

Abordagem aspectual no ensino de verbos de *cambio* em espanhol como L2

Aspectual approach in teaching *cambio* verbs in Spanish as L2

Lorrainy de Jesus Souza¹, Rhanya Rafaella Rodrigues², Elena Ortiz-Preuss³

Universidade Federal de Goiás -UFG (Brasil), Instituto Federal Goiano – IFGoiano (Brasil), Universidade Federal de Goiás -UFG, CNPq (Brasil)

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo que objetivou refletir sobre as implicações dos usos dos verbos de *cambio* no processo de aquisição de espanhol como L2 por aprendizes brasileiros e analisar efeitos de uma intervenção pedagógica baseada em autoinstrução sobre esses verbos em construções predicativas, contrastando suas propriedades aspectuais. O experimento foi realizado com um grupo de participantes que executou tarefas de julgamento de aceitabilidade de frases com os verbos-alvo (*ponerse, quedarse, hacerse e volverse*) em construções predicativas, intercaladas pela autoinstrução. As análises dos dados revelaram que houve um ligeiro aumento da acurácia e que os tempos de reação diminuíram após a instrução. Esses resultados, embora sem relevância estatística consistente, podem indicar o potencial dessa intervenção pedagógica para contribuir com a aprendizagem dos verbos de *cambio* em espanhol.

PALAVRAS-CHAVE:

Autoinstrução. Aspecto lexical. Verbos de *cambio*. Espanhol.

ABSTRACT

In this paper we present a study that aimed to reflect on the implications of the use of *cambio* verbs in the acquisition process of Spanish as an L2 by Brazilian learners and to analyze the effects of a pedagogical intervention based on a self-instruction about these verbs in predicative constructions, contrasting their aspectual properties. The experiment was carried out with a group of participants who performed sentence acceptability judgment tasks with the target verbs (*ponerse, quedarse, hacerse and volverse*) in predicative constructions, interspersed by the self-instruction. Data analysis revealed that there was a slight increase of the accuracy and the reaction times decreased after the instruction. These results, although without a solid statistical significance, may indicate the potential of this pedagogical intervention to contribute with the learning of *cambio* verbs in Spanish.

KEYWORDS:

Self-instruction. Lexical aspect. *Cambio* verbs. Spanish.

Recebido em: 31/03/2023

Aceito em: 13/07/2023

¹ E-mail: lorrainy@discente.ufg.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8648-4496>

² E-mail: rhanya.rodrigues@ifgoiano.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3508-254X>

³ E-mail: elena@ufg.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8149-7738>

1. Introdução

Mudanças de estado ou propriedade do sujeito podem ser manifestadas em construções verbais ou construções predicativas/copulativas⁴, seja em espanhol, seja em português. As construções verbais enfatizam o processo de mudança e são constituídas de [nome (+ pronome reflexivo)⁵ + verbo], como em *Ana se sonrojó* (Ana enrubesceu). Já as construções predicativas vinculam um atributo ao sujeito, enfatizando o resultado da mudança e são constituídas de [nome + verbo semicopulativo + predicativo], como em *Ana se puso roja* (Ana ficou vermelha) (CORREA, 2021a). De acordo com Correa (2021b), em espanhol, há uma tendência de que as mudanças de estado sejam expressadas, na maioria das vezes (88%), em construções verbais, do que em construções predicativas (12%). Diferentemente, em português, as mudanças de estado são expressadas mais frequentemente em construções predicativas, geralmente, utilizando-se os verbos *ficar* e *tornar-se*.

Em vista disso, aprendizes brasileiros de espanhol como L2, por influência da L1, tendem a usar as construções predicativas para expressar mudanças de estado. Segundo Gass e Selinker (2008), os aprendizes ao processar a L2 são guiados por pistas dominantes na sua L1 e, por isso, transferem conhecimentos da L1 para a L2. Ademais, no caso de línguas próximas, como português e espanhol, os aprendizes são influenciados pelo grau de percepção das similaridades entre as línguas (RINGBOM; JARVIS, 2011; ORTIZ-PREUSS, 2014), podendo inferir semelhanças em aspectos não convergentes. É isso que ocorre com verbos de *cambio*, como *ponerse* e *quedarse*, por exemplo, pois os aprendizes não percebem que possuem propriedades semânticas específicas em espanhol, mesmo que sejam traduzidos como *ficar* em português. Isso se deve ao fato de que, em espanhol, cada tipo de mudança de estado, a ser expressada em construções predicativas, pode requerer um verbo específico (*quedarse*, *ponerse*, *hacerse*, *volverse*, etc) (ANDRADE, 2002; CORREA, 2021a; CORREA 2021b; FERNÁNDEZ, 2005).

Diante do exposto, neste artigo, apresentamos um estudo que teve dois objetivos, como segue: 1) refletir sobre as implicações dos usos dos verbos de *cambio* no processo de aquisição de espanhol como L2 por aprendizes brasileiros; e 2) analisar efeitos de uma intervenção pedagógica

⁴ São denominados verbos copulativos os que estabelecem relação entre sujeito e predicado (exemplo: *ser* e *estar*). Há também os verbos semicopulativos que também estabelecem ligação entre sujeito e predicado, mas possuem maior carga semântica que os copulativos (ex: *volverse*) (RIVAS, 2023).

⁵ O pronome reflexivo não é obrigatório, por isso está entre parênteses.

baseada em autoinstrução sobre os verbos de *cambio* em construções predicativas, contrastando suas propriedades aspectuais. A previsão do estudo era de que a intervenção pedagógica focada na semântica lexical contribuiria para uma melhor compreensão de aprendizes brasileiros sobre os verbos de *cambio* em espanhol, porque concordamos com o argumento de que a instrução explícita desperta a atenção e a consciência dos aprendizes para aspectos linguísticos que sozinhos, talvez eles não compreendessem (LONG; ROBINSON, 1998; R. ELLIS, 1998; R. ELLIS, 2005).

É importante salientar que a opção pela autoinstrução se deve à vigência do ensino remoto emergencial, na pandemia de Covid 19. O experimento foi desenvolvido de forma remota, por meio da aplicação da tarefa de julgamento de aceitabilidade pelo *PClbox farm*, e a autoinstrução foi disponibilizada via *link* de acesso. Na próxima seção serão discutidos os usos e propriedades aspectuais dos verbos de *cambio*. Na seção 3 será discutida brevemente a instrução com foco na forma que fundamentou a autoinstrução. Em seguida, na seção 4, será descrito o experimento, envolvendo a tarefa de julgamento de aceitabilidade e a autoinstrução com os verbos-alvo. Posteriormente, na seção 5 constam a análise e a discussão dos resultados, seguida pelas considerações finais, na seção 6.

2. Aspecto lexical e os verbos de *cambio* em espanhol

As ações ou eventos podem ser descritos tanto pelo tempo quanto pelo aspecto semântico. O tempo semântico ou tempo verbal é dêitico e toma como referência o momento da enunciação, ou seja, relaciona o evento, em termos de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, ao momento cronológico. O aspecto semântico, por sua vez, toma como referência a estrutura temporal interna do evento, evidenciando características como duração, dinamicidade, continuidade, etc., sem considerar o momento da enunciação. (FINGER, 2000; MIGUEL, 1999; OLIVEIRA, 2003; ORTIZ-PREUSS e FINGER, 2009; TRAVAGLIA, 1981; WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006).

O aspecto verbal se divide em dois tipos: gramatical e lexical ou *Aktionsart*. Segundo Comrie (1976), o aspecto gramatical é explicitado morfológicamente e descreve a constituição interna da ação como perfectiva (acabada) ou imperfectiva (inacabada). Conforme o autor (op. cit.) as ações imperfectivas se subdividem em habituais ou contínuas e estas podem ser progressivas ou não, isto é, podem evidenciar fases internas da ação. Para exemplificar, apresentamos abaixo as

frases, em que a mudança da flexão verbal (jogou e jogava) e o uso da perífrase verbal (estava jogando) acarretam importantes distinções semânticas. Na frase 1, a ação (jogou) se apresenta como perfectiva, ou seja, acabada. Na frase 2, assim como na frase 3, a ação se apresenta como imperfectiva, sendo que, na frase 2, trata-se de uma ação habitual no passado, e na frase 3, a ação é contínua e progressiva.

1. O garoto jogou futebol.
2. O garoto jogava futebol.
3. O garoto estava jogando futebol.

Por outro lado, o aspecto lexical ou *Aktionsart* não é explicitado morfológicamente e abrange a duração interna da ação que é expressada pelo conjunto das unidades lexicais que constituem o predicado. (OLIVEIRA, 2003; ORTIZ-PREUSS e FINGER, 2009; WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006). O aspecto lexical, portanto, não é evidenciado pela morfologia flexional, mas se refere a propriedades semânticas inerentes do predicado, tais como dinamicidade (possuir fases internas), duração (tempo de desenvolvimento do evento), telicidade (tender a um fim intrínseco) e homogeneidade (haver subintervalos), entre outros (FINGER, 2000; MIGUEL, 1999; OLIVEIRA, 2003; ORTIZ-PREUSS e FINGER, 2009; TRAVAGLIA, 1981; WACHOWICZ e FOLTRAN, 2006).

A esse respeito, Vendler (1967) propôs uma classificação verbal, segundo a qual os verbos podem ser divididos em 4 categorias semânticas: 1) verbos de estado, que descrevem ações não dinâmicas e sem duração definida, como na frase 4 abaixo; 2) verbos de atividade ou processo, que descrevem processos dinâmicos, com um ponto final arbitrário ou atividades cuja culminância não é intrínseca ao verbo, como na frase 5 abaixo; 3) verbos de processo culminado (*accomplishments*), que descrevem eventos com duração intrínseca, estágios sucessivos e um ponto de culminância, representando a conclusão do processo, como na frase 6 abaixo; e 4) verbos de culminação (*achievements*), que descrevem eventos instantâneos, sem estágios internos, como na frase 7 abaixo.

4. Leo sabe mandarim.
5. Leo corre sempre.
6. Leo escreveu a carta.
7. Leo morreu.

Cada uma dessas frases exemplifica uma categoria semântica verbal. Na frase 4, o verbo de

estado saber expressa uma ação estativa, não dinâmica, atélica (não tende a um fim) e homogênea. Na frase 5, o verbo de atividade ou processo correr expressa uma atividade física, dinâmica, também atélica (sem fim intrínseco) e sem delimitação. Na frase 6, o predicado escrever uma carta, expressa um processo culminado ou *accomplishments*, ou seja, um evento télico (o fim da ação corresponde ao fim da carta), com fases internas e a culminância, representada pela conclusão da carta. Finalmente, na frase 7, o verbo de culminação ou *achievements* morrer expressa uma ação télica, instantânea e sem fases internas, isto é, o fim da ação é intrínseco, pois não é possível continuar morrendo ou voltar a morrer.

Ressalta-se que os eventos podem ter ou não duração intrínseca, isto é, ter um ponto final natural (eventos télicos), ou não tenderem a um fim (eventos atélicos). Nesse sentido, os verbos de processo culminado, que possuem certa duração, e os de culminação, que possuem breve ou nenhuma duração, são considerados télicos. Por outro lado, os verbos de estado e de atividade ou processo, por não possuírem um ponto final definido, são atélicos (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Miguel (1999), de modo geral, os eventos podem receber distintas classificações a depender de como uma ação se realiza e de como uma ação se distribui no tempo, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 - Classificação de eventos, segundo Miguel (1999)

Maneira como uma ação se realiza		Modo como uma ação se distribui no tempo	
Classificações	Exemplos	Classificações	Exemplos
estáticos	estar verde	durativos	viver
dinâmicos	amadurecer	pontuais	chegar
delimitados	morrer	simples/semelfactivos	dar um beijo
não delimitados	viver	múltiplos/repetidos	cortejar
ingressivos	amanhecer	iterativos	metralhar
progressivos	envelhecer	intensidade normal	dormir
resultativos	destruir	intensivos	Inundar
		intensidade abaixo do normal	chuviscar

Fonte: Elaboração própria, tendo como referência Miguel (1999, p. 3009-3010).

Miguel (1999) também ressalta que há muitas classificações verbais, considerando o aspecto lexical e apresenta um resumo das classes aspectuais dos predicados, baseada na

proposta de Pinkster (1983) e de Bertinetto (1981). A proposta de Pinkster (1983, *apud* MIGUEL, 1999), parte da noção de dinamicidade e defende que os eventos se dividem em dinâmicos ou não dinâmicos. Os eventos dinâmicos se subdividem em terminativos ou não terminativos e, por sua vez, os eventos terminativos se subdividem em instantâneos ou não instantâneos. Por outro lado, a proposta de Bertinetto (1981, *apud* MIGUEL, 1999), leva em consideração a noção de duratividade e defende que os eventos podem ser pontuais ou durativos. Os eventos pontuais podem ser transformativos ou não transformativos. Os eventos transformativos se subdividem em reversíveis ou não reversíveis, ambos considerados télicos. Por outro lado, os eventos durativos se subdividem em resultativos ou não resultativos. Os eventos resultativos são considerados télicos e os não resultativos podem ser estativos ou não estativos. Finalmente, os eventos estativos se subdividem em permanentes ou não permanentes. Para o propósito do nosso estudo, é importante destacar que para Miguel (1999) os eventos transformativos se referem a mudança de estado.

Ademais, Miguel e Fernández Lagunilla (2004, 2000a, 2000b) e Fernández Lagunilla e Miguel (2000) propõem que o predicado pode expressar eventos complexos, sendo possível focalizar suas fases e que há eventos que podem culminar num ponto, sem necessariamente acabar, como, por exemplo, a ação de ferver (que pode continuar fervendo). Portanto, para as pesquisadoras (*op.cit.*), as noções de perfectividade e de culminação não são equivalentes. Miguel e Fernández Lagunilla (2004), baseadas em Pustejosky (1991), propõem uma classificação dos eventos, conforme a sua estrutura interna, a qual está exposta no Quadro 2.

Quadro 2 - Classes de eventos por sua estrutura interna
(Miguel e Fernández Lagunilla, 2004)

a. Estado	b. Processo (P1)	c. Transição (T1)
evento simples, com duração e sem fases (ter, detestar)	sequência de eventos idênticos, com duração e fases: evento não delimitado (estudar, nadar,...)	processo ou atividade que desemboca num ponto seguido de uma mudança de estado: evento delimitado com duração que culmina na fase final (ler um livro)
d. Realização pontual (<i>Logro simple</i>) (L1)	e. Ingressivo (<i>Logro compuesto</i>) (L2)	f. Ingressivo (<i>Logro compuesto</i>) (L3)
evento delimitado que ocorre num ponto (chegar, nascer).	evento delimitado que culmina num ponto (a fase inicial) e é	evento delimitado que culmina num ponto (a fase inicial) e é

	seguido de um estado (ocultar-se, sentar-se).	seguido de um processo (ferver, florescer).
g. Transição (T2)		h. Processo (P2)
evento delimitado que implica uma transição entre dois pontos de culminação; tanto o sub-evento inicial como o final podem, por sua vez, decompor-se em duas fases (aparecer, morrer, ir).		eventos incrementativos ou de acabamento gradual (engordar, envelhecer).

Fonte: Traduzido e adaptado de Miguel e Fernández Lagunilla (2004, p. 26).

Conforme o Quadro 2, pela estrutura interna é possível identificar oito classes de eventos, sendo três correspondentes a eventos simples, que não possuem fases intermediárias, isto é, estados (E), processos (P) e realização pontual (L1) e as outras cinco classes correspondentes a eventos complexos, com fases intermediárias, ou seja, ingressivo (L2), ingressivo (L3), transição (T1), transição (T2) e processo (P2). De acordo com Miguel (1999), os verbos de *cambio* de estado, também chamados de incoativos, se referem a eventos complexos e expressam mudanças no sujeito que podem ser contempladas em distintas fases de desenvolvimento, ou seja, no início, no meio ou no final da mudança. Nessa mesma linha, Cheickh-Khamis (2020, p. 153) afirma que os verbos de cambio “participam em predicados onde a natureza de um ser ou objeto passa de um estado a outro sendo modificada por uma ação cujos matizes de intensidade ou voluntariedade ficam codificados no significado da nova estrutura”.

Conforme mencionado anteriormente, a expressão de mudança de estado pode ser feita por meio de construções verbais [nome (+ pronome reflexivo) + verbo] e predicativas [nome + verbo semicopulativo + predicativo]. Nas construções predicativas, os verbos de *cambio* atuam como verbos semicopulativos ou pseudocopulativos que ligam o sujeito a um atributo (CORREA, 2021a; RAE, 2010). Cabe mencionar que, tradicionalmente, a vinculação de atributo ao sujeito é feita com os verbos copulativos (ser, estar ou parecer), mas quando essa vinculação é feita por outros verbos, estes passam a ser denominados de semicopulativos ou pseudocopulativos (RAE, 2010, RIVAS, 2023).

Os verbos de *cambio* de estado ou propriedade (*ponerse, quedarse, volverse* ou *hacerse*), em foco neste artigo, estão presentes em construções predicativas e se distinguem, principalmente, pela duração, dinamicidade e voluntariedade. Cada tipo de mudança requer um verbo específico, diferentemente do português que, geralmente, usa os verbos ficar e tornar-se. Andrade (2002) argumenta que o aprendiz brasileiro tende a traduzir o verbo ficar como *quedar*, em espanhol, ignorando os diferentes matizes semânticos desses verbos.

De acordo com Fernández (2005), as mudanças de estado podem ser permanentes, acidentais, passageiras, e enfatizarem o resultado da mudança. A autora propõe uma classificação dos verbos de *cambio* em 3 grupos, como segue: 1) verbos que expressam uma mudança essencial permanente (“*Hacerse, Convertirse en, Llegar a ser/estar, Volverse, Meterse a, Transformarse en, Pasar a ser*”); 2) verbos que expressam uma mudança acidental e passageira (“*Ponerse*”); e 3) verbos que enfocam o resultado final de uma mudança (“*Quedar, Ser, Resultar, Salir, Estar hecho un/una*”) (FERNÁNDEZ, 2005, p. 175). Note-se que em espanhol foram listados 12 verbos, os quais correspondem a somente 5 verbos em português (ficar, virar, tornar-se, transformar-se e converter-se). Para exemplificar as distinções semânticas dos verbos de *cambio*, observe-se as frases 8 a 11.

8. *Pepe se puso rojo.* (Pepe ficou vermelho)

9. *Pepe se quedó viudo.* (Pepe ficou viúvo)

10. *Pepe se hizo médico.* (Pepe se tornou médico)

11. *Pepe se volvió introvertido.* (Pepe se tornou introvertido)

Todas essas frases se constituem de construções predicativas com os verbos ficar (frase 8 e 9) e tornar-se (frases 10 e 11), do português. Entretanto, no espanhol, se a mudança é momentânea, como na frase 8, deve-se usar o verbo *ponerse*; se a mudança é permanente, como na frase 9, deve-se usar o verbo *quedarse*; se a mudança é voluntária e processual, como na frase 10, deve-se usar o verbo *hacerse*; e, finalmente, se a mudança é involuntária e súbita, como na frase 11, deve-se usar o verbo *volverse*. Note-se que esses usos dependem de propriedades como duração e dinamicidade que fazem parte da noção de aspecto verbal, exposta anteriormente.

Em síntese, o aspecto lexical abrange a dinâmica interna da ação, havendo na literatura, distintas propostas de classificação verbal. Neste estudo não estabelecemos uma classificação aspectual dos verbos de *cambio* (*quedarse, ponerse, hacerse, volverse*) em construções predicativas, mas ressaltamos a importância de que o ensino dos verbos de *cambio* em espanhol para aprendizes brasileiros abranja suas propriedades semânticas. Na próxima seção discutiremos brevemente o papel da instrução com foco na forma na aquisição de L2.

3. Instrução com foco na forma

O ensino de aspectos formais da L2 tem sido objeto de intenso debate na área de aquisição de segunda língua, uma vez que pesquisas evidenciaram vantagens tanto de intervenções

pedagógicas explícitas com reflexão sobre regras, quanto de intervenções implícitas com ênfase exclusiva no *input* e no uso (BOWDEN, SANZ, STAFFORD, 2005; GASS e SELINKER, 2008; ORTIZ-PREUSS, 2019; ORTIZ-PREUSS e SANZ, 2016; SANZ, 2005; SANZ e SERAFINI, 2018).

Long e Robinson (1998) ponderam que a instrução com foco na forma visa despertar a atenção do aprendiz para determinados dados linguísticos. Para R. Ellis (2005), o foco na forma explícito pode contribuir para a formação do conhecimento implícito, porém, segundo Sanz, *et.al*, (2014), efeitos da instrução explícita podem ser mediados por variáveis individuais como a idade e a capacidade de memória de trabalho. Em outras palavras, os efeitos não se restringem especificamente à abordagem de ensino, mas resultam da interação entre condição pedagógica e características individuais dos aprendizes. Nesse sentido, estudos apontam que o ensino implícito, por exemplo, parece ser mais vantajoso aos aprendizes idosos, já o ensino explícito seria mais eficaz aos aprendizes jovens (LENET, *et.al.*, 2011; COX; SANZ, 2015). Stafford, *et. al.*, (2010), por sua vez, argumentam que a retenção gramatical depende da idade e que a instrução explícita é mais benéfica para bilíngues tardios.

Mas existem diferentes maneiras de se implementar intervenções pedagógicas com foco na forma. Segundo R. Ellis (1998), a instrução focada na forma em contexto comunicativo abrange atividades elaboradas pelo docente que podem incluir: *input* estruturado, instrução explícita, prática da estrutura-alvo e *feedback* negativo (correção explícita, pedidos de esclarecimentos, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição).

Na autoinstrução proposta em nosso experimento havia instrução explícita, prática e *feedback* metalinguístico. A denominação de autoinstrução é devido ao fato de que os participantes não receberam a instrução diretamente de um professor, mas tiveram acesso a ela por meio de um *link* de acesso ao *powerpoint*, contendo a descrição e os usos dos verbos de cambio. Eles tinham que ler o material e responder às perguntas de prática para receber o *feedback* metalinguístico escrito, incluído na apresentação. Conforme exposto anteriormente, essa forma de intervenção pedagógica foi escolhida, devido à continuidade do ensino remoto emergencial, durante a pandemia de Covid-19. É importante mencionar que avaliar efeitos de instrução requer um mínimo de controle de variáveis, por parte do pesquisador, então não seria viável no ensino remoto propor alguma abordagem implícita, porque não saberíamos, com certeza, se os aprendizes se apoiariam somente na instrução ou se teriam acesso a informações explícitas disponíveis na internet, por exemplo. Na próxima seção, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados no estudo, incluindo mais informações sobre a

autoinstrução.

4. Método

4.1. Participantes

Este experimento⁶ contou com uma amostra final de 7 participantes brasileiros, aprendizes de espanhol, sendo 1 mulher e 6 homens, com média de idade de 18,1 anos (DP=0,378). Os participantes responderam ao questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues (SCHOLL e FINGER, 2013), no qual se solicita a autoavaliação da proficiência e indicaram ter uma média de 3,08 pontos de proficiência em espanhol, numa escala de 1 a 6. A maioria deles tem o inglês (N=5) como segunda língua e o espanhol é a sua L3. Cabe mencionar que o estudo iniciou com mais de 15 participantes, mas alguns não responderam a todos os instrumentos de coleta de dados.

4.2. Materiais e procedimentos

Para traçar o perfil dos participantes foi utilizado o questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues (QHLPB), adaptado de Scholl e Finger (2013) para o *Google Forms*.

A intervenção pedagógica aplicada no intervalo de pré- e pós-teste, envolvia uma autoinstrução sobre os verbos de *cambio ponerse, quedarse, hacerse e volverse*, na qual se enfatizava a sua semântica interna, conforme sintetizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Usos de verbos de cambio

<i>Se usa</i>	<i>para expresar</i>	<i>ejemplo</i>
<i>ponerse</i>	<i>cambios de estados de ánimo o reacciones con resultado dinámico y momentáneo</i>	<i>Él se puso nervioso cuando la vio. (Ele ficou nervoso quando a viu)</i>
<i>quedarse</i>	<i>cambios con resultado estático y duradero</i>	<i>La anciana se quedó viuda. (A anciã ficou viúva)</i>
<i>hacerse</i>	<i>cambios voluntarios y graduales/procesuales en la profesión, religión, ideología política</i>	<i>El actor se hizo famoso. (O ator se tornou famoso)</i>

⁶ Este experimento é parte do projeto de pesquisa intitulado “Interação entre diferenças individuais e intervenções pedagógicas na aquisição de segunda língua”, aprovado pelo Comitê de Ética da UFG (CAAE: 29950820.0.0000.5083) e conta com o apoio do CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa Pq2 concedida à sua pesquisadora responsável.

<i>volverse</i>	cambios involuntarios y abruptos/súbitos de calidad	Se volvió rico cuando le tocó la lotería. (Ficou rico quando ganhou na loteria)
-----------------	--	--

Fonte: Elaboração própria.

A autoinstrução, foi disponibilizada em um *link* de acesso ao *powerpoint*, contendo os usos dos verbos de *cambio* (conforme o Quadro 3), e abrangia instrução explícita, prática com *feedback* explícito (positivo ou corretivo). Nas atividades de prática, os participantes liam as frases e selecionavam a forma verbal mais adequada para completar a frase. Conforme a resposta, eles recebiam o feedback, evidenciando o tipo de mudança em foco (Ver Quadro 4). Os participantes podiam repetir a autoinstrução quantas vezes quisessem, mas não registramos o número de repetições.

Quadro 4 - Prática na autoinstrução

Frase	Opções	Feedback para acertos	Feedback para erros
De pronto el cielo _____ gris.	se hizo se volvió se puso se quedó	¡Muy bien! ¡Correcto! El cambio en el cielo es momentáneo dinámico, por eso se usa el verbo ponerse	¡Lo siento! ¡Inténtalo otra vez! El cambio en el cielo es momentáneo dinámico, por eso se debe usar el verbo ponerse.

Fonte: Elaboração própria.

O pré- e pós-teste abrangiam uma tarefa de julgamento de aceitabilidade (TJA), elaborada e aplicada por meio da plataforma *PennController for IBEX (PCibex Farm)*, que possibilita a elaboração de experimentos e coleta de dados pela internet (DRUMMOND, 2022; ZEHR e SCHWARZ, 2018). O grupo de frases que compunha a TJA do pré- e do pós-teste era diferente, embora tivesse as mesmas características estruturais, como segue: cada tarefa continha 80 frases no total, sendo 8 frases de prática, 48 frases distratoras e 24 frases-alvo, subdivididas igualmente, conforme o tipo de verbo de *cambio* em espanhol (6 frases com o verbo *ponerse*, 6 com o verbo *quedarse*, 6 com o verbo *hacerse* e 6 com o verbo *volverse*) (ver exemplos de frases no Quadro 5). Metade das frases eram adequadas e a outra metade apresentava alguma incorreção. Nas frases-alvo a inadequação estava relacionada ao uso dos verbos de *cambio*, por exemplo, usar *quedarse* no lugar de *ponerse* ou *hacerse* no lugar de *volverse*.

Os participantes foram orientados a ler as frases, que apareciam na tela do computador de forma randomizada, e indicar, a partir da sua percepção individual, se elas eram aceitáveis ou não,

selecionando a resposta numa escala de 1 (totalmente inaceitável) a 5 (totalmente aceitável). Eles tinham que responder o mais rápido e corretamente possível, sendo os tempos de reação (TR) e as respostas registradas pelo sistema, para posterior verificação da acurácia (ACC).

Quadro 5 - Exemplos de frases usadas nos experimentos

Tipo de estímulo	Exemplo de estímulo
alvo	<i>La mamá se puso pálida.</i>
alvo	<i>El abuelo se quedó viudo.</i>
alvo	<i>La vecina se hizo maestra.</i>
alvo	<i>La mujer se volvió egoísta.</i>
distratora	<i>Rosana se marchó pronto</i>
prática	<i>Ellas son estudiantes</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os dados foram tabulados utilizando-se o escore 1 (um) quando a resposta escolhida previa a aceitabilidade de uma frase adequada ou a inaceitabilidade de uma frase inadequada. Quando a resposta escolhida previa a inaceitabilidade de uma frase adequada, ou a aceitabilidade de uma frase inadequada era atribuído o escore 0 (zero). Posteriormente, os dados foram analisados estatisticamente no *software* Jamovi 1.6, que é um programa gratuito de análise estatística (THE JAMOVI PROJECT, 2021). O teste de Shapiro-Wilk indicou que os dados apresentavam distribuição normal, mas como a amostra era muito pequena e o *design* de análise era intrasujeitos, foram utilizados o teste T-pareado e o seu correspondente não paramétrico de Wilcoxon, para verificar o efeito da autoinstrução sobre os verbos de *cambio*. A seguir são apresentados a análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo.

5. Análise e discussão dos dados

Os dados obtidos na pesquisa estão expostos nos gráficos seguintes. Os gráficos 1 e 2 expõem os dados da acurácia, os gráficos 3 e 4 apresentam os dados dos tempos de reação e o

gráfico 5 ilustra a diferença entre as médias dos tempos de reação.

Gráfico 1 - Acurácia no pré-teste

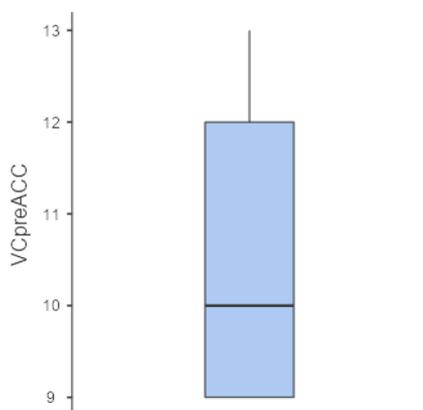
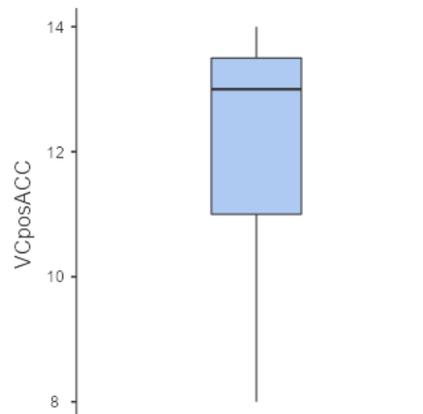


Gráfico 2 - Acurácia no pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Os gráficos 1 e 2 expõem os dados da acurácia em cada uma das etapas de teste. No Gráfico 1, é possível observar que, no pré-teste, o valor mínimo de acurácia foi 9 acertos e o máximo foi 13 acertos, sendo a mediana correspondente a 10 acertos. No pós-teste, exposto no Gráfico 2, o valor mínimo de acurácia foi 8 acertos e o máximo foi 14 acertos, sendo a mediana correspondente a 13 acertos. Os dados evidenciaram que o percentual médio de acurácia não ultrapassou os 50% de acertos em ambos os testes, mas houve aumento da média de acurácia no pós-teste ($M=12$, $DP=2,24$), embora não tenha sido uma diferença significativa em relação ao pré-teste ($M=10,6$, $DP=1,72$). Ressalta-se que houve também aumento do desvio padrão no pós-teste.

Gráfico 3 - Tempo de resposta no pré-teste

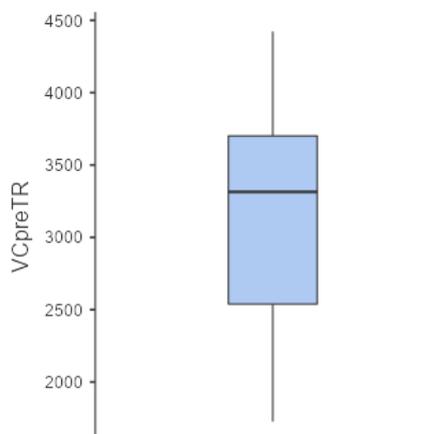
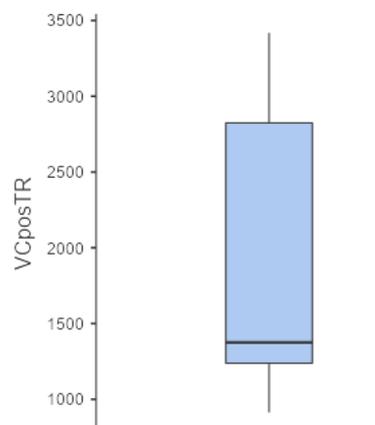


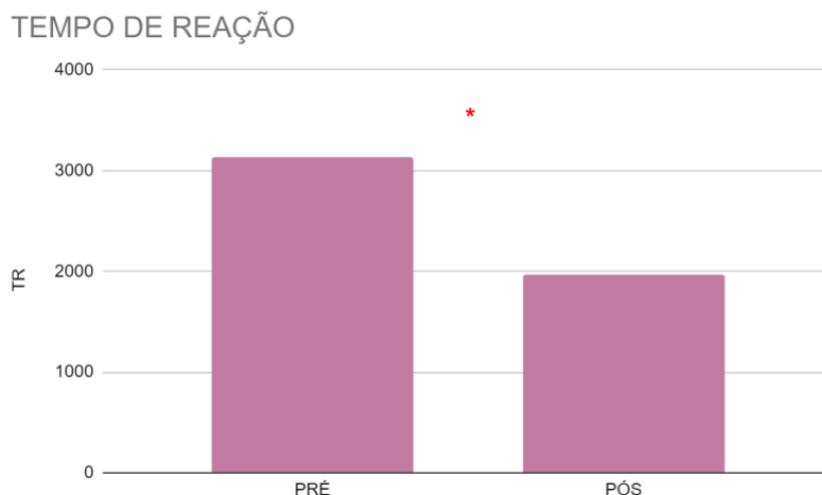
Gráfico 4 - Tempo de resposta no pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos tempos de resposta, medidos em milissegundos (ms), os gráficos 3 e 4 mostram que os participantes foram mais rápidos para responder o pós-teste ($M=1.966$, $DP=1.047$), do que o pré-teste ($M=3.135$, $DP=936$). No gráfico 3, observa-se que, no pré-teste, o valor mínimo de tempo de resposta foi 1.726 ms e o máximo foi 4.422 ms, sendo a mediana correspondente a 3.314 ms. No pós-teste, exposto no Gráfico 4, o valor mínimo de tempo de resposta foi 914 ms e o máximo foi 3.418 ms, sendo a mediana correspondente a 1.375 ms. Ressalta-se que o Teste T-pareado evidenciou que a diferença foi significativa estatisticamente ($t(6)=-2.44$, $p=0,05$), porém o teste de Wilcoxon não detectou essa relevância estatística ($Z=25.00$, $p=0,078$), o que nos leva a olhar com cautela o resultado, em virtude do tamanho reduzido da amostra. O Gráfico 5 ilustra a diferença entre as médias de tempo de reação, apontadas com significantes no Teste T-pareado.

Gráfico 5 - Médias dos tempos de reação



Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, os dados mostram que as médias de acurácia aumentaram após a autoinstrução e os tempos de reação diminuíram. No caso da acurácia, a diferença entre os testes não foi significativa, mas merece destaque a variação no desvio padrão do pós-teste, pois pode ser devido ao efeito diferenciado da instrução entre os participantes. No caso dos tempos de reação, as médias diminuíram no pós-teste e, pelo Teste-T, a diferença pode ter sido significativa entre os testes, apesar do tamanho da amostra.

Esses resultados, de maneira geral, indicam que a autoinstrução pode ter sido benéfica para a aprendizagem dos verbos de *cambio* em espanhol, conforme nossa previsão. Entretanto, preferimos manter cautela quanto a defesa da eficácia da autoinstrução, porque a amostra era muito pequena para que os parâmetros de normalidade na distribuição dos valores fossem confiáveis. Por isso, optamos por fazer o Teste T-pareado e o teste de Wilcoxon, que não indicou relevância estatística.

Por outro lado, apesar da limitação da amostra, a diferença de desempenho, principalmente no tempo de resposta, após a autoinstrução, pode ser um indicativo de que o enfoque explícito nas propriedades semânticas distintivas dos verbos de *cambio* em espanhol, poderia contribuir com a aprendizagem, por direcionar a atenção dos aprendizes para essas distinções.

6. Considerações finais

Este artigo foi elaborado, objetivando refletir sobre as implicações dos usos dos verbos de *cambio* no processo de aquisição de espanhol como L2 por aprendizes brasileiros e analisar efeitos de uma intervenção pedagógica baseada em autoinstrução sobre os verbos de *cambio* em construções predicativas, contrastando suas propriedades aspectuais.

Com base no referencial teórico exposto, pode-se ponderar que os verbos de *cambio* em espanhol impõem um certo grau de dificuldade de aprendizagem aos estudantes brasileiros, porque possuem distinções semânticas relativas aos tipos de mudança de estado evidenciadas, que precisam ser explicitadas no ensino. Ressalta-se que construções predicativas com verbos de *cambio* em espanhol se referem a eventos complexos, cujas mudanças podem ser focadas em distintas fases de desenvolvimento.

Considerando os resultados do experimento, pode-se argumentar que chamar a atenção para as distinções semânticas dos verbos-alvo, pode ter melhorado o desempenho dos sujeitos no pós-teste, principalmente, em termos de tempo de respostas. Entretanto, para uma conclusão mais assertiva, é recomendável realizar um novo experimento, com uma amostra maior. Além disso, o fato de ter sido uma autoinstrução, não possibilita controlar melhor outras variáveis que podem influenciar no efeito da instrução, como, por exemplo, a quantidade de prática, ou seja, o número de vezes que a autoinstrução foi repetida. Certamente, alguém que tenha feito mais vezes a autoinstrução teve um desempenho melhor do que alguém que a tenha feito apenas uma vez, mas isso não pode ser controlado no nosso experimento.

Tendo em vista que a percepção de similaridade parece afetar o desempenho dos participantes e que a L1 interfere no processamento da L2, as distinções semânticas relativas ao aspecto lexical dos verbos podem não ser implicitamente assimiladas pelos brasileiros aprendizes de espanhol. Assim, diante dos resultados obtidos e das limitações apontadas, acreditamos que a relevância deste estudo se encontra no fato de evidenciar alterações no desempenho dos aprendizes, após receber intervenção pedagógica sobre os verbos de *cambio*, explicitando suas distinções aspectuais. Entretanto, não temos condições de generalizar os resultados quanto ao efeito da autoinstrução no processo de aquisição da L2. Para isso, novos experimentos, com uma amostra maior são necessários.

Referências

ANDRADE, O. G. de. Matizes do verbo ficar e seus equivalentes em espanhol. Londrina: Ed. UEL, 2002, 359p.

BOWDEN, H. W.; SANZ, C.; STAFFORD, C. A. Individual differences: Age, sex, working memory, and prior knowledge. In: SANZ, C. (ed.). Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice. Washington DC: GUP, 2005, p. 105-140.

COMRIE, B. Aspect: an Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems, Cambridge: Cambridge University Press, 1976, 142p.

CORREA, P. A. P. Quedar(se) ou Poner(se). In: Escrever em espanhol - um guia didático pela cognição textual. São Paulo: Pontes, 2021a, p. 99-105.

_____. Construções predicativas de mudança de estado e propriedade 15 anos depois: do foco na estrutura à língua em uso. Revista Abeache, n. 20, 2021b, p. 101-119.

CHEIKH-KHAMIS, F. Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, n. 28, 2020, p. 152-173.

COX, J. G.; SANZ, C. “Deconstructing PI for the ages: Explicit instruction vs. practice in young and older adult bilinguals”. In: IRAL - International Review of Applied Linguistics, v. 53, n. 2, 2015, p. 225-248.

DRUMMOND, A. Ibx: Internet-based experiments. Disponível em <<https://ibx.spellout.net/>> Acesso em: 15 jun 2022.

ELLIS, R. La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes. Auckland: Ministry of Education, New Zealand, 2005, 63p.

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

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio en la clase de E.L.E. In: SEDYCIAS, J. O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 172- 181.

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

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

GASS, S.; SELINKER, L. Second Language acquisition: an introductory course. New York: Routledge,

2008, 593p.

LENET, A. E.; SANZ, C.; LADO, B.; HOWARD JR, J. H.; HOWARD, D. V. Aging, pedagogical conditions and differential success in SLA: an empirical study. In: SANZ, C.; LEOW, R. (Ed.). *Implicit and explicit language learning: conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, 2011, p. 73-84.

LONG, M.; ROBINSON, P. 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.

MIGUEL, E. de. 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.

_____; FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. Un enfoque subeventivo de la relación entre predicados secundarios y adverbios de manera. *Revue Romane*, 39 (1). 2004, p. 24-44.

_____. Predicación secundaria y modificación adverbial. *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística*, Madrid: Gredos, 2000b, p.226-233.

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

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

ORTIZ-PREUSS, E. *Psicolinguística do Bilinguismo: Implicações em processos formais de aquisição de línguas*. Ilha do Desterro. V. 72, n. 3, 2019, p. 291-309.

_____; SANZ, C. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: ORTIZ-PREUSS, E; COUTO, E K. N. N. do; RAMOS, R M. do. (orgs.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, p. 121-134.

_____. Similaridade linguística entre português e espanhol: efeitos na produção de fala em L2. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. v. 8 n. 10. p. 66-82. 2014.

_____; FINGER, I. O papel da instrução na aquisição do Espanhol como L2: um estudo sobre o se operador aspectual como delimitador. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v.12, n.2, 2009, p. 435-462.

RAE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva Gramática de la lengua española – Manual*. Madrid: Espasa Libros, 2010, 993p.

RINGBOM, H.; JARVIS, S. The importance of crosslinguistic similarity in foreign language learning. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Eds.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2011, p. 106-118.

RIVAS, J. Ser, estar y los verbos semicopulativos. In: ROJO, G.; ROZAS, V. V.; CACOULOS, R. T. *Sintaxis del Español: The Routledge Handbook of Spanish Syntax*. Londres: Routledge, 2023, p. 327-

338.

SANZ, C.; SERAFINI, E. J. Cognición y L2: El papel de las diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras con especial atención a la memoria operativa. In: ORTIZ-PREUSS, E. FINGER, I. (org.). *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018, p. 233-267.

_____. LIN, H-J; LADO, B.; STAFFORD, C.A; BOWDEN, H.W. One size fits all? Learning Conditions and Working Memory Capacity in *Ab initio* Language Development. *Applied Linguistics*. 2014, p. 1-26.

_____. Adult SLA: he interaction between external and internal factors. In: SANZ, C. (ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: GUP, 2005, p. 3-20.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em revista*. Vol. 2, n. 21, 2013, p. 12-17.

STAFFORD, C. A; SANZ, C.; BOWDEN, H, W. An experimental study of early L3 development: age, bilingualism and classroom exposure. *International Journal of multilingualism*. Routledge, 2010, p. 1-22.

THE JAMOVI PROJECT. Jamovi (Version 1.6) [Computer software]. 2021. Disponível em: <<https://www.jamovi.org>> Acesso em: 15 jan 2022.

TRAVAGLIA, L. C. O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão. Uberlândia, Gráfica da UFU, 1981, 333p.

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

WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN, M. J. Sobre a noção de aspecto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48 (2), 2006, p.157-293.

ZEHR, J.; SCHWARZ, F. PennController for Internet Based Experiments (IBEX), 2018. DOI: 10.17605/OSF.IO/MD832.