está envolvido é a aprendizagem implícita, isto é, o docente sabe qual o objetivo de ensinar, mas a criança não sabe qual a intenção por trás do uso de determinado conhecimento. Já quando um adulto está em testes de aprendizagem implícito, geralmente têm a intenção de aprender algo, muito embora possa aprender algo diferente do que se havia planejado, demonstrando, assim, que a aprendizagem implícita é uma aprendizagem sem consciência do que se está sendo aprendido.

A seguir, passamos a especificar alguns tipos de abordagens para a aprendizagem de uma segunda língua.

3 APRENDIZAGEM: INDUTIVA/DEDUTIVA VERSUS IMPLÍCITA/ EXPLÍCITA

Para aprofundarmos nosso estudo, faz-se necessário distinguir a aprendizagem implícita da aprendizagem indutiva, haja vista que são muito confundidas. A aprendizagem indutiva é aquela que vai dos exemplos às regras, ou seja, o professor dá exemplos e auxilia os alunos a entenderem a regra sem dá-la explicitamente, induzindo-os à compreensão. Por sua vez, a aprendizagem implícita é aquela em que não se tem consciência (Ellis, 2001), por isso, através dos exemplos e das atividades,

se toma consciência da regra sem ter o auxílio de um mediador que induza a essa regra.

De acordo com DeKeyser (1995, 2005), quando, na aprendizagem, os alunos são encorajados a encontrar as regras por si próprios através do estudo de exemplos em um texto, a aprendizagem é indutiva e explícita. O mesmo ocorre quando as crianças adquirem competência linguística de sua língua materna sem pensar na estrutura.

Contudo, precisamos entender que memória implícita e a aprendizagem implícita são conceitos independentes, pois os conhecimentos adquiridos implicitamente tendem a permanecer implícitos, e os adquiridos explicitamente tendem a permanecer explícitos. Não obstante, o conhecimento aprendido explicitamente pode tornar-se implícito, no sentido em que os aprendentes podem perder a consciência da sua estrutura ao longo do tempo; bem como os alunos podem tomar consciência da estrutura de conhecimento implícito ao tentar acessá-lo para aplicar em novo contexto ou para transmitir verbalmente a outra pessoa.

Segundo DeKeyser (1995), o tratamento instrucional é explícito se a explicação das regras fizer parte da instrução (dedução) ou se for solicitado aos alunos que atendam a determinadas formas e tentem encontrar as próprias regras (indução). "Por outro lado, quando nem a apresentação de regras, nem as instruções para atender a formas particulares faziam parte de um tratamento, esse tratamento era considerado implícito" (Noris; Ortega, 2000, p. 437).

Artur Reber (1976, p. 93) define o conhecimento implícito como "um processo primitivo de aprender a estrutura atendendo as pistas de frequência" e oposto a isso "um processo mais explícito pelo qual várias estratégias nemônicas induzem a um sistema representacional. Já Hayes e Broadbent (1988, p. 251) dizem que a aprendizagem implícita é "a agregação não seletiva e passiva de informação sobre co-ocorrência de eventos e características ambientais".

Assim, quando o professor induz o aluno a chegar à determinada conclusão a respeito de algum tema, seja lexical, gramatical, fonológico, esse processo é denominado de indução. Ao contrário disso, quando o aluno faz os exercícios, buscando compreender a lógica e a regra por trás da execução e deduz essa regra, chama-se de dedução.

Mas e o erro que o aluno comete enquanto está no processo de aprendizagem de um novo idioma? Como o erro deve ser tratado em sala de aula? Neste momento, apontamos a importância de estudos voltados para o *feedback* corretivo, o qual, nesta investigação, é compreendido como reação do professor em relação ao erro do aluno (Spada, 1997), ou seja, quando o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à estrutura correta do enunciado do aluno ocorre um *feedback* metalinguístico, pois há uma atenção específica à forma, isto é, uma correção explícita que fornece a forma correta e claramente indica que a produção do aluno estava incorreta (Lyster; Ranta, 1997). Acreditamos que a maneira como o professor corrige ou fornece o *feedback* ao aluno tem influência direta na relação que o aluno vai ter com o conteúdo e o quanto vai ficar claro para sua compreensão.

Para tanto, consideramos que a instrução que se baseia na recepção ou produção de uma nova língua pretende promover o uso adequado do objeto linguístico de ensino. Em função disso, o *feedback* corretivo é dirigido a qualquer erro que o aprendiz comete nas tarefas de recepção, mas principalmente na de produção (Shintani; Li; Ellis, 2013), pois é o momento que se percebe a maneira com que o aluno utiliza eficazmente a língua-alvo. A partir disso, podemos afirmar que a produção pode desencadear a percepção do novo traço linguístico e da diferença existente entre a sua representação na língua de aprendiz e o insumo na língua-alvo.

Neste estudo, as análises dão conta de indicar e verificar os tipos de conhecimentos implícitos ou explícitos presentes em tarefas de um livro didático para o ensino do espanhol, considerando aspectos fundamentais apontados nesta seção e, ao mesmo tempo, relacionando o *feedback* fornecido pelo professor a fim de notarmos qual a eficácia da aprendizagem e o que o estudante conseguirá manter internalizado para utilizar a língua como instrumento de comunicação.

Na próxima seção, apresentamos o estudo realizado e a análise das tarefas selecionadas.

4 O ESTUDO REALIZADO

Como *corpus* para esta pesquisa optamos pelo livro didático *Ventana al Español*[4], da editora Moderna, volume 1, utilizado com adolescentes de 12 anos, e volume 3, utilizado com jovens de 14 anos. Analisamos uma unidade de cada volume pois, no decorrer do livro, as unidades se organizam de igual maneira e a organização é mantida em todas as unidades dos dois volumes. Dito isso, consideramos para a análise a primeira unidade de cada livro em razão de os conteúdos nelas expressos serem mais introdutórios e básicos. As unidades neste material não dependem umas das outras, portanto, se o professor optar por trabalhar as unidades de maneira alternada, e não na ordem em que o livro está organizado, não prejudicará seus alunos e não se terá dificuldade nessa aprendizagem.

Para a análise das atividades selecionadas são empregados os seguintes critérios, a saber: 1) se as atividades apresentam abordagem explícita; 2) se as atividades apresentam abordagem implícita; 3) se as atividades apresentam ambas as abordagens; 4) se as atividades desenvolvem autonomia do aluno no processo de aprendizagem; 5) se as atividades desenvolvem as competências necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, compreensão leitora e auditiva, expressão oral e escrita.

Dessa forma, a seguir, exibimos as análises realizadas.

4 Escolhemos este material didático pois é o material utilizado por uma das pesquisadoras em suas práticas escolares.

5 ANÁLISE DAS UNIDADES/ATIVIDADES

Ao analisarmos o volume 1, constatamos que a temática se refere aos países que falam espanhol, bem como sobre quais são as línguas mais faladas no mundo, as nacionalidades dos países *hispanohablantes*, letras e pronúncia das letras do alfabeto, pronomes pessoais, alguns verbos regulares do *presente de indicativo*, essenciais para a iniciação do conteúdo gramatical de Língua Espanhola, e algumas frases-chave de comunicação na língua estudada. Cumpre dizer que analisaremos quatro atividades de cada unidade.

Figura 1 - Atividade 1: Países de Língua Espanhola e suas capitais

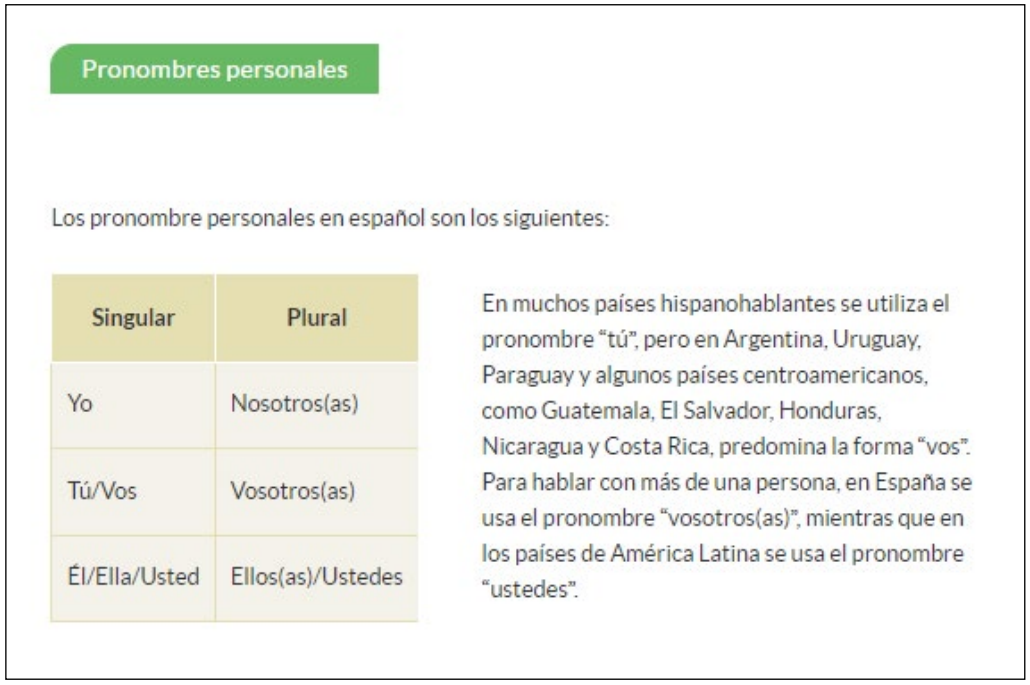
Fonte: Amendola (2016, v. 1).

A primeira atividade faz com que os alunos busquem um conhecimento geográfico internalizado, em que deverão verificar sobre a localização de alguns países e suas respectivas capitais (Figura 1). Esse conhecimento não foi trabalhado no conteúdo de Língua Espanhola, mas é um conhecimento ensinado na disciplina de Geografia de anos escolares anteriores. Como visto na ordem da questão, o aluno tem acesso ao nome das capitais no quadro e deve colocar as respectivas capitais ao lado de seus países. Por não haver uma explicação prévia a essa atividade, o aluno utilizará de seu conhecimento internalizado, se tiver, ou acabará fazendo associações que precisarão ser corrigidas posteriormente através do *feedback* corretivo. Conforme exposto na seção teórica, o *feedback* corretivo tem relação a uma aprendizagem explícita.

Outra parte fundamental desta atividade é a aprendizagem dedutiva, como mencionado, por não ter um conteúdo referente a essa atividade anteriormente, o aluno terá de realizar a atividade a partir de seus próprios conhecimentos.

Seguindo com a análise, ao verificarmos os exercícios de gramática, percebemos que se trata de atividades de conhecimento explícito, pois aparecem após o exercício de países e capitais mostrados na Figura 1. Inicialmente, apresentam-se os pronomes pessoais e, logo abaixo, as conjugações dos verbos, conforme as Figuras 2 e 3:

Figura 2 - Atividade 2: Pronomes pessoais



Pronombres personales

Los pronombre personales en español son los siguientes:

Singular	Plural
Yo	Nosotros(as)
Tú/Vos	Vosotros(as)
Él/Ella/Usted	Ellos(as)/Ustedes

En muchos países hispanohablantes se utiliza el pronombre "tú", pero en Argentina, Uruguay, Paraguay y algunos países centroamericanos, como Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, predomina la forma "vos". Para hablar con más de una persona, en España se usa el pronombre "vosotros(as)", mientras que en los países de América Latina se usa el pronombre "ustedes".

Fonte: Amendola (2016, v. 1).

Figura 3 - Atividade 3: Verbos Regulares no Presente de Indicativo

Verbos regulares

Pronombres	Hablar	Aprender	Vivir
Yo	hablo	aprendo	vivo
Tú/Vos	hablas/hablás	aprendes/aprendés	vives/vivís
Él/Ella/Usted	habla	aprende	vive
Nosotros(as)	hablamos	aprendemos	vivimos
Vosotros(as)	habláis	aprendéis	vivís
Ellos(as)/Ustedes	hablan	aprenden	viven

¡OJO!

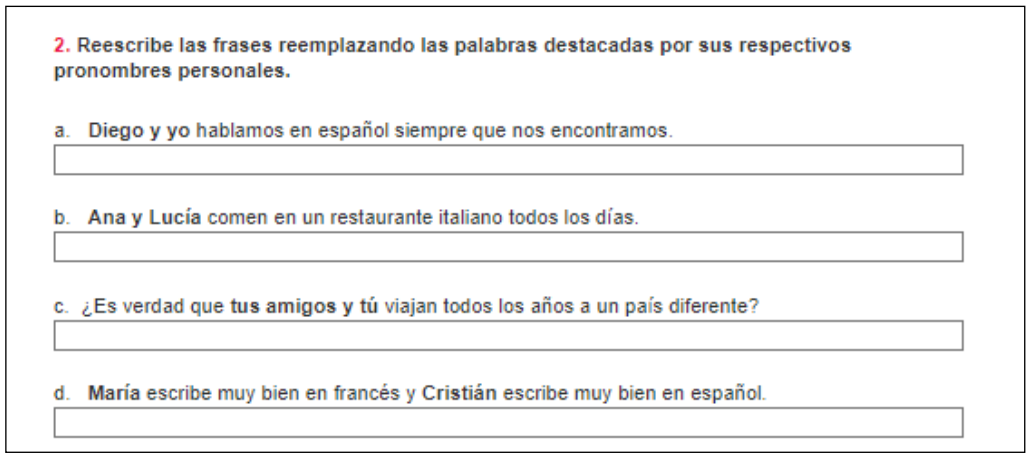
Habitualmente, al hablar, no se utilizan los pronombres personales, y la persona verbal se deduce por la terminación del verbo. Ejs.: hablo (yo); comes (tú); escriben (ellos(as)/ustedes), etc. Los pronombres se incluyen en los casos en que se quiere diferenciar una persona de otra. Ej.: Mientras **tú** haces compras, **yo** voy al cine.

Fonte: Amendola (2016, v. 1).

Observando as Figuras 2 e 3, percebemos que há uma abordagem predominantemente explícita. O quadro presente na Figura 2 apresenta os pronomes pessoais, que são usados em todas as conjugações e formações de frases. Esse é um dos conteúdos mais básicos para o ensino de uma língua que utilizam a abordagem explícita. Já a Figura 3 exibe conjugações de três terminações: 1ª terminação - AR, 2ª terminação - ER e 3ª terminação - IR no *presente de indicativo*. Ressaltamos que as terminações em negrito dão destaque e chamam a atenção do aluno, uma vez que serão sempre iguais em todos os verbos regulares de suas respectivas terminações.

Na sequência, conforme a Figura 4, apresentamos as atividades contidas no livro para trabalhar com o *presente de indicativo* e os pronomes pessoais.

Figura 4 - Atividade 4: Atividades relacionadas aos Pronomes Pessoais



Fonte: Amendola (2016, v. 1).

Nessa atividade, o aluno tem de reescrever a frase substituindo os nomes em negrito pelos respectivos pronomes que foram aprendidos durante a unidade. Por exemplo, na frase "***Diego y yo*** *hablamos en español siempre que nos encontramos*" requer que o aluno seja capaz de realizar a substituição utilizando o pronome "nosotros". Neste momento o discente precisa ter a capacidade linguística expressa para realizar a substituição corretamente.

O conhecimento exigido refere-se à abordagem do tipo implícita e explícita, pois o aluno, da mesma forma que tem de reescrever uma frase que já está escrita (explícita), tem de fazer as adequações e as substituições necessárias para que a frase faça sentido na concordância da pessoa com o verbo (implícita). Ou seja, a frase escrita que terá de ser copiada é o conhecimento explícito exigido, ao mesmo tempo que o aluno poderá voltar às explicações anteriores e verificar os exemplos para fazer as trocas. Por outro lado, a maneira implícita solicitada é que o aluno terá de perceber que as pessoas em negrito se referem a alguma pessoa gramatical das explicações anteriores. Mas a qual pessoa se refere? Se eu falo, por exemplo, de "*Diego*", quem é *Diego*?, ele se refere a *yo*, a *tú*, o a *él*, *ella*, *usted*? A que se refere *Diego*? A que pronome pessoal ele corresponde?

Para dar voz aos nossos exemplos de análise, nos baseamos nos escritos de DeKeyser (1995, 2005): quando os alunos são encorajados a encontrar as regras para si próprios através do estudo de exemplos em um texto, a aprendizagem é indutiva e explícita. Já Artur Reber (1976, p. 93) define o conhecimento implícito como "um processo primitivo de aprender a estrutura atendendo as pistas de frequência".

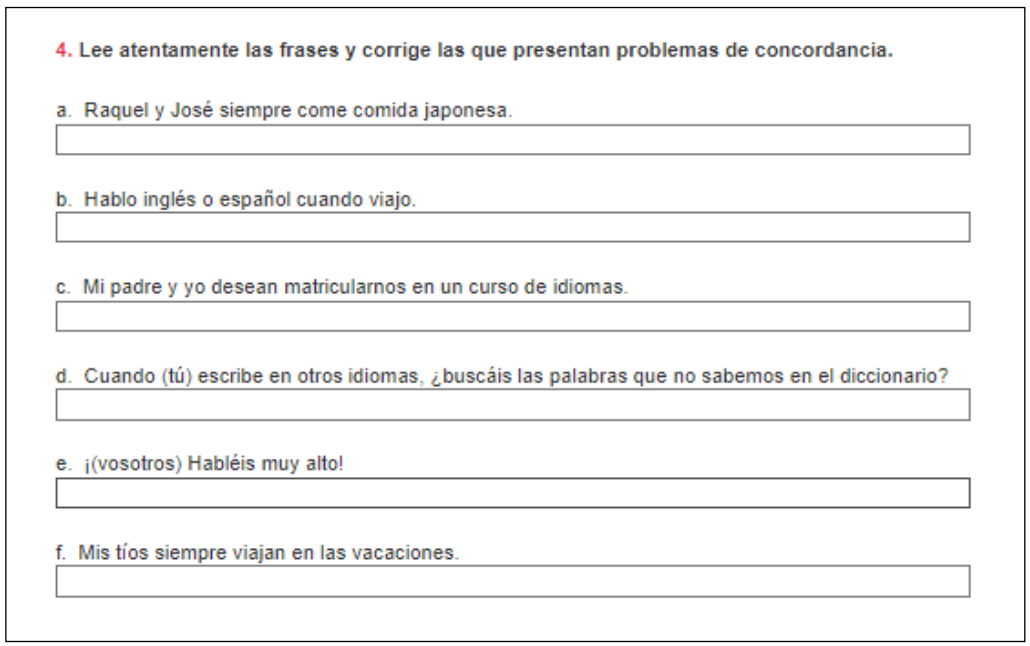
Em suma, utiliza-se o conhecimento explícito uma vez que o acesso aos pronomes acontece explicitamente, de maneira direta, como ao se utilizar "*yo y tú*" e, dessa forma, há uma indução para que seja substituído por seu correspondente, como posto nos exemplos. E, utiliza-se o conhecimento implícito quando se coloca

palavras como "*Diego*", "*Ana y Lúcia*", "*María*", visto que o aprendiz terá de fazer as substituições, relacionando o nome das pessoas com um pronome correspondente, perguntando-se a que pronome corresponde *Diego*, *Ana y Lúcia* e *María*.

Observamos também que, ao se utilizar de tarefas mais gramaticais, a partir de conhecimentos explícitos e implícitos, os alunos precisam desenvolver a autonomia para que a atividade seja cumprida, o que possibilita um desenvolvimento linguístico mais apropriado para aluno em processo de aprendizagem.

A seguir, por meio da Figura 5, apresentamos a atividade 5:

Figura 5 - Atividade 5: Atividade sobre verbos e suas concordâncias



Fonte: Amendola (2016, v. 1).

No segundo exercício de gramática, apresentam-se frases que possuem algum erro de concordância, por exemplo, "*Raquel y José siempre come comida japonesa*". Nesse sentido, "*Raquel y José*", quando substituídos pelo pronome, se referem ao pronome "*ellos*", que é a 3ª pessoa do plural, pois são duas pessoas, já o verbo "comer" está conjugado na 3ª pessoa do singular "*él*, *ella* ou *usted*". A mudança correta que o aluno terá de realizar aqui é a troca de "*come*" por "*comen*", sem alteração no restante da frase.

O aluno que observou a tabela de conjugações e dos pronomes terá de analisar as frases e ver se as pessoas concordam com o verbo e vice-versa, encontrando esse erro. Trata-se, portanto, de uma atividade que utiliza um conhecimento explícito e implícito, assim como o anterior. Em outras palavras, o aluno utiliza o explícito quando consulta as tabelas e exemplos anteriores e percebe, ao relacionar a pessoa

com a conjugação, que a frase não está correta, por isso busca pela conjugação correta para essa concordância. Já o implícito é empregado quando o estudante lê a frase e percebe esse erro, utilizando o seu conhecimento sobre concordância, percebendo somente através da leitura que algo não está correto, e posterior a isso busca o conhecimento explícito e finaliza a correção das frases.

Dessa forma, além das abordagens, percebemos que o aluno precisa ter uma determinada autonomia para conseguir completar a tarefa, visto que o próprio sujeito precisa reconhecer e se dar conta de alguns aspectos gramaticais para poder executar a atividade com propriedade e assertividade.

Observamos que, nesta atividade, quando a correção se fizer presente, pode ser usada uma aprendizagem indutiva, que mostrará ao aluno qual aspecto está errado e o porquê, fazendo com que o discente, por meio do auxílio de um professor, consiga ser induzido ao resultado desejado da atividade.

As demais unidades do livro se organizam desta maneira, com o texto e a interpretação, em seguida há vocabulário, gramática e suas respectivas atividades, parte comunicativa da língua e um texto com interpretação que finaliza a unidade.

Portanto, vamos analisar o segundo material, volume 3, para a faixa etária de 14 anos. Este material é utilizado com alunos que estão tendo contato com o ensino de Língua Espanhola pelo terceiro ano consecutivo.

A primeira unidade aborda o tema de festas típicas que ocorrem na Espanha e em países que falam Espanhol, tentando relacioná-las com festas típicas do local onde se está ensinando a língua. Quanto aos conteúdos gramaticais, apresentam-se os particípios regulares, o *pretérito perfecto de indicativo* e o acento diacrítico.

Figura 6 - Atividade 6: Texto sobre a comemoração do Ano Novo Indígena

¿Cómo se celebra el Año Nuevo indígena?

Desde tiempos inmemoriales los pueblos indígenas han identificado los equinoccios y solsticios, correspondientes a la trayectoria del Sol, examinando el comportamiento de su entorno natural. De acuerdo a esas observaciones, trazaron calendarios anuales que les permitieron llevar una convivencia armónica con la naturaleza. [...]

Fecha clave en esta concepción de mundo es el solsticio de invierno, que marca el inicio del nuevo ciclo de vida. En el hemisferio sur esto ocurre en el mes de junio, entre los días 20 y 24.

Los calendarios aymara, quechua, likan antai, rapa nui y mapuche consideran los movimientos del Sol y de la Luna para establecer los tiempos de la siembra y la cosecha, celebrando las ceremonias [...] de agradecimiento correspondientes a cada proceso productivo.

¿Qué significa el Año Nuevo indígena?

[...] Es el periodo del año en que la naturaleza se renueva. Ha finalizado la época de cosecha y el descanso necesario de la tierra, esta última ya está preparada para su nuevo tiempo de fertilidad. Se acerca la siembra. Pronto, los brotes emergerán desde la tierra, los animales cambiarán su pelaje y el agua de los ríos se nutrirá de lluvias y deshielos. [...]

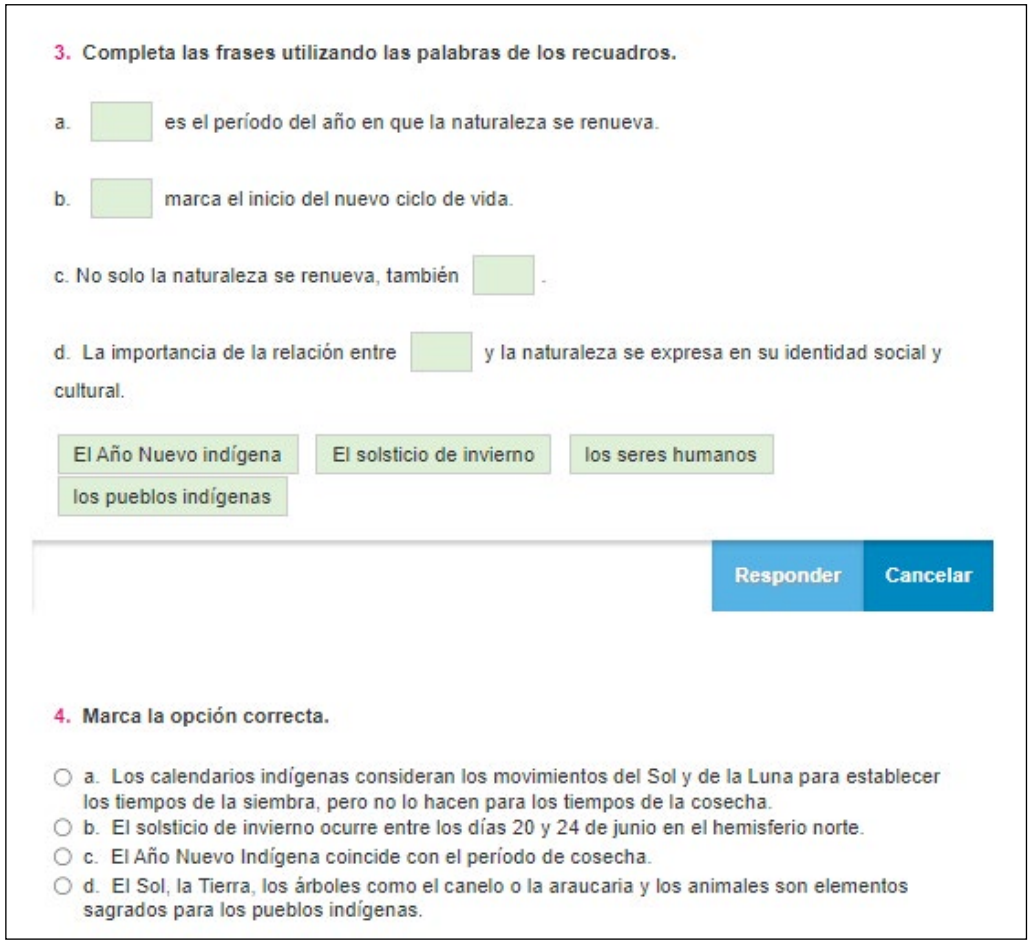
Pero no solo la naturaleza se renueva, también los seres humanos. Al saberse parte de la naturaleza, los pueblos indígenas establecen con ella relaciones de reciprocidad.

La importancia de esta relación primordial se expresa en la identidad social y cultural [...] de los pueblos indígenas, siempre vinculada al culto de la naturaleza, a los elementos que la constituyen: el Sol (padre sol), la Tierra (madre tierra), los árboles como el canelo o la araucaria y los animales, todos sagrados en este mundo donde la vida es el mayor tesoro.

El Año Nuevo constituye un momento primordial en el que ser humano y naturaleza pactan su vida en armonía, celebrando la ceremonia ritual del Año Nuevo o del inicio de un nuevo ciclo de vida.

Fonte: Amendola (2016, v. 3).

Figura 7 - Atividade 6: Atividades sobre o texto acerca da comemoração do Ano Novo Indígena



Fonte: Amendola (2016, v. 3).

Podemos perceber, nas Figuras 6 e 7, um texto e suas respectivas interpretações acerca de como se celebra o ano novo indígena. O texto está disponível por escrito e em áudio, através do qual os alunos podem ler e acompanhar a leitura, ou em um primeiro momento somente acompanhar através do áudio e posteriormente ter acesso ao texto para a realização das atividades.

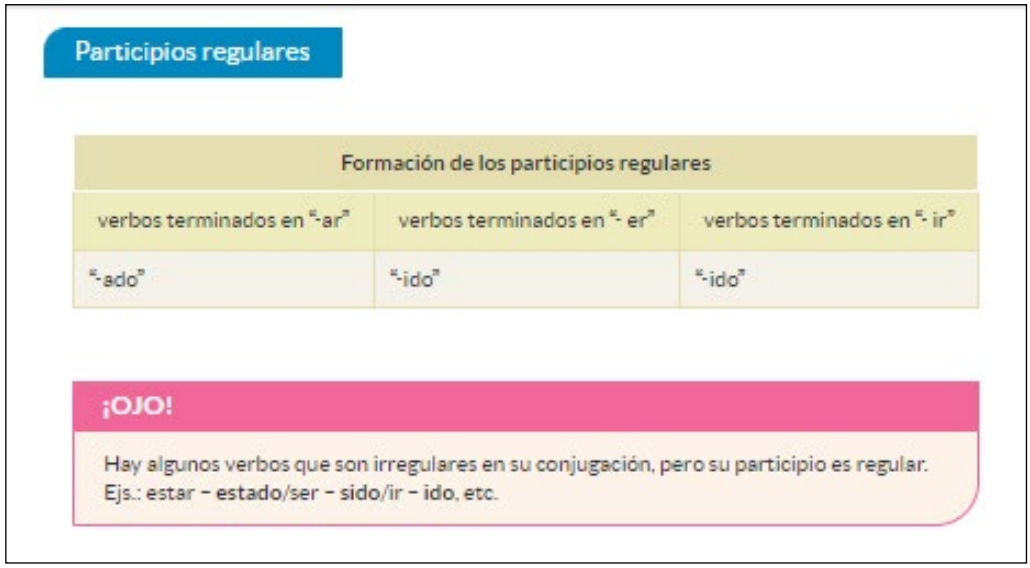
As atividades são de preenchimento de lacunas e marcação de resposta correta, fornecendo, nesta seção, apenas atividades que usufruem do conhecimento explícito do aluno. Isso se dá devido ao texto estar no material, o aluno já ter ouvido o áudio e lido o texto. Assim, o estudante verificará e copiará as respostas, buscando no material exatamente onde a determinada resposta está, não tendo a necessidade de ler tudo novamente para encontrá-la. Sobre esse conhecimento, fundamentando nossa análise, utilizamos a teoria da pesquisadora Spada (2010) para definir a

instrução explícita que foi utilizada na atividade do exemplo, porque ela define como instrução explícita as situações nas quais professores fornecem instruções ou *feedback* corretivo, o que inclui sinais claros para os alunos, mostrando que há uma maneira certa e errada de dizer/escrever alguma coisa. Como exemplo, podemos ver as respostas para as seguintes preguntas "*El año nuevo indígena marca el inicio de un nuevo ciclo de vida*". Nesta resposta, temos exatamente uma parte que está escrita no texto, ou seja, requer um conhecimento mais direto do aluno, trabalhando com aspectos explícitos de aprendizagem. O mesmo acontece com a atividade de marcar a opção correta. Não poderia, na atividade, o aluno ter colocado outra resposta que não fosse essa, pois no texto a resposta estava explícita, não tendo opção de troca por outra.

Nesta atividade, constatamos que é necessária uma compreensão leitora que faça com que o aprendiz leia o texto e o compreenda para fazer as atividades exigidas. Como o texto está disponível em áudio, também é possível trabalhar com compreensão auditiva, colocando o áudio e solicitando que os alunos façam um levantamento de ideias sobre o que compreenderam, sem ter acesso, ainda, ao texto escrito.

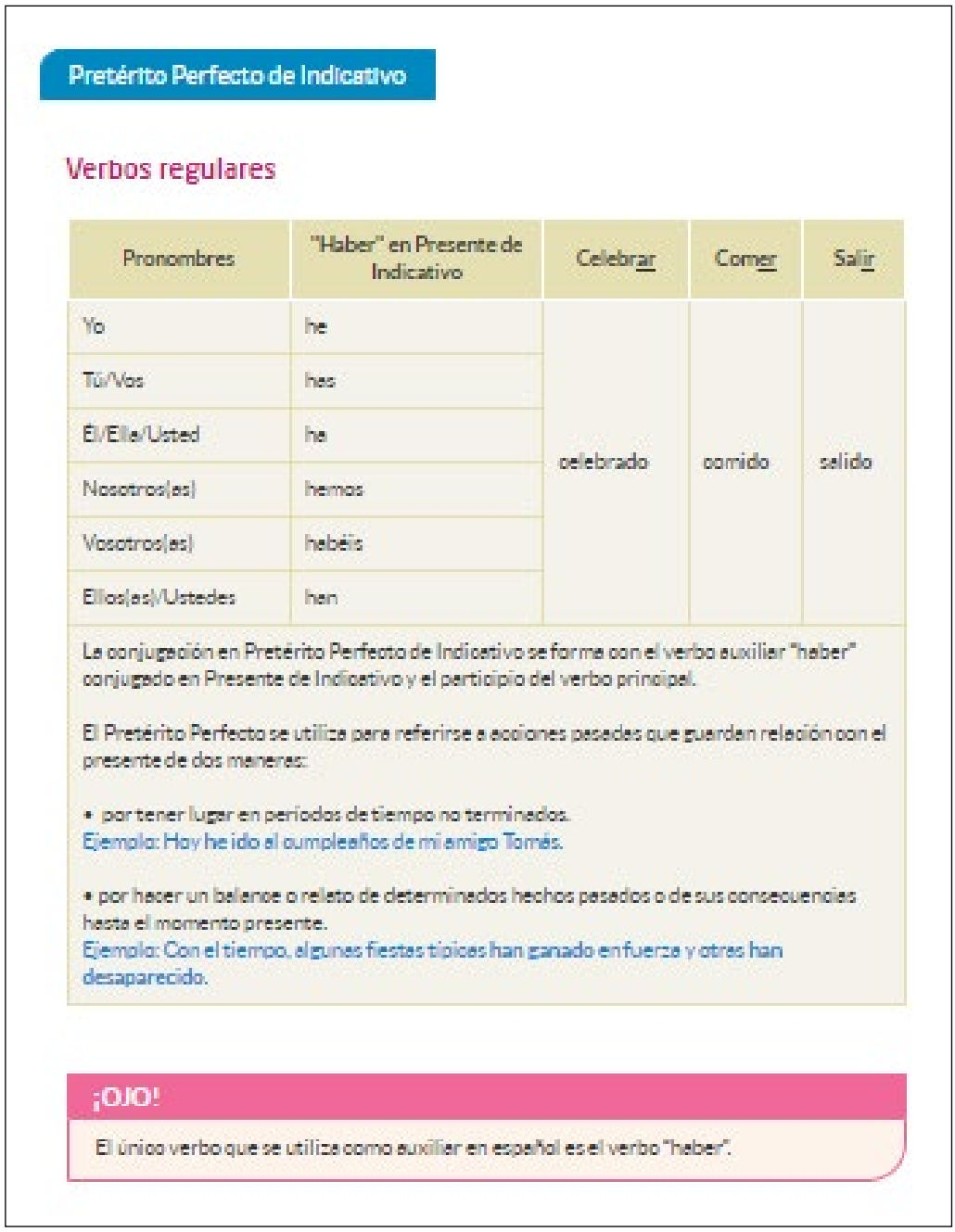
Em seguida, apresentamos a atividade 7.

Figura 8 - Atividade 7: Particípios regulares



Fonte: Amendola (2016, v. 3).

Figura 9 - Atividade 7: Pretérito Perfecto de Indicativo



Pretérito Perfecto de Indicativo

Verbos regulares

Pronombres	"Haber" en Presente de Indicativo	Celebrar	Comer	Salir
Yo	he	celebrado	comido	salido
Tú/Vos	has			
Él/Ella/Usted	ha			
Nosotros(as)	hemos			
Vosotros(as)	habéis			
Ellos(as)/Ustedes	han			

La conjugación en Pretérito Perfecto de Indicativo se forma con el verbo auxiliar "haber" conjugado en Presente de Indicativo y el participio del verbo principal.

El Pretérito Perfecto se utiliza para referirse a acciones pasadas que guardan relación con el presente de dos maneras:

• por tener lugar en períodos de tiempo no terminados.
Ejemplo: Hoy he ido al cumpleaños de mi amigo Tomás.

• por hacer un balance o relato de determinados hechos pasados o de sus consecuencias hasta el momento presente.
Ejemplo: Con el tiempo, algunas fiestas típicas han ganado en fuerza y otras han desaparecido.

¡OJO!

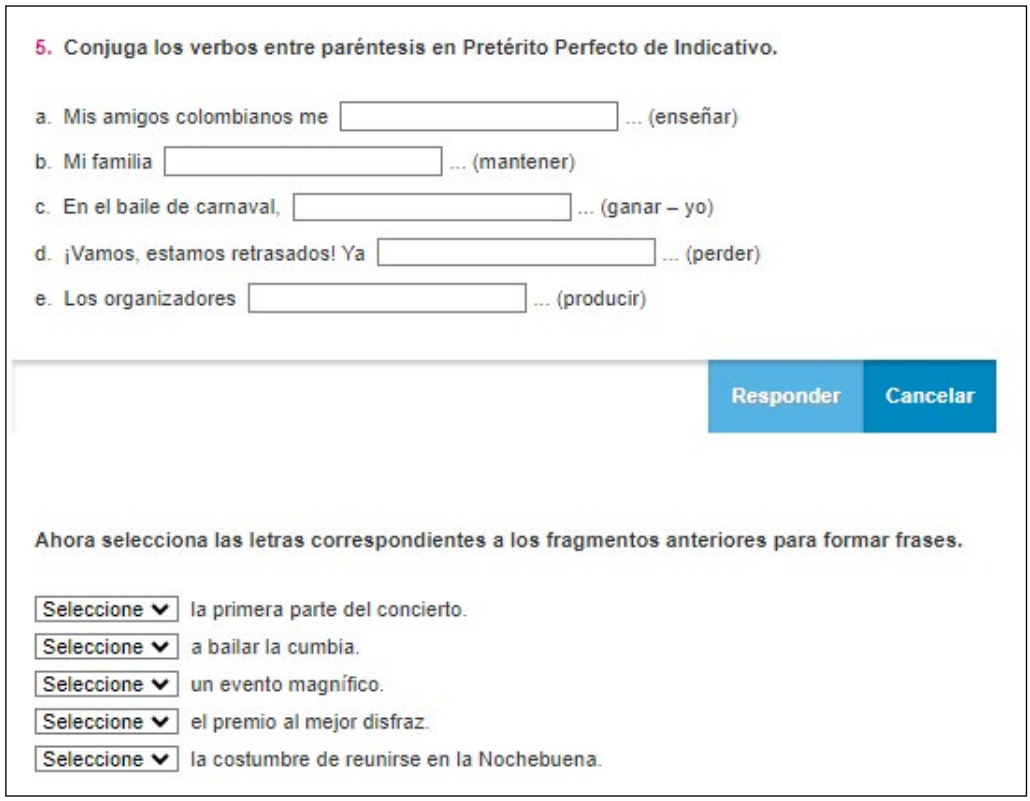
El único verbo que se utiliza como auxiliar en español es el verbo "haber".

Fonte: Amendola (2016, v. 3).

Após a interpretação textual, chegamos à gramática, que é apresentada da mesma forma que no livro 1, com uma tabela e as conjugações. Neste material,

a gramática aborda os particípios regulares (Figura 8) e o *pretérito perfecto de indicativo* (Figura 9). Os particípios introdutórios são trabalhados em função de o *pretérito perfecto de indicativo* necessitar desse aprendizado prévio, afinal é formado pelo verbo *haber* conjugado no *presente de indicativo* mais o particípio. A atividade também se baseia no preenchimento de lacunas, conforme podemos observar através da Figura 10.

Figura 10 - Atividade 8: Atividades sobre o Pretérito Perfecto de Indicativo



Fonte: Amendola (2016, v. 3).

Na primeira atividade de conjugação verbal o aluno tem de observar quem é o sujeito da oração para depois buscar na tabela a conjugação referente àquele sujeito. Por exemplo, em *Mis amigos colombianos me* _____ *(enseñar)*, o aprendiz tem de se perguntar quem são os meus amigos colombianos, são *yo*, são *tú*, são él, são *nosotros*, são *vosotros* ou são *ellos*? O correto é que ele perceba que são *ellos*. Notando essa relação, basta procurar na tabela do livro como é a conjugação para *ellos* e preencher adequadamente.

A abordagem nesta atividade remete a uma abordagem implícita, explícita e de *feedback* corretivo. É implícita quando se aciona a necessidade de perceber quem são os sujeitos e a que pronomes correspondem; é explícita quando se percebe o

verbo e se busca a conjugação adequada; já o *feedback* corretivo aparece quando o professor corrige a atividade e explica o porquê tem de ser determinada resposta e não cabe outra.

Spada (2010) aproxima uma definição de instrução explícita às situações nas quais professores fornecem instruções diretas ou, principalmente, *feedback* corretivo. Na atividade em análise, fica claro que existe uma forma correta de conjugar determinado verbo, utilizando da observação do sujeito/pronome pessoal, isto é, não tem como o aluno utilizar de outra conjugação, de uma que impossibilite a coerência entre sujeito e verbo.

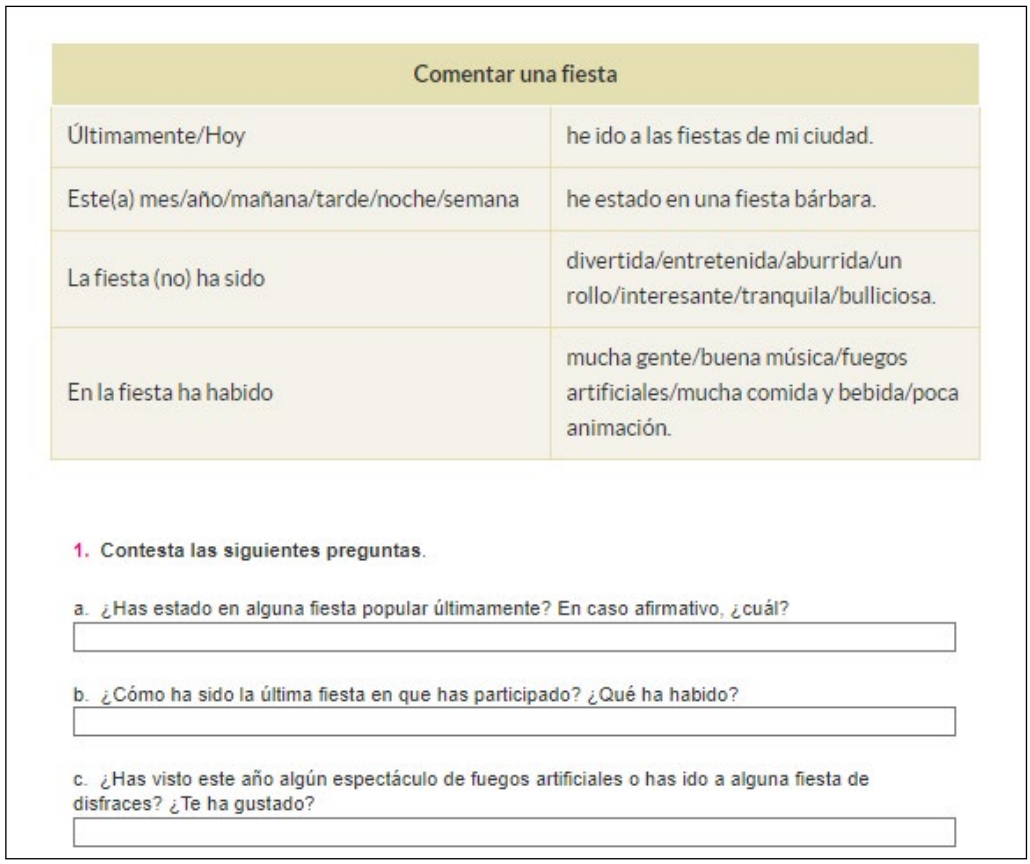
Sobre a abordagem implícita tratada nesta atividade, nos embasamos em fundamentações que remetem às instruções com foco na forma fornecidas através de uma alta frequência de determinado traço linguístico, sem chamar a atenção para o aspecto linguístico em questão, de forma explícita e tendo ausência de instrução explícita ou *feedback* corretivo (Spada, 2010). Percebemos que tudo o que é ensinado e repassado ao aluno, fazendo com que ele entenda a regra sem dizê-la ou acessá-la de maneira consciente (Ellis, 2001), remete à instrução implícita. Como exemplo da atividade anterior, constatamos que na abordagem implícita está todo o conhecimento que o aluno já adquiriu anteriormente e que tem de usar agora, como forma de retomar, mas, também, de pôr em prova se aquele conhecimento aprendido no início do contato com a Língua Espanhola ficou internalizado e ainda é de conhecimento e domínio do aprendiz.

Obviamente, temos de levar em consideração que esses alunos já têm contato com a Língua Espanhola há 3 anos[5]. E esse conhecimento que está sendo solicitado nas atividades leva em consideração que o estudante já tenha estudado esse conteúdo de associar e substituir pessoas por pronomes e que já seja um conhecimento internalizado.

Por fim, trazemos um exemplo da atividade comunicativa, em que são trabalhadas expressões com a mesma temática da unidade e que têm relação com o texto principal, o vocabulário e a gramática. Nos exemplos comunicativos, o livro mostra como utilizar o *pretérito perfecto de indicativo* para falar de ações realizadas com expressões temporais no passado.

5 Esta afirmação leva em consideração que se trata do volume número 3 do livro. Assim, os alunos estariam no terceiro ano de estudo da língua.

Figura 11 - Atividade 9: Vocabulário para comentar sobre uma festa



Comentar una fiesta	
Últimamente/Hoy	he ido a las fiestas de mi ciudad.
Este(a) mes/año/mañana/tarde/noche/semana	he estado en una fiesta bárbara.
La fiesta (no) ha sido	divertida/entretenida/aburrida/un rollo/interesante/tranquila/bulliciosa.
En la fiesta ha habido	mucha gente/buena música/fuegos artificiales/mucha comida y bebida/poca animación.

1. **Contesta las siguientes preguntas.**

a. ¿Has estado en alguna fiesta popular últimamente? En caso afirmativo, ¿cuál?

b. ¿Cómo ha sido la última fiesta en que has participado? ¿Qué ha habido?

c. ¿Has visto este año algún espectáculo de fuegos artificiales o has ido a alguna fiesta de disfraces? ¿Te ha gustado?

Fonte: Amendola (2016, v. 3).

Nas atividades relacionadas à parte comunicativa, podemos perceber, como mostra a Figura 11, que as perguntas dão ao aprendiz a opção de escrever mais livremente, utilizando seus conhecimentos adquiridos em anos anteriores, mas também os conhecimentos adquiridos nesta unidade, referentes ao pretérito e ao vocabulário. Vejamos o que diz o primeiro questionamento: "*Has estado em alguna fiesta popular últimamente? En caso afirmativo, cuál?*". Notamos que essa questão já permite ao aprendiz falar sobre a festa popular em que foi recentemente. É claro que se espera que o aluno utilize o tempo verbal aprendido nesta unidade, mas se ele responder à pergunta e não o utilizar não estará errado, pois como se trata de uma resposta dissertativa, há a abertura para uma argumentação mais livre, que demonstre a visão do aluno e a sua opinião.

O mesmo ocorre nas outras duas questões, que perguntam sobre como foi a última festa que o aprendiz participou e o que teve nela; e se o aprendiz foi a algum espetáculo de fogos de artifícios ou alguma festa fantasia e se gostou dessas festas que foi. Portanto, a abordagem presente nesta atividade é do tipo implícita,

pois, segundo Artur Reber (1976, p. 93), o conhecimento implícito é "um processo primitivo de aprender a estrutura atendendo as pistas de frequência". Diante disso, vemos que o aprendiz, nesta atividade, tem de buscar esse processo primitivo e associá-lo ao conhecimento que já tem a fim de se dar conta de que as respostas devem ser formuladas utilizando o tempo verbal estudado na unidade, assim como o vocabulário nela demonstrado, embora não haja uma regra explícita ou um *feedback* corretivo dizendo que tem de ser escrito e respondido assim. Ora, acaba sendo um processo dedutivo, em que o aluno faz os exercícios, busca compreender a lógica e a regra por trás da execução da atividade e deduz essa regra.

Ademais, nesta atividade, a expressão oral e escrita ficam bem nítidas, pois ao terem de escrever sobre suas experiências com relação à temática festa, os alunos demonstrarão suas próprias opiniões, escrevendo de maneira mais livre, sem ter uma estrutura pronta, ou um "copia e cola" como nas questões de interpretação do texto. Sendo assim, quando compartilharem as suas respostas com os demais alunos, praticarão a expressão oral, diferentemente de quando leem o texto pronto, em que têm a certeza de que as palavras ali colocadas estão escritas corretamente.

Em síntese, a análise deste material nos mostra que, nas atividades, predominam as aprendizagens implícitas e explícitas, e que ambas, conjuntamente, tentam desenvolver no aluno a autonomia, para que ele seja o protagonista de sua aprendizagem. Além disso, as atividades são diversificadas, empregando a compreensão leitora e auditiva, e a expressão oral e escrita. Desse modo, as quatro habilidades básicas são trabalhadas ao longo de cada unidade, e se repetem em todas as unidades temáticas do livro didático em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do material didático, podemos dizer que o suporte mescla, no decorrer de suas unidades, atividades de conhecimento implícito e explícito. E quando mescladas, várias habilidades são trabalhadas e desenvolvidas, tais como a compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita. Isso ocorre porque em algumas atividades os alunos deverão ativar conhecimentos já explicados e em outras deverão "criar" suas próprias regras, fazendo a atividade e depreendendo conclusões que auxiliem para o entendimento do conteúdo.

Além disso, notamos que a mescla das atividades, apresentando algumas implícitas, outras explícitas, e em conjunto com o *feedback* corretivo, faz com que os aprendizes consigam avançar na língua, chegando ao Ensino Médio com um nível avançado de comunicação, escrita, leitura e compreensão, provando, assim, que as atividades mescladas podem sim ser eficazes para a aprendizagem da língua. Vale ressaltar que a mescla dessas atividades possibilita ao aluno a autonomia no processo de aprendizagem, além de desenvolverem as competências que são fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, compreensão leitora e auditiva, e expressão oral e escrita.

Outro resultado de nossa análise diz respeito à mescla das abordagens, haja vista que dessa forma o aprendiz consegue desenvolver seus conhecimentos por ter em seu material de base a cobrança de preenchimento de lacuna, de substituição de termos e de montagem completa de respostas por escrito. Essa mescla torna o uso do material não monótono, pois embora a mesma organização se repita em todas as unidades, são temáticas diferentes, e as atividades mescladas fazem com que não se crie um ritmo de repetição internalizado, sempre prevendo o que vem depois de determinada temática, de determinada atividade.

Neste estudo, nos limitamos a verificar as atividades existentes no livro didático, sem tê-las aplicado com o fim de pesquisa. Portanto, a investigação pode ser aprofundada, construindo uma análise das atividades aplicadas em curto, médio e longo prazo, trazendo considerações sobre a permanência da aprendizagem em cada etapa do processo e percebendo qual tipo de abordagem funciona melhor para cada etapa e atividade.

Por fim, convém salientar que estudos como este são fundamentais para o ensino da língua, bem como as análises e a diversidade das atividades, principalmente atividades sobre a Língua Espanhola através do uso de livros didáticos.

REFERÊNCIAS

AMENDOLA, Roberta. **Ventana al Español**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 1.

AMENDOLA, Roberta. **Ventana al Español**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 3.

DEKEYSER, Robert M. Learning Second Language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. **Studies in Second Language Acquisition**, [*S. l.*], v. 17, n. 3, pp. 379-410, 1995. DOI: https://doi.org/10.1017/S027226310001425X.

DEKEYSER, Robert M. What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. **Language Learning**, [*S. l.*], v. 55, n. S1, pp. 1-25, 2005. DOI: https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x.

ELLIS, Rod. Introduction: Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, [*S. l.*], v. 51, n. S1, pp. 1-46, 2001. DOI:10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x.

HAYES, Neil A.; BROADBENT, Donald E. Two modes of learning for interactive tasks. **Cognition**, [*S. l.*], v. 28, n. 3, pp. 249-276, 1988. DOI: https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90015-7.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom. **Studies in Second Language Acquisition**, [*S. l.*], v. 9, n. 1, pp. 37-66, 1997. DOI: 10.1017/S0272263197001034.

NORRIS, John M.; ORTEGA, Lourdes. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, [*S. l.*], v. 50, pp. 417- 528, 2000. DOI: http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.00136.

REBER, Arthur S. Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set. **Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, pp. 88-94, 1976. DOI: https://doi.org/10.1037/0278-7393.2.1.88.

SHINTANI, Natsuko; LI, Shaofeng; ELLIS, Rod. Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies. **Language Learning**, [*S. l.*], v. 63, n. 2, pp. 296-329, 2013. DOI: 10.1111/lang.12001.

SPADA, Nina. Forma-focused instruction and second language acquisition. A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, [*S. l.*], v. 30, pp. 73-87, 1997. DOI: 10.1017/S0261444800012799.

SPADA, Nina. Beyond from-focused instruction: Reflections on past, present and future research. **Language Teaching**, [*S. l.*], v. 44, n. 2, pp. 225-236, 2010. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444810000224.

SPADA, Nina. Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education. **Education Matters**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, pp. 41-54, 2014. Disponível em: https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/em/article/view/62912/46902. Acesso em: 20 out. 2023.