

LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA X CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO: UM ESTUDO QUANTI-QUALITATIVO EM EXAMES EXTERNOS

READING IN SPANISH X IMPLICIT AND EXPLICIT KNOWLEDGE: A QUANTI-QUALITATIVE STUDY IN EXTERNAL EXAMS

Gisele Benck de Moraes*
Paulo Fernando Marques Duarte Filho**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral verificar quais tipos de conhecimentos são requeridos em questões de compreensão de texto em língua espanhola: implícito ou explícito, em provas de exames externos. Para a fundamentação teórica foram utilizados estudos de DeKeyser (1995, 2003), Ellis e He (1999), Ellis *et al.* (2009), Williams (2009) e Mitchell, Myles e Marsden (2013), entre outros. Com base nesses estudos, partimos da hipótese de que há diferenças sobre os mecanismos utilizados e requeridos em questões que exigem conhecimento implícito e explícito para a aprendizagem de leitura em língua estrangeira, tanto para uma análise da natureza do conhecimento quanto às características da instrução e suas implicações no processo de aquisição. Assim, foram analisadas, em uma abordagem quanti-qualitativa, questões referentes a dois textos informativos em espanhol, de circulação mundial, e os resultados apontam que os estudantes se saíram melhores em respostas às questões que exigiam conhecimento implícito, referentes especificamente à compreensão textual.

Palavras-chave: leitura; conhecimento implícito; conhecimento explícito.

ABSTRACT

This paper is aimed at examining which kinds of knowledge are required in questions of textual understanding in Spanish: implicit or explicit, in external exams. The theoretical framework was drawn from studies by DeKeyser (1995, 2003), Ellis and He (1999), Ellis *et al.* (2009), Williams (2009) and Mitchell, Myles and Marsden (2013), among others. Based on such studies, we started from the hypothesis that there are differences concerning the mechanisms used and required in questions that demand implicit and explicit knowledge to learn reading in Spanish, both for analyzing the nature of knowledge and the characteristics of instruction and its implications in the process of acquisition. Thus, we analyzed, following a quanti-qualitative approach, questions regarding two informative texts in Spanish, of worldwide circulation, and results show that students scored better in answers to questions that demanded implicit knowledge, specifically related to textual understanding.

Keywords: reading; implicit knowledge; explicit knowledge.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) sempre requereu investigações aprofundadas, e com o ensino da leitura não é diferente. Por isso, estudos vêm sendo realizados com enfoque para a competência leitora dos estudantes (Moraes; Silveira, 2022), bem como se discute o que é importante que seja analisado e desenvolvido pelos professores para que o processo de aprendizagem seja mais eficiente e benéfico para os alunos.

Nessa perspectiva, neste estudo, buscamos responder às perguntas: qual a importância e quais questões de compreensão exigem os tipos de conhecimento implícito e explícito para o desenvolvimento eficiente da aprendizagem de leitura em LE para exames externos de competência¹? Para tanto, apresentamos como objetivo geral: verificar quais tipos de conhecimentos são requeridos em questões de compreensão de texto em língua espanhola: implícito ou explícito. Como objetivo específico pretendemos analisar quais elementos dos conhecimentos implícito e explícito de LE são importantes no momento de se realizar uma leitura produtiva de um texto em espanhol, como os conhecimentos prévios, de mundo e linguísticos, necessários para se responder a questões de compreensão geral e específicas. É necessário esclarecer que as questões para o exame de competência

* Professora da Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo, RS, Brasil. gbenck@upf.br <<https://orcid.org/0000-0001-7503-3630>>

** Professor da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, RS, Brasil. paulo.filho@unipampa.edu.br <<http://orcid.org/0000-0003-1423-672X>>

1 Exames aplicados para alunos de graduação sob a nomenclatura de exame de Competência em Leitura em Língua Estrangeira.

em língua espanhola são elaboradas em português, pois os alunos somente precisam ler os textos apresentados na língua alvo. Da mesma forma, os estudantes podem respondê-las na língua materna.

Para atender nossa questão de pesquisa, utilizamos como base alguns teóricos importantes para os estudos relacionados aos conhecimentos implícitos e explícitos, na aprendizagem de línguas, como: DeKeyser (1995, 2003), Ellis e He (1999), Ellis et al. (2009), Williams (2009) e Mitchell, Myles e Marsden (2013).

Já como instrumento de coleta, foram analisadas as questões elaboradas para o Exame de Competência em Leitura em Língua Espanhola aplicadas no ano de 2019, no primeiro semestre letivo, isto é, entre os meses de março e junho, para os alunos de diferentes cursos de graduação de uma instituição privada do interior do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, pois apresenta análise interpretativa e quantitativa dos investigadores sobre os percentuais obtidos nas respostas dos alunos para cada questão.

Para fins de organização, após a introdução, apresentamos questões conceituais que orientaram a presente investigação. Posteriormente, indicamos a pesquisa realizada e a análise dos resultados. Por último, tecemos as considerações finais.

1. A APRENDIZAGEM DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUAL A MELHOR INSTRUÇÃO, IMPLÍCITA OU EXPLÍCITA?

Sabemos que ao aprender uma língua estrangeira também estamos aprendendo a leitura² dessa língua. Mas o que é importante que os alunos saibam em LE para que possam ler e realizar exames específicos em uma segunda língua³?

Assim, como o foco desta seção está voltado para a instrução explícita e implícita na aprendizagem de uma língua, não nos ateremos à questão específica de leitura, mas é importante salientar que em exames voltados para a proficiência de uma língua são extremamente relevantes questões que explorem compreensão de enunciados e que envolvam conhecimentos prévios, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (Kleiman, 2000). No entanto, nossa atenção aqui foca em questões que envolvem conhecimentos linguísticos relacionados às instruções explícitas e implícitas de conhecimentos.

Para tentarmos responder a questão norteadora que propomos, nesta seção, tratamos sobre algumas diferenças que consideramos importantes sobre o conhecimento implícito e explícito para a aprendizagem de leitura em LE, através de uma análise da natureza do conhecimento, bem como acerca das características da instrução⁴ e suas implicações no processo de aquisição⁵ de uma LE.

Autores como Ellis *et al.* (2009) defendem que o tipo de conhecimento classificado como explícito ou implícito é o resultado do empenho dos aprendizes no processamento do *input* em LE, que será ativado sempre, independentemente do tipo de instrução. Por sua vez, Schmidt (1990, 2001) assevera que é possível que aconteça a aprendizagem de uma segunda língua (doravante L2) de duas maneiras: uma incidental (*unattended learning*) e outra intencional (*attended learning*). Na primeira, também chamada de percepção envolvida (*involving perception*), a consciência seria dirigida para as formas de superfície, enquanto na segunda seria metalinguística (*metalinguistic awareness*), pressupondo, dessa maneira, a tomada de consciência das regras subjacentes. Portanto, em ambas, existirá algum grau de consciência. Esses conceitos são de extrema importância para que possamos definir e distinguir as ideias de implícito e explícito ora apresentadas.

Ainda, para Ellis *et al.* (2009), as distinções relacionadas à aprendizagem e ao conhecimento implícito/explícito originam-se na psicologia cognitiva. Os psicólogos cognitivos distinguem a aprendizagem implícita da explícita de duas formas principais: (1) a aprendizagem implícita não faz exigências sobre os recursos da atenção central. Consoante Ellis *et al.* (2009, p. 125), generalizações surgem a partir de intuições de enunciados memorizados que colaboram em atividades linguísticas, esquemáticas e produtivas. Já a aprendizagem explícita, normalmente, envolve a memorização de uma série de fatos sucessivos e, portanto, exige muito da memória operacional. Como o resultado ocorre de forma consciente, sempre vai resultar no conhecimento que é simbólico

2 Tratamos leitura e compreensão como sinônimos neste estudo.

3 Entendemos língua estrangeira e segunda língua como sinônimos nesta investigação.

4 Instrução e conhecimento são entendidos como sinônimos. Ora pode ser conhecimento explícito/implícito, ora pode ser instrução explícita/implícita.

5 Aprendizagem e aquisição são tratadas com sinônimos.

na natureza, ou seja, vai ser sempre demonstrado de forma explícita. (2) No caso da aprendizagem implícita, os alunos ignoram o aprendizado que ocorreu e não conseguem verbalizar o que aprenderam. Mas, na aprendizagem explícita, os estudantes estão conscientes de que eles realmente aprenderam algo e conseguem verbalizar o que é.

Desse modo, é possível dizer que, no conhecimento implícito, não há nenhum grau de consciência metalinguística, enquanto no conhecimento explícito acontece um processo consciente e intencional de aprendizagem de estrutura de uma nova LE. Entretanto, segundo Ellis e He (1999), não é possível que pensemos somente nas duas formas de aprendizagem: implícita e explícita, pois devemos levar em consideração a natureza do conhecimento e o processamento envolvido durante a aprendizagem, uma vez que temos poucas informações sobre a natureza dos processamentos envolvidos.

Nesse sentido, conforme Housen e Pierrard (2005), a *eficácia* da instrução pode sofrer influência de três fatores: 1. o objeto de estudo; 2. o aprendiz; e 3. o modo como a instrução é operacionalizada. Em primeiro lugar, um objeto de estudo das instruções, de acordo com suas características, pode ser mais “ensinável” do que outros. É possível dizer, então, que muitos fatores podem influenciar na aprendizagem, como a recorrência, a saliência do *input* e as transparências entre a língua estudada e a língua materna.

A seu turno, Ellis e He (1999), Schmidt (1990) e Williams (1999) trazem à tona uma questão importante acerca da natureza dos conhecimentos implícito e explícito: a interface entre ambos. Se, por um lado, fica claro que os dois tipos de instrução podem produzir conhecimento explícito e implícito respectivamente, por outro, é difícil determinar os limites entre um e outro. Assim, questionamos: até onde o conhecimento explícito pode se converter em implícito e vice-versa?

De acordo com Ellis e He (1999), o conhecimento explícito pode funcionar como instrumento de mediação entre o desempenho e o autocontrole em situações linguísticas que exijam mais dos aprendizes, demonstrando a complexidade de classificar os conhecimentos como explícito e implícito. Para os autores, existem dois sistemas diferentes para o conhecimento implícito e explícito, mas, quando o aprendiz precisa acioná-los, ele consegue combinar os dois e, assim, seria possível determinar qual tipo de conhecimento que foi utilizado.

Partindo do que afirmam Ellis *et al.* (2009) em relação à natureza dos conhecimentos implícito e explícito, é possível resumir que: a) o conhecimento explícito aparece filogenética e ontogeneticamente mais tarde do que o conhecimento implícito e envolve diferentes mecanismos de acesso; b) o conhecimento explícito é neurologicamente distinto do conhecimento implícito; c) há evidências neurológicas sobre ela e os atuais modelos conexionistas de conhecimento linguístico apontam para uma dicotomia; d) a representação dos dois tipos de conhecimento não depende da questão de saber se os processos de aprendizagem implícita e explícita são semelhantes ou diferentes; e) enquanto há controvérsia em relação à interface entre conhecimento explícito e implícito no nível da aprendizagem, há ampla aceitação de que eles interajam no nível do desempenho.

Em relação à dicotomia da natureza dos conhecimentos implícito e explícito, Ellis *et al.* (2009) definem que os procedimentos que compreendem o conhecimento implícito podem ser acessados de forma fácil e rápida em um uso de linguagem não planejado. Em contrapartida, o conhecimento explícito existe na forma de fatos declarativos que podem ser acessados somente por meio de aplicação de processos que implicam o uso de atenção.

Segundo DeKeyser (1995), por exemplo, a instrução explícita envolve algum tipo de regra pensada durante o processo de aprendizagem. Assim, os aprendizes seriam incentivados a incrementar a consciência metalinguística e, dessa forma, a instrução constituiria uma intervenção direta. Nesse contexto, acredita-se que a natureza do conhecimento resultante seria predominantemente explícita, ou seja, os aprendizes seriam capazes de explicar regras e demonstrar conhecimento metalinguístico necessário. Já a instrução implícita teria o objetivo de incentivar nos aprendizes a capacidade de inferir regras sem a devida consciência.

A partir do referido, DeKeyser (2003) sugere que há um papel positivo para algum tipo de atenção à forma, ou melhor, através do ensino explícito de gramática e da correção explícita do erro. A classificação de correção do erro foi baseada na definição de DeKeyser (1995) de que um tratamento instrucional é explícito se as regras de explicação da forma partem da instrução (dedução) ou se for solicitado aos aprendizes atender a formas específicas e tentarem encontrar as regras por si próprios (indução). Quando nem a apresentação da regra, nem as direções, atenderem às formas particulares de um tratamento, ele será considerado implícito (Norris; Ortega, 2000).

Outros autores corroboram a ideia de que um ensino explícito será benéfico. Para Williams (2009), uma pessoa tem esse tipo de conhecimento quando consegue perceber que realmente sabe algo, isto é, quando ela é ou torna-se capaz de intencionalmente usar esse conhecimento adquirido de ordem para controlar ações, incluindo

relatos verbais. Já para Han e Ellis (1998), o conhecimento explícito pode ser acessado apenas com esforço controlado e, assim, é tipicamente utilizado em tarefas que permitem planejamento e monitoramento.

De acordo com Mitchell, Myles e Marsden (2013), o consenso é de que o conhecimento explícito é acessível à consciência, passível de ser expresso em palavras e tende a ser usado quando os participantes não se sentem sob pressão de tempo. Também se pressupõe que ele é aprendido mais rápido do que o conhecimento implícito. Há algum grau de concordância, embora não completo, sobre outras características, tais como: o conhecimento explícito é possível de ser aprendido em qualquer idade, dada uma maturidade cognitiva suficiente, e a ansiedade reduz o uso de conhecimento explícito.

Conforme Roeher (2008), o conhecimento explícito não é sempre o resultado ou causa de aprendizado explícito e pode derivar do aprendizado implícito ou de proficiência aumentada. Para o referido autor, o aprendizado explícito pode ser definido como “quando o aprendiz tem consciência real formulando e testando hipóteses conscientes no curso do aprendizado” (Roeher, 2008, p. 69).

A partir do exposto, acreditamos que a eficiência de leitura em LE também perpassa uma aprendizagem de língua que demanda conhecimento implícito e explícito e, por isso, pensamos ser extremamente importante vincular a aprendizagem de línguas às instruções implícitas e explícitas do conhecimento.

2. A PESQUISA REALIZADA

Este estudo, de caráter quanti-qualitativo, objetiva verificar quais tipos de conhecimentos são requeridos em questões de compreensão de texto em língua espanhola: implícito ou explícito. O exame de competência em leitura em língua espanhola foi aplicado a estudantes de diferentes cursos de graduação de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. A avaliação escolhida para a análise das questões foi aplicada no semestre 2019/1 e participaram do processo 739 acadêmicos. Como o *corpus* de análise é grande e por se tratar de uma investigação quanti-qualitativa, as análises aconteceram por meio de 16 perguntas contidas na avaliação selecionada, e não pelas respostas individuais de cada candidato. Todos os procedimentos éticos⁶ para a realização da pesquisa foram seguidos e os alunos em momento algum foram identificados. Afinal, o foco desta investigação não é verificar as respostas individuais dos estudantes e, sim, analisar o tipo de instrução solicitada nas questões para se chegar à resposta correta. Assim, os dados obtidos são oriundos de 16 questões objetivas formuladas a partir de dois textos informativos veiculados em jornais internacionais, sendo que cada um deles contou com oito questões objetivas.

Para fins de análise, foram estabelecidos os seguintes critérios: (i) verificar o tipo de conhecimento requerido em cada questão: implícito e/ou explícito; (ii) analisar os elementos que fazem referência ao conhecimento implícito; (iii) analisar os elementos que fazem referência ao conhecimento explícito; (iv) examinar se a mesma questão pode requerer ambos os tipos de conhecimento: implícito e explícito.

Assim, na próxima seção, apresentamos as análises das questões com ênfase nos aspectos relacionados ao conhecimento implícito e explícito de aprendizagem.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, expomos os textos com as respectivas questões de compreensão relacionadas a cada um deles.

6 Como a presente investigação faz uma análise dos tipos de conhecimentos requeridos às questões propostas, e não individualmente de cada acadêmico, não foi necessário submeter ao Comitê de Ética e Pesquisa.

La ONU acuerda reducir los plásticos de un solo uso para el 2030

Los países prometen aplicar un "significativo" recorte de estos materiales, aunque algunos países eran más ambiciosos

ANTONIO CERRILLO



1 Modesto paso para hacer frente a la plaga de los plásticos. La cuarta Asamblea de las Naciones Unidas para
 2 el Medio Ambiente, clausurada el viernes en Nairobi, ha logrado un acuerdo global
 3 para reducir el consumo de plásticos de un solo uso. Tras cinco días de debates en la capital de Kenia, los
 4 ministros han acordado una declaración sobre cómo poner freno a los plásticos, aunque algunos países
 5 esperaban compromisos mucho más ambiciosos.

6 El acuerdo indica que los países abordarán el "daño causado" en los ecosistemas por los deficientes sistemas
 7 de eliminación y gestión de desechos, "incluso mediante la reducción significativa de los productos plásticos
 8 de un solo uso para el año 2030". El acuerdo es muy modesto puesto que no plantea objetivos globales, sino
 9 sólo se refiere a los plásticos de usar y tirar, sobre los que la UE ya ha promovido una regulación con una
 10 nueva directiva sobre la reducción de plásticos de un solo uso que debe entrar en vigor en dos años. Los
 11 plásticos de un solo uso incluyen: cubertería (tenedor...), removedores de bebidas, palitos de globos, pajitas,
 12 tazas, vasos, botellas de bebidas, envases para alimentos, envoltorios de comida rápida, bandejas, toallitas
 13 húmedas y colillas de cigarrillos, entre otros artículos. Los 10 plásticos de un solo uso más habituales
 14 representan el 86% de todos los artículos de plástico de un solo uso (y el 43% del total de residuos de las
 15 playas europeas).

16 El pacto alcanzado no incide sobre la globalidad de los plásticos pero puede ser relevante si incentiva la
 17 innovación y sirve para imprimir un rumbo nuevo en los sectores productivos afectados, según expertos
 18 consultados, puesto que en el sector doméstico es donde causa más estragos. Los países también
 19 "trabajarán con el sector privado para encontrar alternativas asequibles y respetuosas con el medio
 20 ambiente", añade el acuerdo.

21 Varios países apoyaban medidas más ambiciosas, entre ellos India, con la finalidad de que los gobiernos se
 22 comprometieran a la "eliminación progresiva de los productos de plástico de un solo uso para 2025". Todo
 23 indica sin embargo que algunos países como Estados Unidos, Arabia Saudita y Cuba se opusieron, no
 24 dieron su brazo a torcer, y finalmente solo se incluyó una "reducción significativa" en 2030. Se estima que
 25 cada minuto se compra en el mundo un millón de botellas de plástico y, al año, se usan 500.000 millones de
 26 bolsas. Se calcula que unas ocho millones de toneladas acaban en los océanos cada año, lo que supone una
 27 grave amenaza para la vida marina.

28 Muchas compañías se han comprometido a ser más respetuosas y a asumir la responsabilidad de los
 29 envases usados después de que se levantara una gran ola de quejas por los impactos de los residuos
 30 plásticos cada vez mejor documentados en los mares. Un total de 31 empresas, entre ellas Mars, Nestlé y
 31 Danone, han dado a conocer la cantidad de envases de plástico que crean en un año (Nestlé, 1,7 millones
 32 de toneladas; Colgate: 287,008 toneladas en 2018; y Unilever: 610,000 toneladas).

33 "El mundo está en una encrucijada, pero hoy hemos elegido el camino a seguir", dijo optimista Siim Kiisler,
 34 presidente de la Asamblea y ministro de Medio Ambiente de Estonia. "Si los países cumplen todo lo acordado
 35 aquí e implementan las resoluciones, podríamos dar un gran paso hacia un nuevo sistema mundial en el
 36 que ya no crezcamos a expensas de la naturaleza sino que veamos a las personas y al planeta prosperar
 37 juntos", dijo la directora ejecutiva interina de ONU Medio Ambiente, Joyce Msuya.

(Adaptado de www.lavanguardia.com. Accedido el 16 de marzo de 2019)

Figura 1. Texto 1

Fonte: Cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

As questões de 1 a 8 referem-se ao Texto 1.

Questão 1 – A única alternativa que está de acordo com o texto é:

- a) Os produtos plásticos descartáveis, usados uma única vez, representam mais de 40% dos resíduos encontrados nas praias europeias.
- b) Os produtos descartáveis têm menor impacto quando observada a produção de empresas como Nestlé.
- c) Cuba e Estados Unidos defenderam uma redução estratégica dos produtos plásticos, que devem ser proibidos até 2030.
- d) O acordo apresentado na assembleia tem alcance global e limitará a produção de qualquer tipo de objeto plástico no mundo.
- e) A União Europeia vai apresentar um novo regulamento sobre o uso de pratos e copos descartáveis.

Questão 2 – De acordo com o texto:

- a) Produtos domésticos descartáveis como garfos, pratos, embalagens para alimentos e canudinhos representam apenas uma pequena parte dos resíduos poluentes encontrados nos oceanos.
- b) Uma das alternativas propostas foi diminuir o uso de descartáveis até 2020.
- c) O setor que causa maiores estragos e mais produz dejetos ou resíduos plásticos é o setor doméstico.
- d) A reunião realizada no Quênia durante dois dias teve pequeno impacto junto às organizações de Meio Ambiente.
- e) Há algumas queixas sobre a poluição de resíduos plásticos nos mares, porém, ainda não foi bem documentada.

Questão 6 – A expressão destacada em “no crezcamos a expensas de la naturaleza” (linha 36) tem o sentido de:

- a) Desperdício da natureza.
- b) Promovendo a natureza.
- c) Expandindo a natureza.
- d) Às custas da natureza.
- e) Ao desenvolver a natureza.

Questão 7 – Conforme o que foi lido, a única alternativa correta é:

- a) O acordo resultante da reunião realizada em Nairóbi não teve grande repercussão junto aos ministros presentes.
- b) O presidente da assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente se mostrou pessimista, já que não houve nenhum acordo significativo e tudo ficou na mesma situação.
- c) Países com a Índia não ficaram satisfeitos com o acordo, pois queriam que se regularizasse um aumento de produtos plásticos até 2025.
- d) A Colgate e a Unilever são as duas empresas que mais produzem plásticos no mundo.
- e) O pacto acordado na assembleia terá relevância se incentivar a inovação e der um novo rumo aos setores produtivos.

Questão 3 – No fragmento “podríamos dar un gran paso” (linha 35), o verbo expressa:

- a) Uma impossibilidade.
- b) Uma conclusão sem alternativas.
- c) Uma dificuldade inexistente.
- d) Uma ação já realizada.
- e) Uma intenção futura.

Questão 4 – Conforme o contexto apresentado, as palavras “clausurada” (linha 2) e “asequibles” (linha 19) significam:

- a) aberta – mais baratas.
- b) terminada – injustas.
- c) causada – econômicas.
- d) discutida – executáveis.
- e) encerrada – acessíveis.

Questão 5 – Segundo o texto, sobre os produtos plásticos, é correto afirmar:

- a) A cada ano, são usadas 500 bilhões de sacolas plásticas.
- b) Em uma hora, são compradas um milhão de garrafas plásticas.
- c) Calcula-se que são consumidas oito toneladas de plásticos por ano.
- d) As garrafas plásticas não representam ameaça aos oceanos.
- e) Os produtos de um só uso são menos poluentes do que as sacolas plásticas.

Questão 8 – As expressões “sin embargo” (linha 23) e “sino” (linha 36) são conjunções adversativas e, conforme o contexto, têm o sentido de:

- a) porém – entretanto.
- b) no entanto – mas sim.
- c) por enquanto – todavia.
- d) enquanto – assim pois.
- e) entretanto – por conseguinte.

Figura 2. Questões referentes ao Texto 1

Fonte: Cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

<p>Igualdad: un derecho y un deber de todos</p> <p>VAL DIEZ</p>	
<p>1 El mundo empresarial, representado por la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), 2 ha expresado en múltiples ocasiones su apuesta por la Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y 3 su rechazo a toda forma de discriminación en todos los ámbitos y en especial en el mercado laboral” 4 Con este texto se introduce a la sociedad un estudio realizado por CEOE a través de una consultora 5 independiente sobre la brecha salarial de género en España. Es una investigación valiente, objetiva y rigurosa, 6 que cuantifica la brecha salarial ajustada en un 12,2%, inferior a la media europea, identificando las causas que 7 la generan, y proponiendo soluciones para reducirla. Este compromiso refleja que estamos ante una nueva era 8 de implicación empresarial en la gestión y resolución de un tema tan necesario y sensible como es la Igualdad 9 laboral. 10 Las empresas están en la actualidad activamente comprometidas con la incorporación de la mujer en el ámbito 11 laboral, en condiciones de igualdad efectiva de trato y oportunidades. Ya no se cuestiona su importancia. 12 Estamos ante un derecho y un deber de todos, y la mayoría de las empresas lo saben y trabajan para ello. 13 La igualdad como valor es un principio fundamental y una condición necesaria para la realización de los objetivos 14 de crecimiento, empleo y cohesión social. Hoy la igualdad de oportunidades es un factor estratégico para las 15 trabajadoras y para las empresas. Por lo tanto, la gestión de la diversidad de género resulta esencial, sobre todo, 16 para utilizar todo el talento, las habilidades, experiencias, conocimientos, valores y actitudes diferentes 17 aportadas por personas que se complementan para crear un equipo competitivo. 18 Las empresas son muy conscientes de tener un papel importante en la consecución de la igualdad. Pero también 19 se enfrentan a muchas circunstancias ajenas a las propias decisiones empresariales que no son fáciles de 20 cambiar ni controlar a corto plazo. Ya nos gustaría, pero las empresas son parte de una sociedad imperfecta, 21 con condicionantes culturales y sociales, y son un reflejo también de todas las dificultades de la sociedad. 22 Tenemos muy claro que no somos los únicos actores implicados, pero queremos ser parte de la gran evolución. 23 Para conseguir esa igualdad efectiva que todos queremos, las Administraciones Públicas, los trabajadores y la 24 sociedad en su conjunto, deben también colaborar. 25 Aunque durante las dos últimas décadas en España se ha avanzado de forma muy positiva, aumentando la 26 tasa de empleo femenino y desde 2002 se ha reducido la brecha salarial en un 28%, queda todavía mucho por 27 hacer. No nos olvidemos de que aún existen factores culturales y sociales sobre los que es imprescindible actuar. 28 Siguen siendo necesarias políticas educativas y formativas, que favorezcan la igualdad junto con políticas 29 familiares de apoyo y creación de servicios sociales para la atención a menores y personas dependientes que 30 favorezcan la conciliación de la vida personal, laboral y familiar y la participación en igualdad de hombres y 31 mujeres en el mercado laboral, evitando que la maternidad sea causa de penalización del desarrollo profesional, 32 compartiendo las responsabilidades familiares e impulsando a las mujeres a avanzar en su vida profesional.</p>	<p>(Disponible en www.elmundo.es . Accedido el 08 de marzo de 2019)</p>

Figura 3. Texto 2

Fonte: Cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

As questões de 9 a 16 referem-se ao Texto 2.

Questão 9 – De acordo com o texto, qual o maior objetivo a ser alcançado?

- a) O direito apenas a um salário melhor para as mulheres no trabalho.
- b) Escolher o papel das mulheres dentro das empresas.
- c) A necessidade da gestão da diversidade dos gêneros nas empresas.
- d) A igualdade de valor para as mulheres no mercado de trabalho.
- e) Evitar que as mães sejam prejudicadas nas empresas.

Questão 10 – O pronome "la" (linha 07) faz referência a que palavra ou expressão referida no texto?

- a) Una investigación valiente, objetiva.
- b) Inferior a la media europea.
- c) La brecha salarial ajustada.
- d) Ante una nueva era de implicaciones.
- e) Resolución de un tema tan necesario.

Questão 11 – Qual o melhor significado, em português e dentro do contexto, para o vocábulo "ello" (linha 12)?

- a) Ele.
- b) Isso.
- c) Nisso.
- d) Disso.
- e) Deles.

Questão 12 – A palavra "aportadas" (linha 17) pode ser traduzida ao português por:

- a) Proporcionadas.
- b) Apartadas.
- c) Dispostas.
- d) Enfrentadas.
- e) Apertadas.

Questão 13 – O substantivo "equipo" (linha 17) apresenta o gênero masculino em espanhol. Quais outras palavras têm essa mesma classificação?

- a) Legumbre – leite.
- b) Nariz – sangre.
- c) Cumbre – arte.
- d) Viaje – árbol.
- e) Agua – fe.

Questão 14 – A conjunção "pero" (linha 18) poderá ser substituída em espanhol, sem perda de sentido, por:

- a) Por lo tanto.
- b) Así.
- c) Tras.
- d) Además.
- e) No obstante.

Questão 15 – O conector "aunque" (linha 25), dentro do contexto, apresenta uma ideia de:

- a) Adição.
- b) Dúvida.
- c) Concessão.
- d) Conclusão.
- e) Alternativa.

Questão 16 – A expressão verbal "se ha avanzado" (linha 25) está conjugada no tempo _____ e apresenta um sentido de:

- a) Pretérito Pluscuamperfecto – passado.
- b) Pretérito Perfecto Compuesto – passado.
- c) Futuro Imperfecto – futuro.
- d) Presente Compuesto – presente.
- e) Presente de Subjuntivo – passado.

Figura 4. Questões referentes ao Texto 2

Fonte: Cedida pela instituição aplicadora do exame (2019).

Após a apresentação dos textos e das questões, uma primeira análise foi realizada para que todas as perguntas fossem encaixadas em algum tipo de conhecimento: implícito, explícito ou ambos. Assim, exibimos no Quadro 1 as porcentagens de acertos dos estudantes nas questões e os respectivos tipos de conhecimento exigidos em cada uma delas.

Quadro 1. Questão X Tipo de Conhecimento

Questão	Conhecimento implícito/ conhecimento de mundo	Conhecimento explícito/ gramática
1	44,65%	
2	69,42%	
3		83,22%
4	65,90%	
5	50,88%	
6	55,48%	
7	55,07%	
8		52,23%
9	72,80%	
10		53,18%
11	74,02%	
12		56,16%
13		18,00%
14		7,98%
15		14,07%
16		24,49%

Fonte: Autores (2022).

Percebemos que a distribuição das questões está uniforme, oito questões para conhecimento implícito e oito para conhecimento explícito. No entanto, um dado nos chama a atenção: o texto 1 priorizou perguntas referentes ao conhecimento implícito e o texto 2, ao conhecimento explícito. Notamos, também, que o percentual maior de acertos está concentrado nas questões do texto 1, com exceção da pergunta número 3, que exigia especificamente conhecimento explícito, a qual obteve um percentual maior que 80% de acerto, o maior percentual de toda a prova.

Outro dado que merece atenção está relacionado ao percentual baixíssimo de acertos nas questões 13, 14, 15 e 16, todas requerendo um conhecimento explícito, de estrutura de língua. As quatro questões exigiam que os alunos soubessem ou, pelo menos, tivessem algum tipo de conhecimento relacionado aos *heterogênicos* em espanhol (palavras femininas em português, masculinas em espanhol, ou vice-versa); ao uso e sentido das conjunções e dos conectores em espanhol; e a expressões e conjugações de tempos verbais, principalmente aqueles no tempo passado.

Como exemplo específico para análise, trazemos a questão 14, que obteve o menor percentual de acertos pelos 739 participantes, apenas 7,98% de respostas corretas: *A conjunção “pero” (linha 18) poderá ser substituída em espanhol, sem perda de sentido, por: a) Por lo tanto; b) Así; c) Tras; d) Además; e) No obstante.* Percebemos o quão explícito seria o tipo de conhecimento exigido, pois, para que o candidato conseguisse resolver a questão, precisaria ter acesso à memória e ao conhecimento sobre o que é e qual o sentido, em espanhol, da conjunção *pero*, bem como saber qual outra conjunção apresenta o mesmo sentido e significado, no caso, *No obstante*.

Para melhor entendermos o percentual de acertos relacionados às questões e aos tipos de conhecimento, segue abaixo a Tabela 1, com a ideia de tratamento estatístico, considerando que temos o percentual de acerto em questões que versaram sobre dois tipos distintos e não concomitantes de conhecimento, implícito e explícito.

Dessa forma, temos um fator que é o tipo de conhecimento dividido em implícito e explícito, cada um com oito repetições; no caso, mesmo em se tratando de perguntas diferentes, todas foram agrupadas.

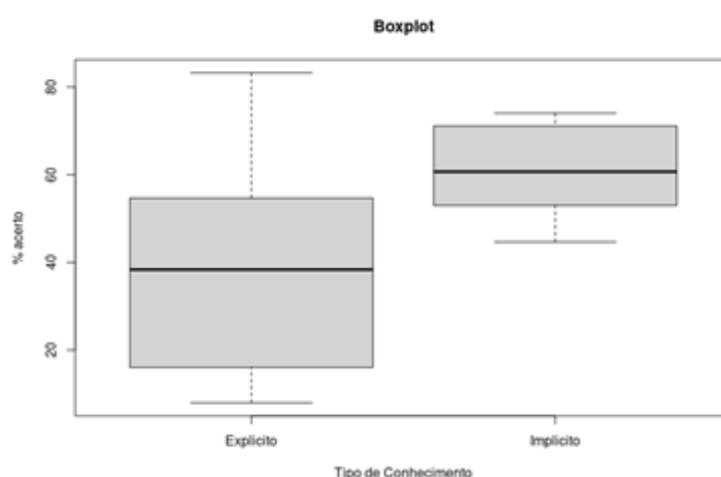
Tabela 1. Estatística descritiva do percentual de acerto, independentemente do tipo de conhecimento, conforme Quadro 1.

Estatística descritiva	
Mínimo	7,98
1º quartil	39,61
Mediana	54,12
Média	49,85
3º quartil	66,78
Máximo	83,22

Fonte: Autores (2022).

Com o intuito de elucidarmos a Tabela 1, realizamos um boxplot do percentual de acerto para cada tipo de conhecimento (Quadro 2).

Quadro 2. Percentual de acertos para cada tipo de conhecimento



Fonte: Autores (2022).

O traço horizontal destacado no interior de cada “box” corresponde à mediana dos dados observados. A mediana divide o conjunto de observações em duas partes iguais, ou seja, 50% dos valores serão iguais ou inferiores a ela, e os outros 50% serão iguais ou superiores. Pode-se observar que o maior percentual de acerto foi para o tipo de conhecimento implícito, apresentando um pouco mais de 60%, enquanto que para o conhecimento explícito, foi um pouco menor do que 40%.

As questões que exigiam um conhecimento implícito eram questões mais voltadas para o conhecimento de mundo e de leitura textual, por exemplo, as questões 1, 2 e 5, pois os estudantes conseguiriam resolver com uma leitura mais atenta, uma vez que eram perguntas voltadas à compreensão diretamente relacionada ao texto. Como exemplos específicos trazemos os enunciados das questões 1, 2 e 5, respectivamente: *A única alternativa que está de acordo com o texto é;* *De acordo com o texto;* *Segundo o texto, sobre os produtos plásticos, é correto afirmar:*. Percebemos que as três questões, ao exigir um conhecimento implícito, ou seja, conhecimento textual e de mundo dos candidatos, exigia que os estudantes, para que pudessem responder cada questão com eficiência, recorressem ao próprio texto e a uma compreensão prévia sobre o assunto, que deveria ser acessada com a leitura de todo o texto, e não apenas com partes dele.

Já as questões que exigiam conhecimento explícito requeriam um aprendizado de língua mais profundo, como o uso de pronome, na questão 10, de conjunções, na questão 14, de conectores, conforme exemplo demonstrado anteriormente, na questão 15, e de verbos, na questão 16.

Em relação ao percentual de acertos, verificamos que um maior número de respostas corretas nas questões de conhecimento implícito vai ao encontro do que autores como Ellis *et al.* (2009) asseveram, isto é, que o tipo de conhecimento é o resultado do empenho dos aprendizes no processamento do *input* em LE, que será ativado sempre independentemente do tipo de instrução. Para os autores, questões que exigem conhecimento implícito

não requerem *input* de conhecimento gramatical, mas atenção ao texto e inferências relacionadas ao que está escrito, e não à estrutura de língua.

Assim, percebemos que as questões elaboradas basicamente no primeiro texto não atentam para a apresentação das regras, nem para as direções das formas gramaticais particulares de uma língua, o que consideramos e concordamos que se trata de uma exigência implícita (Norris; Ortega, 2000).

Já as questões relacionadas ao texto 2 exigiam, basicamente, um conhecimento explícito da estrutura linguística do espanhol para que se obtivesse eficiência nas respostas, o que nos leva a concordar com DeKeyser (1995), que entende que a instrução explícita envolve algum tipo de regra pensada durante o processo de aprendizagem, o que, no caso desta investigação, significa que o estudante conseguiu acessar o conhecimento da regra durante a realização do exame. Assim, os estudantes precisariam, ao lerem o texto durante a prova, acionar a consciência metalinguística e, dessa forma, reconhecer a instrução como uma intervenção direta, uma vez que lembrariam as formas gramaticais necessárias para responder exitosamente à pergunta.

Diante disso, após a estatística descritiva, pode-se vislumbrar a aplicação de análise de variância com um fator (tipo de conhecimento), ou seja, alguns fatores podem interferir no momento em que o estudante irá responder à questão, como o conhecimento de mundo do aluno, os conhecimentos prévios em relação ao assunto ou o próprio conhecimento linguístico. Mas, para que se possa aplicar uma análise de variância (teste paramétrico), é necessário o atendimento a determinados pressupostos, com destaque para a normalidade de resíduos⁷. Existem inúmeros testes para verificação da suposição de normalidade⁸ de resíduos. O teste escolhido para a verificação foi o Shapiro-Wilk⁹. Para a aplicação do teste são testadas duas hipóteses, a saber:

H0: Os resíduos seguem uma distribuição normal

Ha: Os resíduos não seguem uma distribuição normal

Se o p-valor for menor que 5% ($p < 0,05$) rejeita-se H0 e se p-valor for maior que 5% ($p > 0,05$) aceita-se H0. Como os resíduos do modelo proposto apresentaram $p > 0,05$, eles apresentam normalidade. Após a aplicação do teste, obteve-se o seguinte resultado:

Shapiro-Wilk normality test

data: variancia\$residuals

W = 0.9545, p-value = 0.5642

Observa-se pela análise que o “p-value” obtido foi igual a 0,5642. Sendo assim, maior que 0,05. Diante disso, não há evidências de se rejeitar a H0 e, portanto, ao atendimento do pressuposto da normalidade.

Nesse contexto, após a estatística descritiva, que apresentou como objetivo verificar se o tipo de conhecimento influencia ou não no percentual de acertos, foi possível comparar se há variabilidade entre as médias quando são testados um ou mais fatores. No entanto, para que fosse possível aplicar uma análise de variância, foi necessário o atendimento a determinados pressupostos, com destaque para a normalidade dos resíduos. Assim, após a aplicação do Shapiro-Wilk ($p > 0,05$) verificou-se que os resíduos apresentam normalidade e, portanto, uma correta aplicação da análise de variância.

Dessa forma, por meio da análise de variância foi observado que o percentual de acertos depende do tipo de conhecimento ($p < 0,05$), ou seja, as questões que exigiam conhecimento implícito obtiveram melhores respostas e um maior percentual de acerto, pois não exigiam um conhecimento aprofundado de língua, de estrutura e de uso do idioma, mas, sim, conhecimento de mundo, conhecimento prévio acerca do tema abordado no texto e uma compreensão textual mais eficiente.

Nesse sentido, concordamos com Ellis *et al.* (2009), pois definem que os procedimentos que compreendem o conhecimento implícito podem ser acessados de forma fácil e rápida em um uso de linguagem não planejado, não estruturado e que não requeira um conhecimento aprofundado da língua quando se responde uma questão de

7 Os resíduos representam a diferença entre os valores reais observados no experimento e os valores previstos para o modelo.

8 O que se espera de respostas para o teste.

9 A análise da variância tem por objetivo verificar se a variação causada no percentual de acertos foi devido ao tipo de conhecimento. Um dos pressupostos para que a análise de variância possa ser aplicada é a normalidade dos resíduos. O teste de Shapiro-Wilk é um dos testes mais consolidados para a verificação da suposição de normalidade. Além disso, é um dos testes mais sensíveis para verificação da suposição de normalidade.

compreensão textual. Isso nos faz concordar também com Han e Ellis (1998), que asseveram que o conhecimento explícito deve ser acessado apenas com esforço controlado e, assim, é tipicamente utilizado em atividades que permitem planejamento e monitoramento, o que nos remete às questões que exigem um maior conhecimento gramatical do espanhol e requerem que os estudantes se esforcem para lembrar ou relembra, caso tenham estudado, as especificidades da língua exigida na questão.

Após o exposto anteriormente, verificamos que todas as 16 questões exigiam conhecimentos implícito ou explícito na sua resposta. Nenhuma pergunta uniu ou utilizou ambos os conhecimentos, o que nos faz considerar que a elaboração do exame estava centrada na possível resposta do candidato, e não no fato de criar dificuldades para que os estudantes não conseguissem realizar a prova. Isso posto, a seguir, apresentamos as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado, sobre os tipos de conhecimentos que são requeridos em questões de compreensão de texto em língua espanhola: implícito ou explícito, ajudou a elucidar alguns aspectos que já se mostravam teoricamente nas pesquisas sobre tipos de instruções de alguns estudiosos, a exemplo de DeKeyser (1995, 2003) e Ellis e He (1999), Ellis *et al.* (2009), autores que também embasaram nosso estudo. No processo de compreensão textual, o leitor usa os recursos que possui para a sua realização, ou seja, ao executar o exame, o estudante faz uso de conhecimento prévio, de mundo e textual, seja sobre o assunto, seja sobre o tipo de texto. Nesse caso, o aluno fará uso do conhecimento implícito. Já nas questões que tratam especificamente sobre a língua, pode-se verificar o uso exclusivamente do conhecimento explícito. E, para uma compreensão total do texto – para controle do que foi enunciado –, o leitor precisará ativá-los e usá-los para obter um bom resultado em sua leitura e na resposta da questão.

Pudemos perceber, ao longo da análise baseada nos resultados obtidos, que as principais dificuldades de compreensão e de resolução das atividades estavam aliadas ao conhecimento explícito, pois a maioria das questões referentes ao segundo texto exigia informações básicas e gramaticais de língua espanhola, o que prejudicou a competência leitora dos alunos para a eficiente realização do exame. Isso demonstra o quão necessário é o estudo de uma língua estrangeira, principalmente em se tratando de ensino superior, posto que não bastam poucos estudos para obter sucesso na compreensão de textos em outra língua.

Obviamente, não tratamos aqui sobre algumas questões importantes referentes à compreensão leitora, tais como a ponte para o conhecimento, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento do senso crítico. Nesta investigação, optamos por observar de forma minuciosa algo que, como profissionais da área, já nos chamava a atenção há algum tempo: que tipos de questões são exigidas em provas de leitura em língua espanhola, perguntas que requerem mais conhecimento implícito, explícito ou ambos.

Portanto, o que percebemos, após as análises das questões, é que o *déficit* de leitura acontece, sobretudo, porque os estudantes apresentam dificuldade para ativar alguma determinada informação específica de língua contida em manuais normativos, caso da gramática, isto é, conhecimento explícito, como apontamos na análise. Dessa forma, os resultados apontam para uma maior facilidade em responder perguntas que exijam conhecimento implícito, de mundo e textual. Isso demonstra que, de fato, para uma boa leitura de um texto em língua estrangeira, a sapiência de língua também se faz importante, e que aulas que exijam e trabalhem com aspectos gramaticais de um idioma também são de extrema importância para a compreensão de textos que costumam compor exames de competência em língua espanhola.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Os dois autores participaram da redação do artigo intitulado “Leitura em língua espanhola x conhecimento implícito e explícito: um estudo quanti-qualitativo em exames externos”, incluindo a revisão final para a publicação após o recebimento dos pareceres anônimos de avaliação do artigo. A primeira autora procedeu à análise dos dados e escreveu a primeira versão do texto. O segundo autor, além de realizar a leitura crítica do manuscrito como um todo, contribuiu significativamente com os dados estatísticos e com as discussões teórico-conceituais e com a redação de excertos das demais seções do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não ter filiação ou envolvimento com instituições que possam ter interesses financeiros ou não financeiros com o assunto discutido no artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados contidos no artigo e que apoiam as conclusões deste estudo não são dados publicados em redes sociais e não são divulgados. As atividades foram elaboradas para a aplicação dos exames externos aos alunos. Os textos utilizados foram publicados em sites de periódicos internacionais, disponíveis em – <https://www.lavanguardia.com>, com acesso em 16 de março de 2019 e <https://www.elmundo.es>, com acesso em 08 de março de 2019.

REFERÊNCIAS

- DEKEYSER, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, UK, v. 17, n. 3, p. 379-410.
- DEKEYSER, R. (2003). Implicit and explicit learning. In: Doughty, C. J.; Long, M. H. (eds.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, Massachusetts e Victoria: Blackwell. Publishing, p. 313-348.
- ELLIS, R.; HE, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, n. 2, p. 285-301.
- ELLIS, R.; LOWEN, S; ELDER, C.; EARLAM, R.; PHILIP, J.; REINDERS, H. (2009). *Implicit And explicit knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Toronto: Multilingual Matters.
- HAN, Y.; ELLIS, R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research*, v. 2, n. 1, p. 1-23.
- HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (eds.). (2005). *Investigations in instructed second language acquisition*. Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. (2013). *Second language learning theories*. 3. ed. London: Routledge.
- MORAES, G. B.; SILVEIRA, M. (2022). Competência leitora em espanhol: um estudo com universitários brasileiros. *Domínios de Linguagem*, v. 16, n. 1, p. 183-209.
- NORRIS, J.; ORTEGA, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*. v. 50, n. 3, p. 417-528.
- ROEHR, K. (2008). Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics*. v. 19, n. 1, p. 67-106.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. v. 11, n. 2, p. 129-158.
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. In: Robinson, P. (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-32.
- WILLIAMS, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In: Ritchie, W. C.; Bhatia, T. K. (eds.). *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Group, p. 319-353.

Recebido: 20/12/2022

Aceito: 6/8/2024

Publicado: 7/10/2024