

O EFEITO DA FREQUÊNCIA DE FORMAS VERBAIS NO ENSINO E A PRODUÇÃO DE FRASES COM O VERBO *GUSTAR*

Lorrainy de Jesus Souza*
lorrainy@discente.ufg.br
Universidade Federal de Goiás-UFG

Susanna Lourenço Cunha**
susannalourenco@discente.ufg.br
Universidade Federal de Goiás-UFG

Elena Ortiz-Preuss***
elena@ufg.br
Universidade Federal de Goiás-UFG

Resumo: Este artigo apresenta um estudo que objetiva analisar evidências de efeito de frequência de formas verbais no contexto de ensino formal e a produção de frases com o verbo *gustar* em espanhol por aprendizes brasileiros. A literatura mostra que, na aprendizagem da segunda língua, os aprendizes transferem estruturas da primeira língua. Porém, quando há distinções estruturais entre essas línguas, eles podem produzir erros, principalmente, ao se tratar de formas pouco ou não ensinadas. É o caso do verbo *gustar* (em espanhol), que não equivale totalmente, em termos de uso, ao *gostar* (em português) e, geralmente, é ensinado com a conjugação incompleta. Assim, a hipótese deste estudo é de que a frequência das formas conjugadas no ensino pode contribuir para a eficácia da produção dos aprendizes. Para avaliar essa hipótese, as produções foram divididas em dois grupos, segundo as formas conjugadas do verbo: 1) com formas conjugadas na terceira pessoa (*gusta* e *gustan*) que são mais frequentes no ensino; e 2) com formas conjugadas em primeira e segunda pessoa (*gusto*, *gustas*, *gustáis* e *gustamos*), que são menos frequentes no ensino. Os dados foram obtidos em tarefa de produção de frases, em que se indicava a forma verbal a ser usada em cada frase. Os resultados evidenciaram produções mais rápidas e acuradas com formas verbais mais frequentes (*gusta* e *gustan*), sendo significativa estatisticamente a diferença entre os grupos. Isso mostra que pode ser mais vantajoso aos aprendizes quando o contexto de ensino formal inclui todas as formas conjugadas do verbo *gustar*.

Palavras-chave: Produção de frases. Verbo *gustar*. Espanhol L2.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPGLL/ UFG. Bolsista CAPES.

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPGLL/ UFG. Bolsista CAPES.

*** Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - PPGLL/ UFG. Bolsista de produtividade Pq2 – CNPq.

1 Introdução

A transferência interlinguística ocorre quando aprendizes de segunda língua (doravante L2¹) se apoiam no seu conhecimento da primeira língua (doravante L1) durante o processo de aprendizagem e uso da L2. Esse fenômeno tem sido bastante investigado e debatido, uma vez que pode trazer vantagens e desvantagens. Pode ser vantajoso quando o apoio na L1 faz com que o aprendiz se expresse com acurácia e avance no processo de aprendizagem. Pode ser prejudicial quando leva o aprendiz a uma compreensão e uso equivocado de estruturas da L2. Em vista disso, a intervenção pedagógica deve evidenciar aos aprendizes os pontos convergentes e divergentes entre os sistemas linguísticos (Gass; Selinker, 2008; Ortega, 2013; Ortiz-Preuss, 2014; Ortiz-Preuss, 2017; Vanpatten *et al.*, 2020).

No espanhol, o verbo *gustar* é uma estrutura que pode levar aprendizes brasileiros a produzirem erros, se transferirem as regras de uso do verbo gostar em português. Isso se deve ao fato de que o *gustar* pode ser traduzido como gostar; entretanto, possui características sintático-semânticas bastante distintas da sua tradução. Em outras palavras, aprendizes brasileiros de espanhol, ao se apoiarem na L1 (português), podem não fazer uso adequado do verbo na L2 (espanhol). Portanto, o ensino formal deve contemplar todas as características do verbo *gustar*, de modo que o efeito negativo da transferência indevida da L1 para a L2 seja minimizado.

No que concerne ao ensino de espanhol como L2 em contexto formal, cabe mencionar que, geralmente, se apoia em algum livro didático, seja como material adotado, seja como fonte de consulta de docentes ao preparar as suas aulas. Em vista disso, muitos pesquisadores se dedicam a analisar livros didáticos com diferentes focos de análise. De interesse para este artigo, são os estudos sobre o tratamento dado ao verbo *gustar* em que foram identificadas abordagens, tanto implícitas quanto explícitas, que não contemplam todas as propriedades sintático-semânticas desse verbo, nem explicitam sua conjugação completa (Abio, 2008; Cunha, 2022; Sokolowicz, 2015). Diante disso, reconhecendo a complexidade inerente à estrutura de *gustar* e ao ensino que o aborda parcialmente, questionamos: como isso afeta a

¹ Neste artigo, usamos o termo segunda língua (L2), por ser mais frequente na literatura que fundamenta a pesquisa, mas não o distinguimos dos termos língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA).

aprendizagem e o uso desse verbo por aprendizes brasileiros? A eficácia da produção seria afetada pela diferença de frequência de formas conjugadas no *input*?

Tendo em vista tais questões, justificamos a realização do presente estudo,² que foi desenvolvido com o propósito de analisar evidências de efeito de frequência de formas verbais no contexto de ensino formal e a produção de frases com o verbo *gustar* em espanhol por aprendizes brasileiros. A frequência das formas verbais no ensino é considerada de forma indireta, porque se baseia na abordagem do verbo *gustar* em alguns livros didáticos analisados. A hipótese da pesquisa é de que a frequência das formas conjugadas do verbo *gustar* pode afetar a eficácia da produção de frases com as formas verbais-alvo.

Desse modo, este artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma breve discussão sobre as propriedades sintático-semânticas do verbo *gustar* (em espanhol) em contraste com o verbo *gostar* (em português), discutimos como o verbo *gustar* tem sido abordado em livros didáticos de espanhol para brasileiros e refletimos sobre o papel da frequência do *input* e da prática na aquisição³ de L2; na seção 3, descrevemos os procedimentos metodológicos do estudo; e na seção 4, apresentamos a análise e discussão dos resultados, considerando o objetivo e a hipótese da pesquisa. Nas considerações finais, enfatizamos os principais resultados e apontamos limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 Aquisição e uso do verbo *gustar*: um breve panorama

Iniciamos esta seção expondo uma análise contrastiva das características sintático-semânticas dos verbos *gostar* e *gustar*. Em seguida, apresentamos algumas evidências sobre como esse conteúdo é abordado em livros didáticos de espanhol como L2. Finalizamos a seção refletindo sobre o papel da frequência do *input* e da prática no processo de aquisição de L2.

² Este estudo forma 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).

³ Neste trabalho, os termos aquisição e aprendizagem são usados indistintamente.

2.1 Características sintático-semânticas do verbo *gustar* em espanhol: uma análise contrastiva com o português

O verbo *gustar* em espanhol se diferencia do verbo *gostar* em português por pelo menos três aspectos fundamentais, sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1: Contraste de usos dos verbos *gostar* e *gustar*

Aspecto	Gostar (português)	Gustar (espanhol)
Sintaxe: ordenamento preferencial	sujeito-verbo-objeto (SVO)	1) objeto-verbo-sujeito (OVS) 2) sujeito-objeto-verbo (SOV)
Sintaxe-semântica: Atribuição de papel temático	Sujeito/experienciador Objeto/tema	Sujeito/tema Objeto /experienciador
Semântica e uso	Objeto/tema [+humano] é mais usado e significa sentir afeição/amor; equivalente ao uso de <i>quererle</i> ou <i>caerle bien</i> em espanhol.	Sujeito/tema [+humano] é menos usado e significa sentir atração física; equivalente ao uso de <i>querer</i> em português.

Fonte: elaboração própria.

O primeiro aspecto distintivo entre os verbos *gustar* e *gostar*, conforme o Quadro 1, é o ordenamento sintático. Enquanto, em português, a preferência é pela ordem canônica sujeito-verbo-objeto (SVO), em espanhol, a preferência é pelo ordenamento objeto-verbo-sujeito (OVS), seguida do ordenamento sujeito-objeto-verbo (SOV) (Campos, 2000; Delbecque; Lamiroy, 2000). Assim, embora a estrutura SOV do espanhol se assemelhe à estrutura SVO do português, por iniciar com o sujeito, ela não é a primeira em preferência de uso na língua espanhola, logo, tende a ser menos utilizada.

O segundo aspecto abrange a sintaxe e a semântica verbal relacionada com a atribuição de papéis temáticos⁴ ao sujeito e ao objeto da frase. Em português, o sujeito é o experienciador, ou seja, quem experiencia a sensação de gostar, e o objeto é o tema, ou seja, quem ou o que provoca essa sensação. Em espanhol, o sujeito é o tema e o objeto é o experienciador. Isso acontece porque, em ambas as línguas, o

⁴ O papel temático está relacionado com o significado verbal, abrangendo a relação semântica dos seus argumentos. Assim, um argumento pode corresponder a causa da ação e outro a quem sofre os efeitos dessa ação, como no caso do verbo *gustar* (Soares; Menuzzi, 2010).

verbo (*gustar/gostar*) se caracteriza como psicológico, que denota um estado psicológico e uma estrutura argumental, incluindo dois argumentos: a causa e o experienciador. Em outras palavras, os argumentos verbais abrangem o algo ou alguém de quem se gosta (tema/causa) e quem experiencia o sentimento (experienciador). Esses argumentos podem exercer sinteticamente a função de sujeito ou de objeto da frase e é nesse ponto que as línguas se distinguem. O tema/causa exerce a função de objeto em português e de sujeito em espanhol, e o experienciador exerce a função de sujeito em português e de objeto indireto em espanhol (Cançado, 1996; Cançado, 1997; Cançado, 2012; Cançado, Amaral; Meirelles, 2018; Colucciello, 2015; Dias; Morosov, 2013; Giusti; Iovino, 2019; Ortiz-Preuss, 2017; Rae, 2010). Ainda, cabe mencionar que em espanhol os predicados com verbos psicológicos não são agentivos, nem voluntários, por essa razão o experienciador corresponde ao objeto indireto (Ordoñez, 2000). Os exemplos seguintes correspondem a frases equivalentes em cada uma das línguas e sintetizam as propriedades sintático-semânticas de gostar e *gustar*.

Exemplo 1 (gostar em português):

[sujeito/experienciador] Ela [verbo] gosta [objeto/tema] de ler. (ordenamento SVO)

Exemplo 2 (*gustar* em espanhol):

[objeto/experienciador] *Le* [verbo] *gusta* [sujeito/tema] *leer*. (ordenamento OVS)

[sujeito/tema] *Leer* [objeto/experienciador] *le* [verbo] *gusta*. (ordenamento SOV)

Ainda com relação ao Quadro 1, o último aspecto ilustra algumas diferenças semânticas referentes aos usos dos verbos (*gostar/gustar*). Ocorre que, em português, se o verbo *gostar* expressa que alguém sente amor ou carinho por outra pessoa, o objeto é [+humano] e, para esse tipo de manifestação, em espanhol, geralmente, se usam os verbos *querer* e *caerle bien*. Por exemplo, a frase “Eu gosto de você” seria expressa em espanhol como *Te quiero* ou *Me caes bien*. Por outro lado, em espanhol, se o verbo *gustar* expressa que alguém sente atração física por outra pessoa, o sujeito é [+humano] e, para esse tipo de expressão, em português, os verbos mais usados são *querer* ou *estar a fim*. Por exemplo, a frase *Me gustas* seria expressa em português como “Te quero” ou “Estou a fim de você”. Isso não significa dizer que inexista o uso de *Me gustas* como equivalente a “Eu gosto de você”,

entretanto, é menos usado (Campos, 2000; Delbecque; Lamiroy, 2000; Groppi, 2013, Vita, 2005).

Considerando essas diferenças sintático-semânticas entre gostar e *gustar*, na próxima subseção, serão expostos alguns estudos que analisaram livros didáticos de espanhol como L2, verificando o tratamento dado ao verbo *gustar* e evidenciando quais características são mais frequentemente expostas.

2.2 O verbo *gustar* em produções científicas e livros didáticos de espanhol como L2

Na Introdução deste artigo, explicamos que a observação que fizemos sobre o efeito de frequência das formas verbais no ensino se deu de forma indireta, pois não foi tomada uma medida exata nos contextos reais de ensino dos participantes da pesquisa. A frequência das formas verbais, portanto, fundamenta-se no que foi identificado em livros didáticos analisados por diferentes pesquisadores. Assim, nesta subseção está sintetizado como o verbo *gustar* é abordado em diferentes livros didáticos, permitindo evidenciar quais informações são mais e menos frequentes no *input* e no ensino.

Cunha e Ortiz-Preuss (2021) realizaram um levantamento das produções científicas que tratavam do funcionamento sintático-semântico do verbo *gustar* e seu ensino a aprendizes lusofalantes de espanhol. As autoras constataram que somente 2,8% (N=9) das produções selecionadas abordaram o tema-alvo, sendo elas: Abio (2008); Barros *et al.* (2014); Castromil e Calvo (2014); Dias e Morosov (2013); Ortiz-Preuss (2017); Pereira e Oliveira (2012); Silva (2011); Silva (2016); e Sokolowicz (2015).

Essas produções, a partir de distintas perspectivas teóricas e analíticas (formação docente, intervenções pedagógicas, usos do verbo e abordagem em livros didáticos), evidenciam a complexidade inerente à estrutura e uso do verbo *gustar*. Entretanto, tendo em vista o escopo deste estudo, vamos discutir brevemente os trabalhos de Abio (2008) e Sokolowicz (2015), por serem os únicos trabalhos, dentre os listados anteriormente, que analisaram a abordagem do verbo *gustar* em livros didáticos.

Abio (2008) analisou 9 coleções de livros didáticos, destinadas às séries finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar como elas apresentavam os

verbos pronominais, dentre eles o verbo *gustar*. O autor constatou que há confusão entre verbos reflexivos e o verbo *gustar* e que o uso pronominal relacionado a esse verbo e outros verbos reflexivos era abordado de forma indireta. Além disso, segundo o pesquisador, alguns livros mais recentes estabelecem relação entre o verbo-alvo e o verbo agradecer do português. Informam que *gustar* e agradecer possuem semelhanças na forma de conjugação, por usarem pronomes pessoais de objeto indireto.

Por sua vez, Sokolowicz (2015) analisou o livro *Gente: Curso de espanhol para brasileiros* (Peris; Baulenas, 2007)⁵, especificamente, as notas contrastivas entre português e espanhol. De acordo com a pesquisadora, o material informa, equivocadamente, que o verbo *gustar* se conjuga somente na terceira pessoa do singular e do plural e nunca está acompanhado de preposição. Em vista disso, ao oferecer informações incorretas, as notas, que seriam uma forma de destacar os contrastes, podem induzir os aprendizes a erro.

Cunha (2022) também apresentou uma análise da abordagem dada ao verbo *gustar* em dois livros didáticos de espanhol para o Ensino Médio. Os livros analisados, *Enlaces* (Osman *et al.* 2013)⁶ e *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016)⁷, haviam sido recomendados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁸.

Conforme Cunha (2022), na coleção *Enlaces* (Osman *et al.*, 2013), o verbo *gustar* é abordado na unidade 8 do volume 1 (*¡Qué buena onda! El deporte como inclusión social*), na qual se propõe como função comunicativa: expressar gostos e preferências, sensações e emoções; expressar coincidências ou não nos gostos; expressar graus de gostos. O verbo-alvo é apresentado de forma contrastiva com o português, informando que: 1) *gustar* não concorda com quem experiencia a sensação de gostar, mas com o que que provoca o gosto; e 2) a forma conjugada *gustan* é usada com substantivos no plural e a forma *gusta* se usa com substantivos no singular e verbos no infinitivo. A coleção, portanto, não enfatiza o ordenamento preferencial

⁵ PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S.; *Gente: Curso de espanhol para brasileiros*. Barcelona: Difusión, 2007.

⁶ OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. 3. ed. Cotia, SP: Editora Macmillan, 2013 (3 volumes).

⁷ PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C.; DIB, A, V; ALONSO, C.; GARBERO, M. F. São Paulo: Editora Moderna, 2016 (3 volumes).

⁸ Programa do Governo Federal do Brasil gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

das frases, nem explicita que o sujeito do verbo *gustar* possa ser [+humano] e que existam as demais formas conjugadas: *gusto*, *gustas*, *gustamos* e *gustáis*.

Na coleção *Confluencia* (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016), de acordo com Cunha (2022), *gustar* é abordado nos comentários linguísticos da unidade 3 (*Cuerpos*), no volume 1, e da unidade 4 (*Palabras*), no volume 3. Na unidade 3, consta que, com esse verbo, normalmente, o sujeito vem depois do verbo, e a pessoa que gosta fica no início da frase, como em *me gusta este cuadro*. Informa-se que o sujeito da frase é *cuadro*, não a pessoa afetada pela sensação de gostar, que corresponde ao complemento indireto *me*. Na unidade 4, é retomada a informação exposta na unidade 3 e, em seguida, menciona-se a possibilidade de o sujeito do verbo *gustar* ser o próprio enunciador e o complemento indireto ser precedido pela preposição *de*. Como exemplo consta a frase: *Definitivamente gusto más de la letra en versión portuguesa [...]*. Com relação ao ordenamento frasal, essa coleção expõe brevemente que o sujeito do verbo *gustar* pode ser o próprio enunciador, ou seja [+humano], correspondendo à forma conjugada *gusto*, mas não aborda as demais formas conjugadas, *gustas* e *gustáis*, as quais não poderiam exercer papel de enunciadores.

A partir da análise feita por Cunha (2022), pode-se ponderar que a ênfase das abordagens do verbo *gustar* é na sua forma conjugada de terceira pessoa do singular e na distinção semântica entre sujeito (que/quem provoca a sensação) e objeto (quem experimenta a sensação). Somente uma das obras analisadas menciona o ordenamento frasal e a forma conjugada em primeira pessoa do singular (*gusto*), além de citar o uso da preposição “de”. Entretanto, nenhuma das obras explicita as outras formas conjugadas (*gustas*, *gustamos* e *gustáis*), nem as distinções semânticas e de uso quanto ao traço de humanidade [+/-humano] em sujeito e objeto, no português e no espanhol.

Juntas, as análises de Abio (2008), Cunha (2022) e Sokolowicz (2015) mostram que nos contextos de ensino, em que o livro didático ainda exerce grande protagonismo, a abordagem do verbo *gustar* é superficial e incompleta. Não se mencionam todas as características sintático-semânticas, nem a conjugação completa, prevendo as três pessoas do singular e do plural. Essas constatações de déficit se somam a outro aspecto de ordem cognitiva que pode impactar negativamente a aquisição do verbo *gustar*. De acordo com o modelo de processamento do *input*, proposto por VanPatten (2002, 2005, 2020), aprendizes de

L2 tendem, naturalmente, a processar o primeiro (pro)nome como sendo o sujeito da frase e, como o ordenamento preferencial em espanhol é o OVS, aumentam as chances de que os aprendizes falantes de português como L1 apresentem dificuldade para processar frases com o verbo *gustar*.

Outro aspecto relevante nessa discussão se relaciona com a frequência do *input* e a prática, que são dois elementos importantes no processo de aprendizagem de L2 (DeKeyser, 2020; Ellis, 2002; Gass; Mackey, 2002). Na próxima subseção, tecemos algumas considerações sobre o papel da frequência e da prática nesse contexto, tendo em vista que o objetivo deste artigo é analisar o efeito de frequência de formas verbais na produção de frases com o verbo *gustar* por aprendizes brasileiros. Assim, considerando que frequência e prática se relacionam, é importante expor, ainda que brevemente, o que há na literatura sobre isso.

2.3 Algumas considerações sobre o papel da frequência do *input* e da prática na aquisição de L2

Diferentes correntes teóricas buscam explicar o processo de aquisição de L2, em muitos casos, tomando como referência a aquisição de L1 (Gass; Selinker, 2008; Ortega, 2013). Nessas correntes, o papel da frequência do *input* e da prática é abordado de forma distinta, devido aos seus pressupostos básicos.

Para a corrente inatista, a aquisição e processamento da L2 segue determinadas regras ou estratégias que são ativadas pela exposição à língua. Neste caso, a frequência e a prática não desempenham papel principal no processo. As correntes emergentistas baseadas no uso, por outro lado, se opõem ao inatismo e defendem que a aprendizagem de L2 resulta da extração de regularidades e padrões do *input*. Em vista disso, nesse paradigma, a frequência e saliência do *input* são fundamentais para a aquisição de L2 (Ellis, 2002; Gass e Mackey, 2002; Gass; Selinker, 2008; Ortega, 2013).

Embora não façamos uma discussão aprofundada sobre o papel da frequência do *input*, mencionamos o debate estabelecido na área de aquisição de L2, em que para alguns pesquisadores a aprendizagem de L2 depende da frequência do *input* (Ellis, 2002), mas, para outros, seria mais um dos fatores que contribuiriam para a aquisição (Gass; Mackey, 2002). De Keyser (2015), por exemplo, enfatiza a

importância da prática para que o conhecimento explícito possa ser automatizado, o que facilitaria o uso do conhecimento, ou seja, a produção em L2.

Esse debate permanece e, embora com diferentes visões, pode-se argumentar que a frequência do *input* e a prática contribuem para o êxito da aquisição de L2. Nesse sentido, com a abordagem parcial do verbo *gustar*, evidenciada nas análises dos livros didáticos, o *input* fica limitado a determinadas formas conjugadas e os contextos de prática também são restritos. Diante disso, verificamos a produção de frases com o verbo *gustar*, visando observar se há diferenças na produção de formas conjugadas que são mais e menos frequentes no ensino. Na próxima seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados em nosso estudo.

3 Método

Este estudo teve como objetivo analisar evidências de efeito de frequência de formas verbais no contexto de ensino formal e a produção de frases com o verbo *gustar* em espanhol por aprendizes brasileiros. A frequência das formas verbais no ensino foi observada, de forma indireta, a partir da análise da abordagem de alguns livros didáticos exposta no referencial teórico, e o efeito de frequência foi medido ao comparar frases produzidas por aprendizes brasileiros de espanhol como L2. Assim, o estudo testou a hipótese de que a frequência das formas conjugadas do verbo *gustar* pode afetar a eficácia da produção de frases com as formas verbais-alvo.

3.1 Participantes

A nossa amostra contou com 21 participantes, aprendizes de espanhol em um curso de idiomas, que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Entre os participantes, 15 (71,42%) eram do sexo feminino e 6 (28,58%) do sexo masculino. A faixa etária dos participantes variava entre 18 e 42 anos, sendo a mediana equivalente a 24 anos e a média de 25,6 anos de idade (DP=6,80). Considerando-se a ordem de aquisição, todos os participantes tinham como primeira língua o português, mas a maioria deles (mais de 80%) indicou que a sua segunda língua era o inglês e o espanhol seria a terceira língua. Quanto ao conhecimento da L2, os participantes indicaram, numa escala de 1 a 6 (sendo 1=muito baixo, 2=baixo, 3=razoável, 4=bom;

5=muito bom e 6=proficiente), que seu nível de proficiência autoavaliada era razoável, já que a mediana foi 3, e a média da autoavaliação foi 2,86 (DP=0,71). Isso significa que o grupo pode ser classificado como iniciante no espanhol.

3.2 Procedimentos de coleta e análise de dados

Esta pesquisa contou com os seguintes instrumentos para coleta de dados:

- 1) Questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues (QHLPB): adaptado de Scholl e Finger (2013) para aplicação pelo *Google Forms*, esse questionário possibilitou traçar o perfil dos participantes com informações como: idade, sexo, histórico linguístico e proficiência autoavaliada.

- 2) Tarefa de produção de frases: os participantes tinham que produzir frases com as formas verbais indicadas, o mais rápido e corretamente possível, assim que elas apareciam na tela do computador. Para responder, os participantes tinham que digitar a frase no espaço indicado. Ao finalizar, clicavam na tecla *enter* e, então, aparecia uma nova tela com outro estímulo. O experimento continha as 6 formas verbais do *gustar* no presente do indicativo (*gusto, gustas, gusta, gustamos, gustáis e gustan*), 12 formas verbais distratoras e 6 de prática, envolvendo outros verbos. A tarefa foi realizada na plataforma *PennController for IBEX (PCIBex Farm)*, que possibilita a elaboração de experimentos e coleta de dados pela internet (Drummond, 2022; Zeht; Schwarz, 2018). No *PCIBex* foi possível registrar os tempos de reação (TR), em milésimos de segundo, e as frases produzidas. Posteriormente, de forma manual, foi feita a verificação da acurácia (ACC) das respostas, atribuindo o escore 0 se a frase estava incorreta e 1 se estava correta. Na análise das frases, desvios de ortografia ou eventuais trocas lexicais interlinguísticas não foram considerados como erros, somente a não correspondência entre sujeito, verbo e objeto era considerada incorreta.

Após as coletas, foi feita a tabulação dos dados das tarefas linguísticas, considerando a acurácia das respostas e os tempos de reação. Os dados foram

tabulados, distinguindo os dois grupos de formas verbais: 1) formas verbais de terceira pessoa (*gusta* e *gustan*) que são mais frequentes no ensino (FV1); e 2) formas verbais de primeira e segunda pessoa (*gusto*, *gustas*, *gustáis* e *gustamos*) que são menos frequentes no ensino (FV2).

A partir disso, utilizando-se o software Jamovi 1.6, que é um programa gratuito de análise estatística (The Jamovi Project, 2021), foram feitas análises descritivas, com vistas a obter medianas, médias e desvio padrão, bem como análises estatísticas inferenciais, para verificar diferenças entre as médias de cada grupo de formas conjugadas do verbo. O teste de Shapiro-Wilk indicou que os dados não apresentavam distribuição normal, por isso, como o *design* de análise era intrasujeitos, foi aplicado o teste não paramétrico de Wilcoxon.

4 Análise e discussão dos dados

A Tabela 1 expõe a média, a mediana e o desvio padrão (DP) do tempo de reação (TR), em milissegundos, considerando cada grupo de formas verbais (FV1 x FV2).

Tabela 1: Tempos de reação na tarefa de produção de frases

	TR_FV1	TR_FV2
Média	15.947	21.703
Mediana	12.291	18.430
Desvio padrão (DP)	9.499	10.298

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 1 mostra que a média de tempo de reação das produções com as formas verbais mais frequentes no ensino (FV1) (M=15.947, DP= 9.499) é mais baixa do que com as formas de FV2 (M=21.703, DP= 10.298). A mediana de FV1 também foi menor do que FV2. Isso significa que os participantes demoraram mais para produzir frases com as formas de FV2 (*gusto*, *gustas*, *gustamos* e *gustáis*) do que com FV1 (*gusta* e *gustan*). O teste de Wilcoxon indicou que essa diferença entre os grupos de formas verbais foi significativa estatisticamente ($Z=-2.27$, $p<0,05$).

A Tabela 2 expõe a média, a mediana e o desvio padrão (DP) da acurácia dos participantes, considerando cada grupo de formas verbais (FV1 x FV2).

Tabela 2: Acurácia na tarefa de produção de frases

	AccFV1 (N=2)	AccFV2 (N=4)
Média	1,29	0,23
Mediana	2	0
Desvio padrão (DP)	0,84	0,76

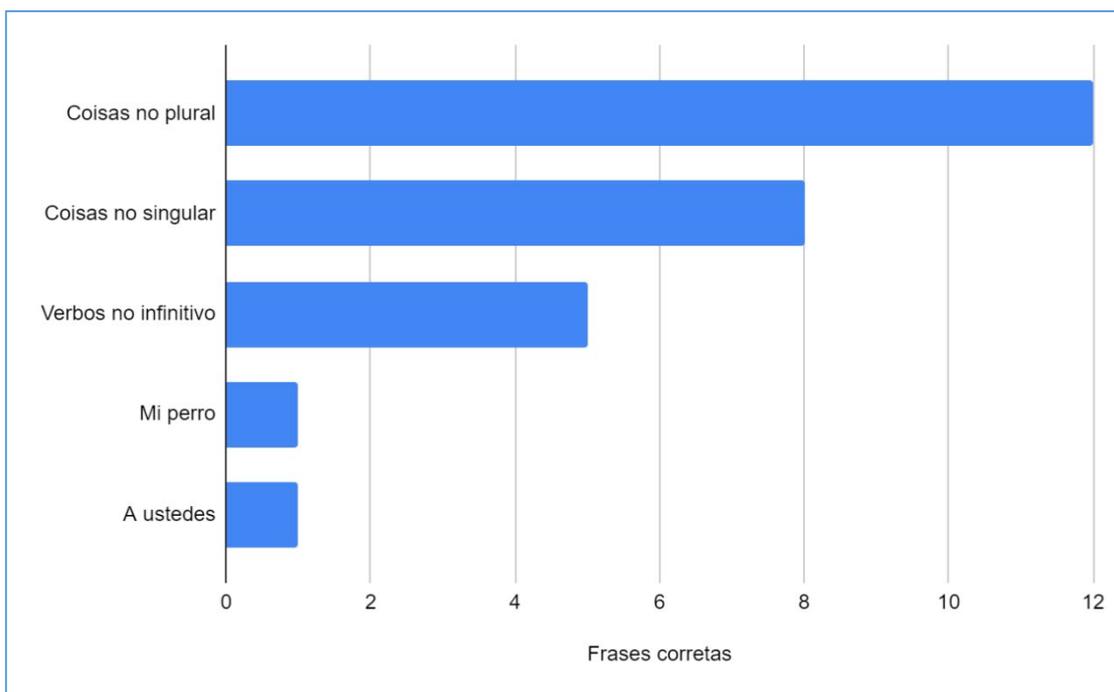
Fonte: elaboração própria.

A Tabela 2 evidencia que a média de acurácia das produções com as formas verbais mais frequentes no ensino (FV1) (M=1,29, DP= 0,84) é mais alta do que com as formas de FV2 (M=0,23, DP= 0,76). O percentual de acertos foi de 64.5% com formas verbais do grupo FV1 e de 5,75% com FV2. Além disso, a mediana (ou seja, o valor que estava no meio do ranqueamento de dados) de FV2 correspondeu a zero (0), ao passo que a mediana de FV1 foi de 2 acertos. Isso mostra que, pelo menos, metade dos participantes não produziu frases corretas com formas conjugadas do grupo FV2, ao passo que metade dos participantes produziu adequadamente 2 frases com formas conjugadas do grupo FV1. O teste de Wilcoxon indicou que a diferença entre os grupos foi significativa estatisticamente ($Z=4,93$, $p<0,05$).

Como houve poucas produções corretas com FV2, foi possível constatar que somente 2 participantes produziram as 5 frases corretas de FV2, as quais estão listadas a seguir: 1) *No les gustas*; 2) *Nos gustamos mucho*; 3) *Vosotros les gustáis*; 4) *Me gustas tú*; e 5) *A ti te gusto yo*.

No caso das produções corretas com FV1 (*gusta, gustan*), observamos o tipo de sujeito/tema escolhido, uma vez que o sujeito de frases com *gusta* pode ter o traço de humanidade [+/- humano], corresponder a verbo no infinitivo e a coisas no singular, a passo que o sujeito de frases com *gustan* pode ter o traço [+/- humano] e corresponder a coisas no plural. Em outras palavras, como havia muitas possibilidades de sujeito com essas formas verbais, avaliamos as escolhas feitas pelos participantes, as quais estão ilustradas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Tipo de Sujeito/tema das frases com FV1



Fonte: elaboração própria.

Observe-se a predominância de sujeito/tema correspondendo a coisas no plural e coisas no singular. Mas, embora em menor quantidade, foram citados outros tipos de sujeito, dentre os quais destaca-se o uso de *ustedes*, com traço [+humano], porque na grande maioria dos livros didáticos analisados, não havia a previsão de uso com traço [+humano].

De modo geral, esses resultados evidenciam que produções mais rápidas e acuradas ocorriam com formas verbais mais frequentes (FV1), corroborando o que vários teóricos defendem quanto a relevância da prática no desenvolvimento da produção em L2 (DeKeyser, 2015) e da frequência do *input* no processo de aquisição de L2 (Ellis, 2002; Gass; Mackey, 2002). Embora esse argumento se respalde na frequência do *input*, inferida, a partir de análises de livros didáticos, em que se observou que as formas de terceira pessoa (*gusta* e *gustan*) são mais frequentemente explicitadas e relacionadas com sujeito [-humano], ele é válido, porque os livros didáticos são muito presentes no ensino de espanhol, seja como material adotado, seja como fonte de pesquisa para os docentes.

Na análise exposta dos livros didáticos, pode-se observar que nenhuma das obras abordou e criou condições de prática de todas as formas conjugadas do verbo *gustar*, bem como de suas características sintático-semânticas (Abio, 2008; Cunha

(2022); Sokolowicz, 2015). Por sua vez, a maioria das produções corretas dos participantes se reduzia às poucas formas conjugadas (*gusta* e *gustan*) que geralmente são abordadas no ensino. Em vista disso, é possível argumentar que parece ser mais vantajoso aos aprendizes quando o contexto de ensino formal inclui todas as formas conjugadas do verbo *gustar*, porque amplia as chances de produção acurada.

5 Considerações finais

Este artigo objetivou analisar evidências de efeito de frequência de formas verbais no contexto de ensino formal e a produção de frases com o verbo *gustar* em espanhol por aprendizes brasileiros. A pesquisa partiu da hipótese de que a frequência das formas conjugadas do verbo *gustar* pode afetar a eficácia da produção de frases com as formas verbais-alvo. Para isso, nas análises, as produções foram divididas em dois grupos, de acordo com formas conjugadas do verbo *gustar*: 1) formas verbais de terceira pessoa (*gusta* e *gustan*) que são mais frequentes no ensino de espanhol (FV1); e 2) formas verbais de primeira e segunda pessoa (*gusto*, *gustas*, *gustáis* e *gustamos*) que são menos frequentes no ensino (FV2).

Os dados mostraram que os participantes apresentaram mais produções adequadas com as formas verbais mais frequentes (FV1) do que com FV2. Esse resultado é interpretado como decorrente do efeito de frequência das formas conjugadas no ensino, portanto, corrobora a nossa hipótese.

Entretanto, devido ao *design* do estudo, embora tenhamos encontrado evidências de diferença significativa estatisticamente na produção de frases com os dois grupos de formas conjugadas, não podemos generalizar os resultados. A inferência quanto ao efeito de frequência é baseada numa análise indireta do contexto de ensino, porque consideramos, de forma geral, o uso de livros didáticos, mas não mensuramos diretamente a frequência das formas verbais no contexto de ensino específico dos participantes. Ademais, não controlamos a quantidade de prática, que é um fator que pode influenciar no desempenho dos estudantes. Em vista disso, sugerimos que novas pesquisas sobre o efeito de frequência, observem o contexto específico e direto dos participantes, os materiais que tiveram contato e as práticas realizadas.

Em síntese, mesmo com limitações, os resultados deste estudo mostram que, de fato, o verbo *gustar* tem uma complexidade inerente e que as produções mais corretas e realizadas com maior rapidez correspondiam a formas com sujeito [-humano], mais frequentes em materiais didáticos (FV1). Isso mostra a necessidade de se refletir sobre o ensino do verbo *gustar*, ampliando a quantidade e a qualidade das informações no *input*, especialmente, nos livros didáticos, bem como prevendo atividades práticas de uso.

THE EFFECT OF THE FREQUENCY OF VERBAL FORMS IN TEACHING AND THE SENTENCE PRODUCTION WITH THE VERB *GUSTAR*

Abstract: This article presents a study that aims to analyze evidence of the frequency effect of verb forms in the context of formal teaching and the production of sentences with the verb *gustar* in Spanish by Brazilian learners. The literature shows that, when learning a second language, learners transfer structures from the first language, but when there are structural distinctions between these languages, they can produce errors, especially when dealing with forms that have not been taught much or not at all. This is the case with the verb *gustar* (in Spanish), which is not completely equivalent in usage to *gostar* (in Portuguese) and is generally taught with an incomplete conjugation. Thus, the hypothesis of this study is that the frequency of conjugated forms in teaching can contribute to the effectiveness of learner's production. To evaluate this hypothesis, the verb forms were divided into two groups: 1) with third person conjugated forms (*gusta* and *gustan*), which are more frequent in teaching; and 2) with first and second person conjugated forms (*gusto*, *gustas*, *gustáis* and *gustamos*), which are less frequent in teaching. The data was collected in a sentence production task in which the verb form to be used in each sentence was indicated. The results showed faster and more accurate production with the most frequent verb forms (*gusta* and *gustan*), and the difference between the groups was statistically significant. This shows that it may be more advantageous for learners if the formal teaching context includes all the conjugated forms of the verb *gustar*.

Keywords: Sentence production. Verb *gustar*. L2 Spanish.

Referências

CAMPOS, H. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE MUÑOZ, I.; DEMONTE BARRETO, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Las Construcciones sintácticas fundamentales: relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, 2000. p. 1519-1574.

CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L. L. Verboweb: uma proposta de classificação verbal. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 46, p. 123-141, 2018.

CANÇADO, M. Verbos psicológicos: uma classe relevante gramaticalmente? *Veredas*, v. 16, n. 2, p.1-18, 2012.

CANÇADO, M. Verbos psicológicos do português brasileiro e a análise inacusativa de Belletti & Rizzi: indícios para uma proposta semântica. *DELTA - Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, v. 13, n. 1, 1997.

CANÇADO, M. Análise descritiva dos verbos psicológicos do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 4, n. 1, p. 89-114, 1996.

COLUCCIELLO, Mariarosaria. Los verbos psicológicos en español e italiano. *Cultura Latinoamericana*, v. 22, n. 2, p. 97-115, 2015.

CUNHA, S. L. Processamento do verbo *gustar* por aprendizes brasileiros de espanhol como L2. 2022. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. 2022.

CUNHA, S. L.; ORTIZ-PREUSS, E. O funcionamento sintático-semântico do verbo *gustar* na aprendizagem de espanhol por falantes de português: um levantamento bibliográfico. In: CARREIRA, R. A. R.; FLORES JUNIOR, W. J.; BATISTA, T. E. P. B. (org.). *Pesquisas em linguística e literatura*: PPGLL/UFG 2021. Goiânia: Cegraf UFG, 2021. p. 285-304. E-book. ISBN 978-85-495-0574-3. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Pesquisas_em_Linguística_e_Literatura.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

DELBECQUE, N.; LAMIROY, B. La subordinación sustantiva: Las subordinadas enunciativas en los complementos verbales. In: BOSQUE MUÑOZ, I.; DEMONTE BARRETO, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Las Construcciones sintácticas fundamentales: relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, 2000. p. 1965-2082.

DEKEYSER, R. Skill acquisition theory. In: VANPATTEN, B.; KEATING, G. D.; WULFF, S. *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge, 2020, p. 83-104.

DIAS, Luzia Schalkoski; MOROSOV, Ivete. O uso do verbo *gustar* por aprendizes brasileiros de espanhol como LE. *Revista Intersaberes*, v. 8, n. 16, p. 96-107, 2013.

DRUMMOND, A. (2007-2021). *Ibex*: Internet-based experiments. Disponível em: <https://ibex.spellout.net/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing: a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 2002, p. 143-188.

FINGER, I.; ORTIZ-PREUSS, E. A Psicolinguística do bilinguismo: estudando o processamento linguístico e cognitivo bilíngue. In: ORTIZ-PREUSS, E. FINGER, I. (org.). *A dinâmica do processamento bilíngue*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018, p. 31-57.

GASS, S. M.; MACKEY, A. Frequency effects and second language acquisition: a complex picture? *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 24 (2), 2002, p. 249-260.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge, 2008.

GIUSTI, G.; IOVINO, R. *Psychological verbs as a vulnerable syntactic domain: A comparative study of Latin and Italian*. *Lingua*, v. 223, p. 29-45, 2019.

GROPPI, M. Nos gusta... Pero puede sorprendernos. *Intersecciones: Revista da APEESP*, 2013, p. 88-99 Disponível em: http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/88_99.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

ORDOÑEZ, S. G. Los dativos. In: BOSQUE MUÑOZ, I.; DEMONTE BARRETO, V. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Las Construcciones sintácticas fundamentales: relaciones temporales, aspectuales y modales. Madrid: Espasa Calpe, 2000. p. 1855-1931.

ORTEGA, L. Cognition. In: ORTEGA, L. *Understanding second language acquisition*. New York, Routledge, 2013, p. 82-109.

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.

ORTIZ-PREUSS, E. Ensino do verbo gustar em espanhol para brasileiros: intervenção pedagógica baseada na instrução de processamento. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 789-804, 2017.

ORTIZ-PREUSS, E.; 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.

ORTIZ-PREUSS, E. 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.

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

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

ROBERTS, L. Individual Differences in Second Language Sentence Processing. *Language Learning*, 62: Suppl. 2, 2012. p. 172–188.

ROMERO, G. P. O. Procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las

orações concessivas a aprendizes brasileiros. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, 2019.

SANTIAGO ALONSO, G. Los efectos de la instrucción de procesamiento con *input/output* enriquecido para la adquisición del artículo en español. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, n. 8, 2017, p. 221-249.

SANZ, C. *et al.* One size fits all? Pedagogical Conditions and Working Memory Capacity in Early Language Development. *Applied Psycholinguistics*, 2015.

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

SOARES, E. C.; MENUZZI, S. de M. Introduzindo e problematizando papéis temáticos e hierarquias temáticas: uma questão de interfaces. *Signo*, v. 35, n. 59, 2010, p. 13-43.

THE JAMOVI PROJECT. *Jamovi* (Version 1.6) [Computer software]. 2021. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VANPATTEN, B. *et al.* Introduction: the nature of theories. In: VANPATTEN, B.; KEATING, G. D.; WULFF, S. *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge, 2020, p. 1-18.

VANPATTEN, B. Input processing in adult L2 acquisition. VANPATTEN, B.; KEATING, G. D.; WULFF, S. *Theories in second language acquisition: an introduction*. New York: Routledge, 2020, p. 105-127.

VANPATTEN, B. Processing instruction. In: SANZ, Cristina (Ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: GUP, 2005, p. 267-281.

VANPATTEN, B. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation: 1996.

VANPATTEN, B.; CADIerno, T. Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*. v. 77, n. 1, p. 45-57, 1993.

VITA, C. P. *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007-160214/publico/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

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

Recebido em 21/04/2023

Aceito em 12/11/2023

Publicado em 16/11/2023