



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS - IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**EMANUELA DOS SANTOS BEZERRA**

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO GRAMATICAL NO PROCESSO DE  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

**BRASÍLIA/DF**

**AGOSTO/2023**

EMANUELA DOS SANTOS BEZERRA

**O PAPEL DA INSTRUÇÃO GRAMATICAL NO PROCESSO DE  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Versão Original

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Joara Martin Bergsleithner

**BRASÍLIA/DF**

**AGOSTO/2023**

EMANUELA DOS SANTOS BEZERRA

Documento formal autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretária do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação, pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dp

dos Santos Bezerra, Emanuela  
O PAPEL DA INSTRUÇÃO GRAMATICAL NO PROCESSO DE  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA / Emanuela dos  
Santos Bezerra; orientador Joara Martin Bergsleithner . --  
Brasília, 2023.  
89 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Instruções gramaticais. 2. Instrução Explícita. 3.  
Instrução Implícita. 4. Simple Future. 5. Língua Inglesa. I.  
Martin Bergsleithner , Joara, orient. II. Título.

EMANUELA DOS SANTOS BEZERRA

**PAPEL DA INSTRUÇÃO GRAMATICAL NO PROCESSO DE  
ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Professora Dr<sup>a</sup>. Joara Martin Bergsleithner – Orientadora - UnB – PGLA  
(Orientadora/Presidente)

Professor Dr. Alley Cândido Júnior – Membro da Banca – Membro da banca  
Colégio Militar de Brasília (CMB) – Membro externo

Professor Dr. Fidel Armando Cañas Chávez (UnB – PGLA) – Membro da Banca  
Universidade de Brasília (Unb – PGLA) – Membro interno

Professora Dr<sup>a</sup>. Kyoko Sekino – Membro da Banca  
Universidade de Brasília (Unb – PGLA) – Membro Suplente Interno

**BRASÍLIA/DF**

**AGOSTO/2023**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir trilhar até o presente momento este caminho que foi repleto de obstáculos e desafios nos dois últimos dois anos, e mesmo diante deles, não ter permitido que eu desistisse, e principalmente, por ter me agraciado com a benção de ter alcançado uma vaga de mestrado em uma universidade pública, mesmo diante de um cenário delicado de pandemia.

A minha orientadora, Prof. Dra. Joara Martin Bergsleithner, por todo o suporte concedido nas orientações e pelos *feedbacks* fornecidos para a construção da dissertação durante esse percurso de mestrado.

À Universidade de Brasília (UnB), por fornecer a comunidade acadêmica, um programa de pós-graduação *stricto sensu* que me permitiu realizar o sonho de cursar o mestrado em Linguística Aplicada. Ao programa PGLA, que é constituído de grandes pesquisadores e docentes. Esses profissionais foram fundamentais para agregar em meu crescimento pessoal e profissional na carreira docente, tanto quando eu ainda era aluna especial e quando ingressei como aluna regular.

Ao Mauro Ribeiro, diretor do colégio de ensino WGS, onde foi realizada essa pesquisa, por todo o apoio concedido durante esse período de mestrado, com a flexibilização na grade horária para que fosse possível cumprir os créditos exigidos conciliando com o trabalho. Além disso, por autorizar o uso da instituição para fins de coleta de dados. Aos colegas da instituição que contribuíram participando de questionários nas disciplinas, quando solicitados. Aos meus discentes que concordaram em atuar como participantes desse estudo e trouxeram contribuições significantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À minha amiga Marlane, e à minha terapeuta e revisora Isabel por todo apoio físico, emocional, moral e o acolhimento nos momentos críticos surgidos no decorrer dos dois últimos anos.

## RESUMO

A pesquisa descrita nessa dissertação teve como objetivo investigar o papel da instrução gramatical nas aulas de L2, bem como, os benefícios das instruções explícitas e implícitas no processo de ensino e aprendizado da Língua Inglesa, por meio do tópico gramatical *Simple Future*, e verificar se existe diferença estatística entre os grupos experimental e controle, por meio da aplicação de testes e da escala *Likert*. Para a análise dessa investigação, serviu como base os estudos de Larsen-Freeman (2003) e Celce-Murcia (1999) acerca do conceito de gramática a definição de instrução gramatical proposta por Ellis (2008), o papel dessas instruções na L2, sugeridas por Norris e Ortega (2000), Doughty (2003) e Long (1997) os tipos de instruções gramaticais existentes e a correlação com as instruções explícitas e implícitas, segundo o modelo de Ellis (2015), Long (1997) e Decoo (1996) o efeito dessas instruções com base em outros estudos, segundo a visão de Norris e Ortega (2000), e a semelhança entre conhecimento e instruções explícita e implícita, segundo Ellis (2015), dentre outros pesquisadores. O estudo foi conduzido com 78 participantes, em uma escola privada, de educação básica, que continha segmentos do maternal ao ensino médio, localizada na Ceilândia, uma cidade satélite que ocupa a região centro-oeste do Brasil. O *design* da pesquisa abrangeu três etapas realizadas em um intervalo de uma semana cada: pré-teste, pós teste imediato e pós teste tardio com três grupos: dois grupos experimental com instrução explícita e implícita, e um grupo controle apenas com *input* de um texto escrito em inglês, a fim de se analisar como o tipo de instrução poderia ou não contribuir para o aprendizado da língua inglesa/L2. Os resultados estatísticos indicaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais e controle, contudo, a instrução explícita foi a única intervenção pedagógica que mostrou levemente ser mais benéfica do que a instrução implícita, devido a elevação de sua mediana após a inserção da instrução gramatical.

**Palavras-chaves:** Instruções gramaticais. Instrução Explícita. Instrução Implícita. Simple Future. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

The main aim of the study described in this M.A was to investigate the role of instruction in L2 classes, that is, the benefits of explicit and implicit instructions in English language learning, through the grammatical topic Simple Future, and to verify if there was statistical difference between the experimental and control groups using the scores of the tests and the *Likert* scale. To the analysis of this investigation, the study was based in Larsen-Freeman (2003) and Celce-Murcia (1999) on the concept of grammar, the definition of grammatical instruction, as proposed by Ellis (2008), the role of instructions in L2, as suggested by Norris and Ortega (2000), Doughty (2003) and Long (1997), and the types of grammatical instructions existent and the correlation with explicit and implicit instructions, following Ellis (2015), Long (1997) and Decoo (1996) models, the effect of those instructions based in previous studies, according to Norris and Ortega (2000), and the similarity between knowledge with implicit and explicit instructions, according to Ellis (2015), among others researchers. The search was conduct with 78 participants, in a private school, of basic education, with levels of preschool until high school, located in Ceilandia, a city part of Central West region in Brazil. The design of the study was divided into three parts (tests) applied with a break of one week each: pretest, immediate pos test, and delayed pos test with three groups: two experimental groups with implicit and explicit instructions, and one control group with the input of an English written text, in order to analyze how the type of instruction could contribute or not in the English language learning. The statistical results showed that there is not a meaningful statistical difference between the control and experimental groups; however, the explicit instruction was the only pedagogical intervention which showed to be more slightly beneficial for language learning if compared to the implicit instruction, due to the light increase in its average after the grammatical instruction.

**Key words:** Grammatical Instructions. Explicit. Implicit. Simple Future. English Language.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Esquematização de instruções gramaticais similares a instrução explícita.....	19
FIGURA 2	Esquematização de instruções gramaticais similares a instrução implícita .....	23

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Resumo do processamento de caso .....	46
TABELA 2	Teste de normalidade .....	47
TABELA 3	Dados da Escala <i>Likert</i> baseada no ranqueamento das classificações e teste estatístico .....	48
TABELA 4	Resultados dos <i>scores</i> baseado no ranqueamento das classificações e teste estatístico .....	49
TABELA 5	Dados das médias e medianas dos escores dos testes por grupos .....	51

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Quantitativo de participantes por grupo .....	38
QUADRO 2	Cronograma de aplicação de testes por grupos .....	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

L1 Língua Materna

L2 Segunda Língua

PT1 Pré-Teste

PT2 Pós – Teste Imediato

PT3 Pós – Teste Tardio

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 .....	4
1. INTRODUÇÃO .....	4
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	4
1.2 JUSTIFICATIVA .....	4
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	5
1.3.1 OBJETIVO GERAL .....	5
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	5
1.3.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	6
CAPÍTULO 2 .....	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	7
2.1 CONCEITOS DE GRAMÁTICA .....	7
2.2 INSTRUÇÃO GRAMATICAL .....	9
2.3 O PAPEL DA INSTRUÇÃO NA L2 .....	10
2.4 A IMPORTÂNCIA DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA A APRENDIZAGEM DA L2 .....	16
2.5 TIPOS DE INSTRUÇÕES GRAMATICAIS .....	19
2.5.1 INSTRUÇÃO EXPLÍCITA .....	19
2.5.2 MÉTODO DEDUTIVO .....	21
2.5.3 FOCO NAS FORMAS .....	22
2.5.4 INSTRUÇÃO IMPLÍCITA .....	23
2.5.5 MÉTODO INDUTIVO .....	25
2.5.6 FOCO NA FORMA .....	26
2.5.7 FOCO NO SIGNIFICADO .....	28
2.6 RESULTADO DA APLICAÇÃO DE INSTRUÇÕES GRAMATICAIS EM ESTUDOS DE LE .....	29

2.7 CONHECIMENTO EXPLÍCITO E IMPLÍCITO .....	33
2.7.1 CONHECIMENTO EXPLÍCITO .....	33
2.7.2 CONHECIMENTO IMPLÍCITO .....	34
CAPÍTULO 3 .....	36
3. METODOLOGIA .....	36
3.1 MÉTODO E NATUREZA DA PESQUISA.....	36
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA .....	37
3.3 PARTICIPANTES.....	38
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	39
3.5 OS TESTES .....	39
3.5.1 PRÉ-TESTE .....	39
3.5.2 PÓS-TESTE IMEDIATO.....	40
3.5.3 PÓS-TESTE POSTERIOR.....	40
3.6. O <i>DESIGN</i> DO TESTE .....	41
3.7 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	42
3.8 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	43
3.9 ANÁLISE DE DADOS.....	43
CAPÍTULO 4 .....	45
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA .....	45
4.2 A ANÁLISE DE DADOS.....	54
CAPÍTULO 5.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
5.1 CONCLUSÃO.....	58
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	59
5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS .....	59
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	60

REFERÊNCIAS .....	61
ANEXO 1 – PRÉ-TESTE .....	67
ANEXO 2 – PÓS-TESTE IMEDIATO .....	70
ANEXO 3 – PÓS TESTE TARDIO .....	73
ANEXO 4 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA: <i>SLIDE</i> .....	76
ANEXO 5 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA: TEXTO .....	77
ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O EXPERIMENTO .....	78

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A aquisição da segunda língua (L2) não costuma ser desenvolvida de modo diferente da língua materna (L1). No contexto brasileiro, enquanto a primeira transcende naturalmente, ainda na infância, em um ambiente informal, por meio de interação entre indivíduos. A segunda dar-se dentro de ambientes formais de ensino; educação básica, ensino superior, escolas de línguas e/ou programas de intercâmbio. Desta forma, é cabível de estudo e pesquisa, algumas reflexões acerca da Língua Inglesa, dentro desses contextos formais de ensino. Sendo assim, este estudo será realizado em um ambiente formal de ensino, em uma escola de educação básica privada, localizada na Ceilândia, uma região administrativa do Distrito Federal.

### 1.2 JUSTIFICATIVA

A justificativa deste estudo baseia-se na minha motivação, a partir de algumas experiências pessoais: a primeira, durante doze anos como discente na educação básica, em seguida, realizando o estágio obrigatório por um semestre, como graduanda de Letras na escola pública, e, logo mais, atuando como bolsista, por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Católica de Brasília, por dois anos e dois meses. Foi possível identificar principalmente como bolsista PIBID, observando aulas de algumas professoras de língua inglesa, auxiliando-as dentro de sala de aula e desenvolvendo atividades dentro da escola pública com alunos do ensino médio, uma predominância quanto ao uso de instrução explícita no ensino de gramática durante as aulas. Por meio dessas vivências, percebi essa preferência pela abordagem de instrução explícita no público observado. Pude perceber que há um grande interesse em assuntos relacionados à gramática. Por essa razão, surgiu o interesse e a curiosidade por investigar a eficácia dos tipos de instrução na língua, com vistas a melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem no contexto em que atuo como profissional.

### 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo de uma abordagem de ensino, o qual, se propõe gramática pautada em regras (LARSEN-FREEMAN, 2003; CELCE-MURCIA,1999), esta pesquisa quantitativa visou investigar tipos de instruções para abordar gramática no ambiente escolar, de modo que, o ensino venha a ser objetivo, prático e instigue o aluno a trabalhar com o conhecimento adquirido em outros contextos (LONG, 1997), buscando investigar os tipos de outras instruções gramaticais que sejam distintas daquelas formas tradicionais, utilizadas nas redes de ensino atualmente, observando os alcances que elas podem trazer para a Língua Inglesa.

#### 1.3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é o de investigar as instruções explícita e implícita no processo de ensino/aprendizagem da gramática da língua inglesa para os discentes de uma rede privada de ensino do Distrito Federal.

#### 1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste estudo são (a) refletir sobre a influência de instruções gramaticais em aulas de língua inglesa, e (b) verificar o nível de diferença estatística entre os grupos experimentais e o grupo controle.

Por fim, este estudo busca investigar a maneira pela qual as instruções gramaticais explícita e implícita - do aspecto gramatical *Simple Future* – podem ou não influenciar no aprendizado dos discentes observados. A fim de se verificar se os impactos e alcances da aplicação de ambas instruções foram benéficas na aprendizagem da estrutura alvo, os escores dos testes aplicados foram mensurados estatisticamente entre os grupos experimentais que receberam instruções gramaticais, explícita e implícita, e ainda, entre o grupo controle que recebeu apenas o *input* ao texto, a fim de se verificar como a precisão gramatical da estrutura alvo se comportou nos três grupos, e, ainda, se algum dos tipos de intervenção, com ou sem instrução, se mostrou mais benéfica para o ensino/aprendizagem de inglês/L2.

Este estudo buscou investigar como as instruções gramaticais poderiam contribuir

no aprendizado de discentes, afim de promover benefícios no ensino de gramática da Língua Inglesa. Desta forma, duas (2) perguntas de pesquisa abrangeram esse estudo:

1. A instrução gramatical poderia influenciar em aulas de L2?
2. Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura alvo entre os grupos Experimentais e o grupo Controle?

### **1.3.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos: (1) Introdução apresenta 1) contextualização, 2) justificativa para o estudo, 3) objetivos, 4) perguntas que tangem esta pesquisa; (2) Fundamentação teórica apresenta a revisão de literatura dos teóricos que norteiam esta pesquisa; (3) Metodologia de pesquisa, capítulo que descreve o tipo da pesquisa, o *design* da pesquisa, o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a análise de dados; (4) Resultados e Discussão, demonstra e discute os resultados encontrados nesse estudo, realizando um paralelo, entre os pressupostos teóricos que corroboram a revisão de literatura com os resultados obtidos; e, por fim, as (5) Consideração finais apontam as reflexões acerca dos resultados deste estudo.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo revisa sete tópicos teóricos importantes que conduzem esta pesquisa, os quais são discutidos em sete seções respectivamente: (a) a primeira seção traz o conceito de gramática e sua relevância para o aprendizado de segunda língua (L2); (b) a segunda seção apresenta a definição de instrução gramatical; (c) a terceira seção descreve o papel da instrução na L2; (d) a quarta seção aborda as instruções explícita e implícita, as suas características específicas e os seus benefícios para a aprendizagem de L2; (e) a quinta seção detalha os tipos de instruções gramaticais existentes e a similaridade entre suas características com as instruções explícita e implícita; (f) a sexta seção exhibe pesquisas que trazem resultados da aplicação dos benefícios de instruções explícitas e implícitas; e, por fim, (g) a sétima seção discute sobre os aspectos de conhecimento implícito e explícito atrelados às instruções explícitas e implícitas.

#### 2.1 Conceitos de Gramática

Dentro do âmbito de Aquisição de Segunda Língua (L2), Possenti (1996), Celce-Murcia (1999) e Larsen-Freeman (2003) afirmam que em uma perspectiva de senso comum, o termo “gramática” assemelha-se, exclusivamente, há um conjunto de regras. Possenti (1996) salienta, que a gramática é classificada em três tipos; normativa, descritiva e internalizada. O autor ressalta, que a primeira corresponde há um conjunto de regras explícitas que devem ser seguidas, enquanto a segunda refere-se às regras seguidas, e por fim, a última, é definida como aquelas regras dominadas pelo falante. Para esta pesquisa, a ênfase será na gramática normativa e internalizada.

Essa nomenclatura “gramática”, é bastante significativa dentro do ensino das línguas estrangeiras (LE/L2), pois o conhecimento de gramática é fundamental para que o aprendiz consiga se comunicar, e a ausência deste prejudica seu desenvolvimento comunicativo (RENANDYA; RICHARDS, 2002).

Antunes (2007) reforça essa ideia, argumentando que gramática é o alicerce de uma língua, pois “não há língua sem gramática, nem gramática sem língua” (ANTUNES, 2007), considerando que ambos são elementos complementares que não devem ser apresentados isoladamente, pois todo falante de uma L2, que possui proficiência na L2, obteve conhecimentos gramaticais prévios que deram embasamento para o desenvolvimento das demais habilidades de oralidade, compreensão, leitura e escrita.

Ainda dentro dessa perspectiva do ensino de língua e gramática, Antunes (2007) defende que a língua é um instrumento de comunicação que promove interação entre indivíduos de culturas distintas. Ela é essencial para que esses sujeitos consigam interpretar e compreender as mensagens transmitidas de um para o outro, por meio da escrita, oralidade, gestos corporais e faciais, entre outras linguagens de comunicação (ANTUNES, 2007). Desse modo, a língua e seu uso são construídos por meio da gramática que:

É uma habilidade, e como uma habilidade requer prática. A prática significativa de um tipo particular não apenas para ajudar os aprendizes a consolidar seu entendimento ou traços da memória ou conseguir fluência, também, ajuda-os no avanço do seu desenvolvimento gramatical<sup>1</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 99).

Neves (2004) afirma que muitos professores ensinam a língua com foco na gramática, com o intuito de que o discente desenvolva a capacidade de elaborar um bom texto escrito ou, ainda, para prestar concursos e vestibulares (ANTUNES, 2007). Todavia essa tarefa acaba tornando-se difícil devido aos “[...] problemas dos alunos: falta de esforço, falta de interesse, falta de vontade de pensar, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração, falta de percepção da gramática [...]” (NEVES, 1994. p. 21). Nesse sentido, Larsen-Freeman (2003) ressalta que é difícil para os discentes ficarem empolgados em aprender gramática, uma vez que devem decorar regras, repetir palavras e vocabulários.

Ellis (2015) reitera esses fundamentos, reforçando que muitos docentes acreditam que a gramática pode atrasar o desenvolvimento da fluência na

---

<sup>1</sup>No original “[...] is a skill, and as a skill, requires practice. Meaningful practice of a particular type not only helps learners consolidate their understanding or their memory traces or achieve fluency, it also helps them to advance in their grammatical development (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 99).

comunicação, visto que — em alguns exercícios de gramática — há controvérsias quanto à sua relevância no processo de LE. O autor enfatiza que um exercício de gramática pode ser mais bem sucedido quando o docente não tem como foco ensinar a gramática, mas em facilitar o processo de desenvolvimento dela.

Além disso, Hinkel e Fotos (2002) ressaltam que a gramática deve ser ensinada para aprendizes que já têm um determinado nível de domínio lexical, para que esse conhecimento prévio auxilie na resolução de tarefas. Em outras palavras, a gramática deve estar alinhada com uma tarefa de comunicação, a fim de demonstrar os elementos que os aprendizes mais apresentam dificuldades e auxiliar os aprendizes a desenvolverem conhecimento explícito.

A seguinte subseção traça conceitos e características acerca do termo “instrução”.

## **2.2 Instrução gramatical**

Inserido nesse cenário de gramática, o termo “instrução” é um tratamento gramatical voltado para a maneira como o aluno vai aprender (BEZERRA; BERGSLEITHNER, 2020, p.154) e, também, uma tentativa de intervir no processo de desenvolvimento para atrair a atenção do aprendiz para algum elemento da língua de maneira direta ou indireta. Sendo assim, o uso de instrução é uma maneira de provocar a atenção nos alunos para que eles possam armazenar mais informações (ELLIS, 2008). Bergsleithner (2006) menciona que o aprendiz e o professor podem alcançar suas metas na construção de gramática por meio da instrução e da interação entre eles. Frangiotti e Freitas (2021) reforçam essa discussão afirmando que a instrução serve para instruir o aprendiz de língua para a comunicação e pontuar uma escolha pedagógica para a realização de uma organização ou um projeto, a fim de averiguar aulas, materiais didáticos ou atividades que busquem beneficiar o aprendizado do estudante. Eles ponderam que uma das funções da instrução é exemplificar o aprendizado de uma língua por meio do manuseio de aspectos de aprendizagem ou fatores nos quais eles ocorrem.

Segundo Pinto (2011), o professor deve aplicar a instrução no momento em que ele identifica alguma dificuldade do aluno em compreender ou produzir uma

estrutura gramatical. Nesse caso, ele deve realizar intervenções a fim de atrair a atenção dos aprendizes para seus equívocos na forma e na comunicação, pois ambos em conjunto representam o significado. O autor ainda ressalta que — durante a execução de um exercício gramatical — os discentes são comunicados sobre o tipo de tópico gramatical abordado, ou seja, eles são [...] “informados do foco numa estrutura linguística, portanto esforçar-se-ão por utilizá-la com correção [...]” (p.7).

Na subseção a seguir, o estudo detalha o papel da instrução durante a aprendizagem de L2, descrevendo os benefícios que algumas instruções poderiam trazer para esse processo.

### 2.3 O Papel da instrução na L2

Ellis (1998) declara que há vários tipos de instruções que causam efeitos na aprendizagem de L2, nas quais algumas dessas instruções estão direcionadas para estruturas isoladas de gramática. O tratamento instrucional é constituído de três componentes: (a) apresentação de regras com ênfase na prática, (b) *feedback*, e (c) exposição ao *input* (NORRIS; ORTEGA, 2000). A instrução de gramática pode ser dividida em três estágios: (a) no primeiro estágio, tanto a estrutura quanto a regra gramatical são introduzidas e apresentadas por meio de textos, diálogos ou histórias; (b) no segundo estágio, a prática da língua, por meio da repetição de exercícios de escrita e oralidade, é importante; e, (c) no último estágio, os aprendizes são encorajados a aplicarem regras em atividades de comunicação (NASSAJI; FOTOS, 2011).

O objetivo da instrução é aprimorar e solucionar problemas na L2 (DOUGHTY, 2003). Ao inserir intervenções, o papel da instrução deve efetuar mudanças na atenção dos aprendizes quando eles estão processando a L2 (SHARWOOD; SMITH, 1993) e, também, uma oportunidade para manipular a atenção externa dos aprendizes (NORRIS; ORTEGA, 2000). Sendo assim, a instrução é necessária para compensar as mudanças desenvolvidas que colocam os aprendizes em desvantagens no que diz respeito a cognição (DOUGHTY, 2003).

Dentro dessa temática de instrução, Long (1983) enfatiza também que a instrução faz mais diferença na aquisição de L2 do que se comparado à exposição

natural. Ele reforça que as instruções gramaticais na L2 são consideradas potencialmente eficientes e benéficas (NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY, 2003). Principalmente, para aqueles que a única oportunidade de exposição ao *input* é em sala de aula (DOUGHTY, 2003). Em geral, a instrução na L2 resulta em ganhos significativos durante o processo de intervenção, pois os efeitos da L2 são duráveis (NORRIS; ORTEGA, 2000). Ainda, Stanley (1989) destaca que o desempenho do aprendiz é melhor e mais aperfeiçoado após ele receber a instrução. Doughty (2003) reforça que os aprendizes da L2 devem focar em elementos formais da linguagem, nos quais a instrução é um instrumento que auxilia nesse processo.

Bergsleithner (2006) ressalta que existem duas formas de alcançar uma instrução: (a) por meio de atividades que exigem comunicação e atenção à forma e (b) por meio de *feedback*, durante o desempenho de atividades comunicativas. Para a autora, uma forma eficiente de aprimorar a L2 é instruir o aprendiz enquanto são realizadas atividades na sala de aula. Ela ainda ressalta que o *feedback* explícito é necessário para ajudar a identificar um erro, pois apenas o ambiente de comunicação não é suficiente para a aquisição da L2. A autora cita que outros meios de facilitar o aprendizado da L2 são por meio da instrução explícita, negociação da forma, significado e função dos aspectos formais, e enfatiza que as instruções poderiam beneficiar a L2, dependendo da necessidade de cada aprendiz. Ainda, Ellis (2008) argumenta que o *feedback* explícito é considerado eficiente, pois resulta em ganho de acurácia, o que o torna mais eficaz do que o *feedback* implícito.

Nassaji e Fotos (2011) afirmam que o foco na gramática deve ser incorporado à instrução da L2. Eles trazem algumas habilidades essenciais, as quais devem ser analisadas quanto ao uso de instruções gramaticais: (a) complexidade, que é medida durante o uso de orações coordenadas e subordinadas, bem como no ato da fala de um indivíduo; (b) fluência, que corresponde à habilidade em produzir linguagem sem realizar pausas indevidas ou hesitações; e (c) precisão gramatical, que é a coerência e coesão entre fala e escrita produzidas de modo gramaticalmente correto.

Frangiotti e Freitas (2021) mencionam que aqueles aprendizes que recebem instrução, adquirem progresso com mais agilidade e melhores níveis de proficiência do que aqueles que aprenderam a língua em um contexto natural, pois a instrução faz diferença na aquisição de L2. A instrução é um meio de estimular o aprendizado, contudo não é um aspecto suficiente para o desenvolvimento do aprendiz

(FRANGIOTTI; FREITAS, 2021). Netto e Bergsleithner (2018) afirmam que a instrução formal é um meio de contribuir para o aprendizado de língua, pois quando os aprendizes recebem instrução, eles aprendem com mais agilidade do que aqueles que aprenderam sem instrução formal, logo uma instrução formal contextualizada com significado, torna-se benéfica para o aprendizado de L2 (MURANOI, 2001). Contudo instruções gramaticais que têm abordagens com o foco apenas no ensino de regras e estruturas são consideradas inadequadas para atender às necessidades dos aprendizes de L2 (NASSAJI; FOTOS, 2011)

Interligado a essa temática de instrução e seu papel na L2, há alguns construtos cognitivos correspondentes ao processo de construção do conhecimento e o conjunto de habilidades cognitivas; a linguagem, memória e criatividade do indivíduo que estão inseridas no processo de aprendizagem de L2, ou seja, estão relacionados ao conhecimento compreendido e absorvido pelo aprendiz. Esses aspectos são considerados fundamentais para atrelar a instrução ao aprendizado da L2, como, por exemplo, a atenção. Uma das estratégias que o docente utiliza é direcionar o foco dos aprendizes, seja para o entendimento gramatical, seja para uma atividade comunicativa; ou para um aprendizado ou uma habilidade. Essas estratégias do professor se relacionam a três fases: (a) aprimorar o entendimento de gramática com explicação da L2; (b) exercitar a gramática em atividades comunicativas e não comunicativas; e (c) fornecer oportunidades de comunicação para o uso da gramática (SHEEN, 2002).

Além da habilidade cognitiva da atenção citada previamente, que possui ligação com a instrução na L2, outros elementos relevantes são o "conhecimento" e o "aprendizado". Li, Ellis e Zhu (2019) afirmam que o conhecimento é classificado em conhecimento implícito e explícito. Os autores caracterizam o conhecimento explícito como consciente, enquanto o conhecimento implícito se dá em um processo inconsciente, ambos estão associados com as instruções explícita e implícita, respectivamente. A instrução na L2 demonstra maiores efeitos na língua quando há mais uso de conhecimento explícito, do que quando há envolvimento de conhecimento implícito (LI, ELLIS, ZHU; 2019). Em contrapartida, no que diz respeito ao "aprendizado", Schmidt (2001) ressalta que há uma interação existente entre o aprendizado implícito e explícito. No aprendizado explícito, devido ao fato dos aprendizes terem recebido a informação recentemente, logo é comum que eles

apresentem consciência das informações adquiridas. O autor destaca, ainda, que são necessários alguns pré-requisitos para que ocorra o processo do *input*, pois o papel da instrução baseia-se em dar suporte para que a atenção do aprendiz seja direcionada para a forma e o significado durante o momento em que ocorre o *input*.

Diante da relação entre instrução e o conhecimento de L2, da ligação da instrução com o aspecto cognitivo da atenção, que é uma habilidade cognitiva na qual se dirige a consciência para uma informação, será destacado, a seguir, um panorama de alguns tipos de instruções gramaticais existentes: foco na forma e foco nas formas, demonstrando uma dicotomia dessas instruções mencionadas, principalmente, entre as instruções explícita e implícita. Dekeyser (1995) afirma que uma instrução é explícita quando a explicação da regra abrange grande parte da instrução. Ellis (1998) reforça que uma instrução é considerada explícita quando as regras foram explicadas e há foco explícito em regras aplicadas na estrutura da L2. A instrução explícita é considerada mais eficiente do que o tratamento que não inclui o foco, mas inclui apresentação de regras, *feedback* negativo correspondente há um tipo de repreensão ou estímulo negativo imediato sobre a conduta do discente, e a revisão da regra que faz uma retomada da construção do tópico gramatical (NORRIS; ORTEGA; 2000). Leow (1998) reitera que a explicação da regra é paradigmática, podendo ser apresentada uma única vez ou em repetições. Já Robinson (1996) argumenta que muitas instruções transmitem a explicação de regras antes da execução de atividades, e essas explicações gramaticais são executadas para ficarem acessíveis ao aprendiz durante a realização de uma atividade. Dekeyser (1997) argumenta que em instrução explícita ou se inclui todos os tipos de regras explícitas para os aprendizes ou os aprendizes são direcionados a identificar as regras. Em paralelo com a instrução explícita, existe a instrução implícita conceituada por Ortega (1998) como uma instrução na qual não há explicação de gramática nem instruções direcionadas para a forma, pois esse tratamento gramatical apresenta uma exposição implícita (NORRIS; ORTEGA; 2000). Dekeyser (1994) destaca que a instrução implícita não faz referência às regras nas formas.

Fazendo uma dicotomia entre o uso das duas instruções, explícita e implícita, Norris e Ortega (2000) destacam que as instruções explícitas são consideradas mais eficientes e têm mais efeito do que as implícitas. Muranoi (2001) enfatiza essa ideia, argumentando que a instrução explícita é benéfica, significativa e obtém ganho

positivo na L2, principalmente, quando é aplicada aos aprendizes com outras tarefas, pois uma instrução que deixa em evidência o tópico gramatical em estudo, acaba por facilitar o processo de aquisição, bem como a instrução focada na forma e ensino comunicativo, simultaneamente. Em contrapartida, o processo implícito é considerado mais potente do que o explícito, em se tratando do aprendizado de sistemas complexos, por isso o aprendizado do conhecimento implícito é considerado difícil de articular (MATHEWS, 1989). Contudo, quando há integração entre a instrução explícita e implícita, também há benefícios para desenvolvimento de Interlíngua na L2 (MURANOI, 2001).

Além dessas duas instruções, explícita e implícita, mencionadas acima, serão citados, posteriormente, outros três tipos de instruções, denominadas: (a) foco na forma, (b) foco nas formas e (c) foco no significado, para demonstrar a relação que elas têm com a L2. Essas três instruções a serem definidas possuem características que estão integradas às instruções explícitas e implícitas.

Foco na forma, que tem características semelhantes à instrução implícita, Poole (2005) argumenta que o foco na forma é uma instrução que contém princípios de comunicação autêntica, é centralizada no aluno e estuda formas gramaticais. Doughty e Williams (1998) afirmam que na instrução com o foco na forma há uma integração entre a forma e o significado, em que os elementos são voltados para a língua (DOUGHTY, 2003). Long (1997) define essa instrução, argumentando que ela direciona a atenção dos discentes para elementos linguísticos, tais como: palavras, estruturas gramaticais e pragmáticas, aos quais são abordados de modo contextualizado. Dessa forma, o foco na forma é uma instrução que chama a atenção do estudante para elementos linguísticos em tarefas ou atividades contextualizadas (LONG, 1991). Além disso, Doughty (2003) reitera que a intervenção do foco na forma redireciona a atenção do aprendiz durante o processo do *input*, para problemas persuasivos que são intensificados durante o uso da língua na sala de aula. Uma estratégia usada na intervenção gramatical foco na forma, que também é considerada uma instrução implícita, é o aprimoramento da entrada do insumo, que é um tipo de instrução que atua como uma intervenção pedagógica por parte do professor para chamar a atenção dos aprendizes para a L2 (LEOW, 2001).

Para o autor, o aprimoramento da entrada do insumo, contém dois eixos, que são interligados por obterem uma variação independente com a instrução. O primeiro

eixo contém (a) níveis de elaboração, que ocorre quando o aprendiz recebe um sinal que indica onde ocorreu seu erro; e o segundo contém (b) explicitação, que é um tipo de explicação de regras por meio de gestos faciais. Esse pesquisador cita, também, que esse aprimoramento tem duas perspectivas: (a) a interna, que está diretamente relacionada às palavras no início da frase e (b) a externa, que é um tipo de intervenção pedagógica. Essa técnica de insumo surgiu como um recurso de aprimoramento para o uso de gramática, por ser uma estratégia que serve para auxiliar o docente a identificar se os estudantes prestam atenção à forma, pois traz textos escritos que destacam os aspectos formais por meio do negrito, sublinhado, itálico, caixa alta ou fontes variadas. Além disso, esse tipo de insumo pode ser inserido por meio de expressões faciais, como, por exemplo, quando o professor levanta as sobrancelhas para indicar que houve erro por parte do aprendiz sobre alguma regra explicada.

Para Leow (2001), o aprimoramento do insumo poderia beneficiar o desenvolvimento da L2 durante a instrução, o *feedback* e a informação metalinguística, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento de gramática. O autor apresenta alguns dados, em sua pesquisa, que indicam que internalizar a informação gramatical pode exigir alto nível de consciência, dependendo do contexto empregado, do tempo gasto para exposição e do nível de conhecimento do processo de aproveitamento da gramática. Leow (2001) recomenda que seja aplicada uma instrução sobre o tópico gramatical em estudo, para que o aprendiz internalize as características do assunto com cautela, mencionando que unificar aprimoramento de insumo com instrução, a fim de focar no aspecto gramatical, é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento da L2, e, finaliza, argumentando que o professor pode manipular o uso da L2 para chamar a atenção do aprendiz para um aprimoramento e um profundo processo de informação gramatical embutido nas formas.

Pinto (2011), também, dá ênfase a essa instrução. Para ele, a instrução gramatical foco na forma é uma instrução que dirige a atenção do aprendiz para a comunicação, sendo fundamental para que o aprendiz esteja atento aos elementos do insumo, o qual em outra abordagem não seria tão perceptível. O autor reforça que o docente e o discente ficam mais atentos ao uso da língua do que ao aprendizado dela. Durante o processo de aplicação de instrução sobre um tópico gramatical, o docente também é beneficiado, pois ele aprimora seu insumo e produção na língua

(MURANOI, 2001). Todavia, em alguns momentos é necessário recorrer à forma, pois ela atrai a atenção do aluno ao insumo, o que contribui em mais aprimoramento na interlíngua por parte do discente.

Norris e Ortega (2000) discutem que o foco na forma integrado ao significado é eficiente. Poole (2005) enfatiza que essa instrução do foco na forma promove a aquisição gramatical de L2, contudo não deve ter como foco, apenas, o ensino e a aprendizagem de itens gramaticais de L2, mas também auxiliar os aprendizes a utilizarem a língua de forma comunicativa. Muranoi (2001) e Poole (2005) também argumentam que o foco na forma é um reforço de aprimoramento na L2 para os aprendizes. Desse modo, os aprendizes são beneficiados com essa instrução por conta da combinação de instruções com o foco na forma e instrução comunicativa (POOLE, 2005).

Por outro lado, o foco nas formas mais detalhada no item 2.5.3 apresenta traços similares à instrução explícita por ser limitado às formas, assim como chama a atenção do aprendiz para uma estrutura específica da língua alvo (DOUGHTY, 2003). Nessas duas instruções, foco na forma e foco nas formas, Norris e Ortega (2000) afirmam que ambas as instruções são intervenções que resultam em ganhos significativos e possuem um envolvimento de manipulação contextualizada das formas (SOKALSKI, 1996). Por fim, o foco no significado realiza uma exposição à L2 ou possibilita uma experiência na L2, por meio de tarefas autênticas e contextualizadas (NORRIS; ORTEGA, 2000).

#### **2.4 A importância da instrução explícita e implícita na aprendizagem da L2**

Por muitos anos, acreditava-se que, apenas o ensino de gramática por meio de regras era suficiente para o aprendiz saber a linguagem. Sempre houve discussões acerca da maneira como a gramática deveria ser ensinada, seja focando apenas em estruturas sequenciais, que se iniciavam das mais simples às mais complexas, seja ensinando regras indutivamente por meio de repetições de frases padrão. Passados os anos, houve evolução do ensino de métodos com foco na gramática, para exposições que envolviam comunicação significativa, e, mais recentemente, de instruções focadas na gramática e significado (NASSAJI; FOTOS, 2021).

Desse modo, com o debate sobre a maneira como a gramática deveria ser ensinada, explicitamente, usando regras, ou, implicitamente, com interação (NASSAJI, FOTOS, 2021), houve o surgimento, das expressões “explícito” e “implícito”, correspondentes ao nível de percepção do discente sobre às regras e estruturas gramaticais. Essas nomenclaturas também, referem-se à junção de técnicas seleccionadas por docentes ou pesquisadores, que não se restringe, apenas, há aspectos linguísticos fornecidos aos alunos (FRANGIOTTI, FREITAS; 2021).

Para Ellis (2015), os dois tipos de ensino “implícito” e “explícito” estão diretamente relacionados às instruções, ou seja, esses ensinamentos são tipos de abordagens que serão aplicadas, dependendo de alguns fatores, que envolve o professor, a temática de estudo ou o tipo de recurso para estudo (ELLIS, 2008).

Partindo para instrução denominada explícita, ela ocorre quando o aprendiz é estimulado a usar a L2, fazendo uso de regras, por outro lado, quando o aluno não é induzido a aprender sobre as regras na L2, de forma consciente, esse fenômeno é chamado instrução implícita (FRANGIOTTI, FREITAS; 2021).

Bergsleithner (2006) aponta para a importância das instruções, afirmando que os adultos compreendem melhor uma regra quando ela é apresentada, utilizando instrução explícita. Nassaji e Fotos (2011) reforçam que a instrução explícita tem como vantagem ajudar os discentes na aquisição e *output*, contudo os aprendizes precisam de oportunidades para praticar a estrutura gramatical, por meio de uma exposição assídua a lições de gramática e por meio do ensino implícito. Frangiotti e Freitas (2021) também reiteram que a instrução explícita leva o aprendiz a praticar a forma linguística que está sendo ensinada a ele, e, ao mesmo tempo, a direcionar a atenção do discente para um determinado tópico gramatical. Os autores ainda reforçam que a repetição de estruturas contribui para que o aprendiz tenha interesse sobre o que está sendo ensinado e compreenda, com mais facilidade, a instrução fornecida pelo professor, pois regras simples costumam ser de fácil compreensão para os discentes e mais fáceis de serem ensinadas pelo docente. Os autores também destacam que alguns pontos são determinantes e tornam a instrução mais difícil em aspectos como: (a) complexidade estrutural mal compreendida pelos alunos, (b) perfil do estudante, (c) faixa etária, (d) técnicas de aprendizagem e (e) gênero. Esses elementos são fundamentais, considerando que “nem tudo o que o professor trata em sala de aula é notado e compreendido pelo aprendiz, da mesma maneira como é possível que o aluno aprenda

aspectos que não foram explicados pelo professor” (FREITAS, 2021, p.128). Ellis (2008) salienta que uma das vantagens da instrução explícita é que ela é eficiente para o uso de estruturas complexas e simples, pois os aprendizes são estimulados a descobrir as regras gramaticais por conta própria, são encorajados a fazer uma autorreflexão de seus erros, e as estratégias de aprendizagem são utilizadas de forma complementar e não isoladamente, por meio de atividades práticas. Além disso, ela não tem foco apenas na instrução explícita, mas também em conhecimento implícito que pode resultar em aprendizado implícito, ou seja, um resultado consolidado, em que o aprendiz é instruído sobre a forma com atividades em contextos comunicativos. Deste modo, a instrução explícita volta a atenção para aspectos estruturais da L2, na qual há intervenções do docente durante a aplicação dessa estrutura, e espera-se que o discente venha a manipular as formas apresentando-as de modo dedutivo, ou seja, realizando apresentação de exemplos de regras explícitas. Por outro lado, a instrução implícita é fundamental, porque uma instrução usada em atividades chama atenção do aluno para a forma sem interferência do professor, mas com o foco na produção em LE. Dessa maneira, a instrução implícita visa chamar a atenção do discente para a forma, por meio de uma tarefa comunicativa (FRANGIOTTI; FREITAS, 2021), na qual quando houver instrução contextualizada nessa intervenção, a abordagem isolada será eliminada (NETTO; BERGSLEITHNER, 2018).

Ellis (1998) reforça que a instrução não deve ficar restrita apenas ao uso do quadro negro, quando o docente necessita desse instrumento para explicar aspectos gramaticais. Há outros aspectos como o fornecimento de *feedbacks*, uso de textos e oportunidade de interação entre os discentes, que constituem a instrução.

Considerando, ainda, que o conteúdo não deve ser focado em apenas um único tipo de instrução, Neto e Bergsleithner (2018) afirmam que se faz necessário realizar intercalações entre a instrução explícita e implícita, ou seja, o ensino de gramática deve ser ensinado em alguns momentos implicitamente e em outros explicitamente. As autoras reforçam que o professor deve explicar para os alunos não apenas conteúdos gramaticais, mas também os objetivos das tarefas e atividades comunicativas trabalhadas nas aulas de L2. Além disso, Muranoi (2001) reitera que uma tarefa comunicativa, envolvendo instrução explícita e implícita, ajuda o aprendiz a se desenvolver melhor do que uma tarefa que envolva apenas instrução implícita ou tarefa sem instrução.

## 2.5. Tipos de instruções gramaticais

Nassaji e Fotos (2011) afirmam que as principais instruções gramaticais são denominadas explícito e/ou implícito. Nesta seção e nas seguintes subseções, serão apresentadas definições e características de alguns desses tipos de instruções gramaticais: Instrução explícita; método dedutivo, foco nas formas; instrução implícita; método indutivo; foco na forma e foco no significado. A seguir, será discutido sobre as três primeiras instruções gramaticais, conforme ilustra, a FIGURA 1, devido às características semelhantes que o método dedutivo e o foco nas formas possuem com a instrução explícita.

**Figura 1** - Esquemática de instruções gramaticais similares à instrução explícita



Fonte: Takahashi (2001); Andrews (2007)

### 2.5.1 Instrução explícita

A instrução explícita refere-se ao uso de terminologias de regras gramaticais apresentadas explicitamente, demonstrando a organização estrutural de um determinado tópico gramatical, no qual o aprendiz tem conhecimento do significado de palavras e regras gramaticais (ELLIS, 2015), além de ser encorajado a desenvolver conhecimento de regras. Em suma, na instrução explícita, “[...] a ênfase é dada ao

ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais [...]” (NEVES, 2004. p. 70). Sendo assim, o intuito de apresentar regras explícitas é o de dar a oportunidade aos discentes de aplicá-las (VIDAL, 2007).

Antunes (2007) ressalta que, na instrução explícita, a aplicação de regras, terminologias e nomenclaturas gramaticais deverá ser conceituada e inserida diretamente pelo professor (FRANGIOTTI; FREITAS; 2021), no período em que o aprendiz apresentar interesse, motivação e curiosidade pelo assunto de um aspecto gramatical, de modo que a instrução seja explicada em um curto período, geralmente, quando há inserção de estruturas complexas (ANTUNES, 2007; BEZERRA; BERGSLEITHNER, 2021). Nesse caso, cabe ao docente realizar um planejamento prévio da aula, pois a pedagogia e a teoria são motivos para inserção de uma instrução explícita considerada eficiente (ELLIS, 2008).

Ellis (1998) e Andrews (2007) reforçam que dentre algumas das vantagens quanto ao uso da instrução explícita, pode se incluir a inserção de estruturas gramaticais tanto simples quanto complexas, pois os discentes podem se beneficiar com a explicação explícita de estruturas complexas, porque as regras podem ser de difícil compreensão, desse modo, a instrução explícita acelera esse processo. Além disso, os discentes também podem se beneficiar com a apresentação de estruturas e relacioná-las com informações sobre a L1.

Hinkel e Fotos (2002) trazem alguns tipos de atividades desenvolvidas por meio das instruções explícitas, que costumam estar inseridas em materiais didáticos, a fim de desenvolver o conhecimento gramatical dos estudantes. Dentre algumas dessas atividades consideradas exemplos de instruções explícitas, encontram-se: (a) a compreensão do tópico gramatical, que ocorre quando o aprendiz recebe informações sobre o texto e precisa identificar a regra gramatical presente nele; (b) a verificação, que ocorre quando o discente recebe um texto contendo erros, no qual ele precisa identificá-los e corrigi-los; e, por fim, (c) a tentativa, quando o aluno tem a oportunidade de testar seus conhecimentos acerca da L2, por meio da produção de uma curta atividade.

Em uma abordagem explícita, os aprendizes, inicialmente, recebem a explicação e a apresentação das regras, para que, em seguida, por meio da prática, possam fazer o uso da regra (BERGSLEITHNER, 2006; ANDREWS, 2007). Li, Ellis e Zhu (2019) enfatizam que na instrução explícita o aprendiz tem consciência sobre o

tópico gramatical em estudo, e recebe instrução explícita antes da produção de uma tarefa, ou seja, os estudantes recebem as definições de termos que devem ser aprendidos antes de uma leitura (KHAMESIPOUR, 2015).

Se a estrutura é complexa, as dificuldades ficarão em evidência durante a explicação gramatical das regras, considerando que compreender regras exige habilidade analítica. Da mesma forma, essa aplicação de regras, seja na instrução implícita ou explícita, sofre uma distinção apenas em casos de regras complexas, mas não de regras simples. Portanto, o uso de instruções explícitas ou implícitas independe de regras simples, contudo elas são relevantes para as regras complexas, que são consideradas mais difíceis no aprendizado de uma L2 (CRUZ; FERNANDES; BERGSLEITHNER, 2022).

### **2.5.2 Método dedutivo**

A segunda instrução gramatical possui uma condição instrucional explícita que é de natureza dedutiva (TAKAHASHI, 2001). No que diz respeito ao método dedutivo, Thornbury (1999) o define quando há demonstração de exemplos da estrutura morfossintática, pois o método inicia-se com a apresentação de uma regra, seguida por exemplos os quais explicitam o tópico gramatical que se encontra em evidência na frase. Nessa intervenção pedagógica, a gramática pode ser ensinada isoladamente, com apresentação linear de regras, sem realizar a parte prática (NASSAJI; FOTOS, 2011). Ellis (2008) sintetiza essa ideia mencionando que o método dedutivo acontece quando a regra é exposta ao aprendiz.

Decoo (1996) afirma que o termo “dedução” é compreendido como um processo que ocorre do geral até chegar ao específico, ou seja, as regras gramaticais são formuladas conscientemente a aplicação delas. Li, Ellis e Zhu (2019) enfatizam que o método dedutivo é mais eficiente para aprendizes com baixa aptidão, pois eles recebem previamente uma instrução gramatical que é seguida pela execução de uma atividade. Desse modo, saber uma língua não corresponde apenas na produção de frases gramaticais, mas também na elaboração correta delas (NASSAJI; FOTOS, 2011).

### 2.5.3 Foco nas formas

A terceira instrução gramatical — que em alguns momentos se refere, também, à instrução explícita (ANDREWS, 2007) — é denominada foco nas formas. Norris e Ortega (2000) afirmam que o foco nas formas envolve exposição a estruturas alvo da L2 ou experiências com tarefas na L2, contudo não envolvem tentativas em mudar a atenção do aprendiz para estruturas da L2.

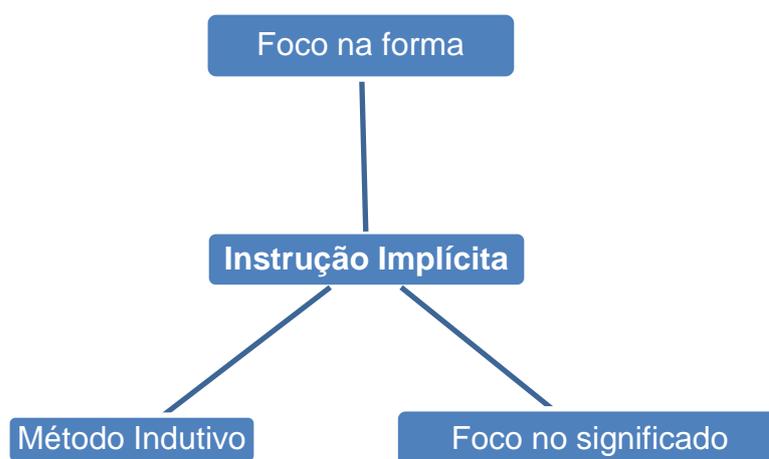
Como proponente do foco nas formas, Long (1997) afirma que essa instrução é utilizada, em grande parte do tempo, em salas de aula. Ele traz a definição para esse eixo, com estruturas isoladas que trabalham com aspectos linguísticos. Para o autor, a integração dos seguintes elementos, que são constituídos por regras gramaticais, repetição de modelos, memorização de diálogos curtos, produção de textos simplificados e fornecimento de *feedback* explícito aos aprendizes resultam no foco nas formas. Contudo esse tipo de instrução apresenta alguns conflitos quando se faz uso, como por exemplo: (a) ausência de identificação das preferências, estilos de aprendizagens e necessidades comunicativas dos aprendizes acarreta na desmotivação deles e torna a língua ineficiente devido ao ensino excessivo de elementos que eles não necessitam e o baixo uso de aspectos de que eles precisam; (b) atividades que desinteressam, desmotivam e distraem os discentes; (c) ensinamentos que nem sempre, ao serem transmitidos ao aprendiz, resultam em um aprendizado; e, (d) aprendizes com baixa proficiência. Todos esses elementos citados são considerados os maiores problemas ocasionados pela aplicação da instrução com o foco nas formas.

Nessa abordagem explícita, há uma predominância na demonstração do funcionamento de regras e nomenclaturas acerca de um determinado aspecto gramatical. Ellis (2008) ressalta que o foco nas formas é uma abordagem gramatical tradicional baseada em um programa de conteúdos curriculares, no qual o aprendiz trata a língua como um objeto a ser estudado e praticado, pois ela é uma instrução considerada explícita, ou seja, o ensino gramatical do foco nas formas é baseado na exposição de estruturas, que percorre desde aquelas mais simples até as mais complexas (LONG, 1997), bem como quando se faz o uso de terminologias metalinguísticas e a apresentação de formas isoladas (HOUSEN; PIERRARD, 2005). Além disso, tanto o foco nas formas quanto a instrução explícita se assemelham, pois

o foco nas formas é uma instrução gramatical voltada para o isolamento de formas gramaticais (MURANOI, 2001). Norris e Ortega (2000) conceituam o foco nas formas quando a atenção do aprendiz se encontra direcionada ao aprendizado de uma determinada estrutura específica. Por fim, Nassaji e Fotos (2011) reiteram que essa abordagem é considerada uma instrução com mais eficiência tanto para a forma quanto para correção com *feedbacks*. Os autores destacam que é importante incluir forma como uma instrução em sala de aula, contudo, ela deve ser inserida com moderação (LARSEN-FREEMAN, 2003).

As três intervenções pedagógicas; foco na forma, método indutivo e foco no significado apresentadas, a seguir, na FIGURA 2, serão listadas nas próximas subseções, por conterem características semelhantes a instrução implícita que também será discutida.

**Figura 2** –Esquemática de instruções gramaticais similares à instrução implícita



Fonte: (NORRIS, ORTEGA; 2000; ANDREWS, 2007)

#### 2.5.4 Instrução implícita

A quarta instrução gramatical apresentada neste estudo é a instrução implícita. DeKeyser (1995) afirma que o tratamento é considerado implícito quando não há nem apresentação de regras nem direcionamento a formas isoladas. Dessa maneira, o foco é no sentido do texto ou de uma tarefa e não em regras ou formação estrutural.

Nessa instrução, muitos exemplos de estruturas e tópicos gramaticais são apresentados de maneira contextualizada, por meio da exposição ao *input* de textos e músicas. Scott (1989) reforça essa ideia, afirmando que a instrução ocorre quando o docente faz a leitura de histórias curtas para os discentes, nas quais a única exigência é que eles ouçam a história para responder perguntas de interpretação textual. Esse *input* ocorre com maior predominância, mais por meio de tarefas do que pelo próprio docente. Além disso, nesse tipo de intervenção pedagógica, os aprendizes podem ter ou não conhecimento do tipo de tópico gramatical que estão aprendendo, quando inferem as regras por meio de exemplos (ANDREWS, 2007; ELLIS, 2015), pois a instrução implícita permite que o aprendiz adquira regras, por indução, sem ser informado previamente sobre o tópico gramatical que está sendo aprendido (FOTOS, 2002; ELLIS, 2008;).

Desse modo, devido aos recursos que são aplicados durante esse tipo de intervenção, os quais foram citados previamente, essa instrução pode ter uma duração mais longa em sua aplicabilidade (NORRIS, ORTEGA; 2000). Conforme afirmam Frangiotti e Freitas (2021), na instrução implícita não há interrupções na comunicação para expor regras, os aspectos gramaticais são apresentados naturalmente, sem exercícios sobre um tópico gramatical, usando a técnica indutiva que desenvolve exercícios para que o discente identifique as regras implicitamente. Os autores ressaltam que a instrução implícita é considerada mais dinâmica, pois há um planejamento prévio por parte do professor acerca dos objetos que serão utilizados no ensino. Além disso, há interferência durante a execução das atividades para focar na comunicação e isolar a exposição de regras para realizar atividades que enfatizem as formas.

Considerando que essa instrução é uma técnica indutiva que pode ou não acompanhar exercícios do conteúdo gramatical ministrado, no qual não há intervenção do docente, da mesma forma o aluno é incentivado a racionar, testar conhecimentos e identificar por conta própria as regras e suas funções (FRANGIOTTI; FREITAS, 2021). Antunes (2007) reitera que na instrução implícita é necessário haver uma contextualização prévia dos tópicos gramaticais por meio de textos que instiguem o aprendiz a ter percepção das regras inseridas naquele contexto. Além disso, é essencial estabelecer um equilíbrio quanto ao uso da instrução implícita em sala de

aula, intercalando a implícita com a explícita como mencionada anteriormente (BERGSLEITHER, 2006).

Por fim, dentre alguns dos benefícios da instrução implícita destaca-se a oportunidade que o aprendiz tem em interagir com um novo aprendizado, o qual pode assimilar e correlacionar as estruturas sem ter instrução explícita das regras. É importante ressaltar que o êxito da instrução implícita depende das oportunidades de exposição à língua e interação em contexto de comunicação, seja em aulas comunicativas, seja por meio de exposição fora de sala de aula (ANDREW, 2007).

### **2.5.5 Método Indutivo**

Decoo (1996) argumenta que o termo “indutivo” se refere a um processo que ocorre do modo específico para o geral, ou seja, é o aprendizado natural do uso da língua quando há aquisição. Thornbury (1999) complementa essa explicação, enfatizando que, no método indutivo, os exemplos são colocados em um contexto em que não há uso da morfossintaxe e, também, quando os aprendizes são incentivados a identificar o tópico gramatical específico contido em um determinado contexto. Brown (2007) reforça essa ideia destacando que a abordagem indutiva é considerada apropriada em grande parte dos contextos, nos quais o aprendiz poderia absorver as regras inconscientemente.

Nesse método, são utilizados diversos recursos, como: gráficos, objetos, mapas, diálogos, textos, histórias e jogos para abordar um tópico gramatical específico de maneira contextualizada (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Por fim, dentre alguns benefícios dessa intervenção pedagógica, pode-se destacar o desenvolvimento da motivação intrínseca no aprendiz, pois ao invés de formular frases, será necessário que ele as descubra (BROWN, 2007); e a promoção do desenvolvimento de exercícios que instiguem o discente a identificar as regras presentes nas atividades (FRANGIOTTI, FREITAS; 2021). Li, Ellis e Zhu (2019) sintetizam que a abordagem indutiva é mais eficiente para aprendizes com alta aptidão, pois os aprendizes precisam fazer deduções imediatas sobre a regra gramatical durante a execução das atividades.

### 2.5.6 Foco na forma

Long (1997) define foco na forma, conceituando essa instrução como uma técnica pedagógica que chama a atenção do discente para lições que têm o foco no significado e na comunicação (MURANOI, 2001; BROWN, 2007; ELLIS, 2008; PINTO, 2011) e que deve ocorrer de modo contextualizado, fazendo uso de diálogos, textos, tabelas, mapas e representações visuais. Um tratamento instrucional é classificado como foco na forma quando há evidências de uma integração entre forma e significado (NORRIS; ORTEGA, 2000) e, que, em alguns momentos, refere-se, também, à instrução implícita (ANDREWS, 2007),

Ellis (1997) afirma que a função do foco na forma é que o aprendiz identifique os aspectos linguísticos. Essa instrução pode tanto ser utilizada com conteúdos mais estruturais quanto com aspectos linguísticos em contexto comunicativo.

Assim, o intuito dessa intervenção é atrair a atenção do aprendiz para elementos linguísticos da L2, em aulas comunicativas (ELLIS; LI; ZHU, 2019; MURANOI, 2001), de modo reativo, incidental (ELLIS; LI; ZHU, 2019; ELLIS, 2015) e planejado (ELLIS, 1997). Além disso, essa instrução foca tanto na forma quanto no significado ao mesmo tempo, e ocorre em contextos de comunicação de modo espontâneo. Nessa instrução, os aprendizes apresentam dificuldades em situações de comunicação, nas quais o professor tenta auxiliá-los, e, por estar em um contexto comunicativo, possibilita aos aprendizes a oportunidade de fazer negociações, a fim de encontrar o significado das formas e da função em um dado contexto. Considerando que o foco na forma e significado ocorrem de maneira contextualizada, o aprendiz utiliza a regra antes de ter conhecimento sobre ela dentro da comunicação (NETTO; BERGSLEITHNER, 2018).

É importante abordar que, na visão de Long (1997), o foco na forma não tem como objetivo chamar a atenção para a estrutura da forma isolada, e, sim, busca atrair a atenção do aprendiz para problemas na comunicação e elementos linguísticos apresentados de modo contextualizado, dentro da aplicação de tarefas que têm o foco na simultaneidade entre significado e contextualização. Para o autor, o significado é mais importante do que a forma, pois facilita a aprendizagem do aluno de maneira incidental. Além disso, nessa abordagem poderá haver negociações entre professor e os alunos.

Housen e Pierrard (2005) reforçam que o foco na forma se assemelha à instrução implícita, pois quando a atenção do discente é atraída para a forma-alvo, há promoção de atividades que são oferecidas espontaneamente. As formas-alvo são apresentadas por meio de um contexto, no qual os aprendizes são estimulados a fazer uso das formas da língua alvo. Poole (2005) afirma que o foco na forma é uma instrução que traz um tipo de explicação oral, temporária e intermitente acerca de problemas encontrados no ensino de gramática. Além disso, os alunos, implicitamente, são expostos às formas que eles precisam aprender.

Como citado anteriormente, partindo do pressuposto de que o foco na forma busca direcionar a atenção do aluno para a comunicação, Pinto (2011) destaca que na comunicação, o discente é o elemento central dessa instrução, na qual os problemas que aparecem durante as situações de interações poderão ser sanados, focando-se, momentaneamente, nos aspectos linguísticos da L2. O autor também argumenta que o foco na forma explora qualquer tipo de forma, por meio de atividades comunicativas contextualizadas, sem isolar estruturas gramaticais. Nassaji e Fotos (2011) dão continuidade a esse estudo, mencionando que o foco na forma é uma reação a um problema que ocorre durante as atividades comunicativas, é a instrução que mais chama a atenção do aluno, por meio de tarefas comunicativas, além de ser considerada mais eficiente do que outros tipos de instruções, como o foco nas formas e o foco no significado, pois o foco na forma contribui em mais aquisição de gramática e vocabulário na L2.

Poole (2005) acrescenta que o foco na forma não tem o objetivo de destacar apenas o ensino implícito de tópicos gramaticais, essa instrução, também requer equilíbrio para quando for necessário inserir formas estruturais dentro do ambiente comunicativo. Para o autor, o processo de instrução acompanha atividades práticas contextualizadas. Dessa forma, o foco na forma necessita da fluência oral do professor para que ele possa identificar, naturalmente, em uma situação oral os equívocos dos discentes e fornecer *feedbacks* com correção. Além disso, essa instrução é considerada cultural quando se torna um mecanismo que permite ao estudante participar ativamente de tarefas comunicativas diariamente, e, também, pode ser considerada apropriada ou não para alguns tipos de grupos. Além das características mencionadas previamente, o foco na forma também contribui em largos ganhos na aquisição de conhecimento (ELLIS, 1998).

Dentre os autores supracitados, Sheen (2002) aponta que o foco na forma é baseado em uma exposição de *input* de compreensão de uma interação natural, sendo considerada mais eficiente quando é ensinada incidentalmente e implicitamente, contudo, essa instrução é considerada insuficiente para que o discente adquira proficiência no aprendizado de estruturas gramaticais (LONG, 1997). Além disso, estudos prévios têm mostrado que a abordagem baseada em tarefas e o ensino comunicativo sem foco nas formas é considerado melhor do que quando há inclusão de foco na gramática com instrução, pois com o domínio de gramática, o aprendiz se torna competente o bastante para usá-la por meio da comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2003). Logo, essa instrução possui atividades com o foco na forma, que são mediados pelo professor, de maneira que o aprendiz adquira proficiência em uma língua, sem ficar exposto a aspectos linguísticos explícitos (LARSEN-FREEMAN, 2003; SHEEN, 2002).

### **2.5.7 Foco no significado**

Por fim, a última instrução gramatical, denominada foco no significado, é importante ser mencionada por apresentar certa similaridade com a instrução implícita. Essa semelhança é notória, quando Long (1997) enfatiza que em casos de estruturas gramaticais complexas, comuns de serem encontradas de modo contextualizado dentro de instrução implícitas, a gramática pode ser melhor ensinada implicitamente. Norris e Ortega (2000) complementam a definição de foco no significado afirmando que ele ocorre quando há uma exposição de estruturas ou experiências com tarefas na L2. Nassaji e Fotos (2011) reforçam que o foco no significado se baseia em uma suposição de que os aprendizes são capazes de analisar a língua indutivamente e também de alcançarem a gramática, contudo essa instrução traz alguns conflitos, pois não leva aos níveis desejados de desenvolvimento gramatical.

Long (1997) destaca que ao fazer uso do foco no significado, alguns problemas podem surgir durante a aplicação dessa instrução: (a) à ineficiência da língua quando o foco é apenas no significado; (b) à incapacidade dos aprendizes em identificarem aspectos gramaticais e agramaticais; e (c) à dificuldade de crianças, adolescentes e adultos em alcançarem níveis elevados de proficiência na L2.

A penúltima seção dessa pesquisa trará resultados de estudos realizados previamente, que demonstram o nível de eficiência das instruções gramaticais no aprendizado de grupos experimentais e grupos controle, destacando o desempenho desses grupos por meio de testes.

## **2.6 Resultado da aplicação de instruções gramaticais em estudos de LE**

Considerando que este estudo, discute sobre os tipos de instruções gramaticais, bem como, investiga os benefícios das instruções gramaticais, explícita e implícita, no aprendizado da L2. Deste modo, um destaque especial será dado aos trabalhos que foram realizados anteriormente, acerca do nível de eficácia de instruções gramaticais.

Azevedo (1999) discute que por anos o ensino de gramática era desvalorizado e considerado uma abordagem fora de moda. Tonkyn (1994) havia advertido que, no decorrer dos séculos, o ensino gramatical viria a perder o seu destaque devido a algumas línguas possuírem influência do latim e grego. Tal fato ocorreu no início da década de 80, em países como Inglaterra e Estados Unidos da América, apesar de professores conservadores nunca terem abandonado essa prática quanto ao uso de gramática. O autor reforça que, durante o final da década de 50 e início da década de 60, os professores de língua se deparavam com conflitos por não encontrarem uma abordagem gramatical que fosse considerada útil e um método mais apropriado. Entretanto, na segunda metade da década de 80, houve um resgate no interesse acerca da instrução formal de aspectos gramaticais, em países como a Inglaterra (AZEVEDO, 1999; TONKYN, 1994).

Nesse contexto, Pasca e Spinassé (2017) afirmam que a aprendizagem da L2 é separada em dois eixos; há aprendizes que recebem instrução formal e outros que participam de aulas comunicativas sem explicações gramaticais. Dentro de pesquisas, os aprendizes que estão inseridos dentro de um desses eixos citados, anteriormente, compõem os chamados grupos experimentais, por outro lado, em grupos controle, os participantes não recebem instruções nem exposição que estejam relacionadas com as estruturas alvo (NORRIS; ORTEGA, 2000). Logo mais, baseado em resultados de pesquisas prévias, serão destacados o nível de eficiência de algumas instruções gramaticais e o modo que elas beneficiam aprendizes de línguas, com base em

aplicações de testes e intervenções pedagógicas entre grupos experimentais e grupos controle.

Os dados de estudos levantados e descritos por Norris e Ortega (2000) — no que diz respeito aos resultados da aplicação de testes em grupos experimentais e em grupos controles — apontaram que as pesquisas apresentam um padrão, o qual, grupos que apresentam a amostra com tamanhos proporcionais a 20 ou mais parecem tornar a pesquisa mais consistente. Além disso, as pesquisas seguem um padrão que indicam que a eficácia das instruções gramaticais varia de estudo para estudo entre as fases, principalmente, do pré-teste para o pós-teste, todavia, em outros estudos, a eficácia da instrução gramatical sofre uma redução entre a fase do pós-teste posterior e o pós-teste imediato para os grupos experimentais. Por outro lado, enquanto há perda de efeito instrucional nos grupos experimentais que receberam as intervenções pedagógicas, em contrapartida, nos grupos-controle, foi possível identificar um ganho, ou seja, houve um padrão de mudanças consistentes em relação à instrução-alvo, entre a fase do pré-teste e pós-teste, apesar de os participantes não terem recebido nenhum tipo de instrução na estrutura-alvo. Entretanto, essas mudanças atribuídas na intervenção pedagógica não são garantidas, pois não há como observar o quanto dessa mudança pode ter ocorrido devido a outros fatores externos; por isso, faz-se necessário que pesquisadores avaliem e expliquem, por meio de outras técnicas, essa mudança ocorrida sobre a eficácia da instrução no grupo controle. Os estudos também demonstraram que houve um aumento significativo no aprendizado de regras, ainda que a curto prazo, no período de pós-teste imediato, se comparado ao pré-teste, e do pré-teste com o pós-teste posterior (CRUZ, FERNANDES, BERGSLEITHNER, 2021; ANDREWS, 2007). Por fim, foi possível perceber que grupos que receberam instrução explícita apresentam um aprendizado e alguns ganhos, significativamente maior se comparado aqueles grupos que receberam instrução implícita, favorecendo a abordagem explícita, comparado à implícita (ANDREWS, 2007).

Por outro lado, com relação ao nível de eficácia das instruções, Norris e Ortega (2000) afirmam que a maioria das instruções gramaticais possui uma diferença considerável entre uma e outra. A seguir, será listado esse grau de eficácia entre as instruções explícitas, implícitas, foco na forma e foco nas formas. Os autores destacam que a maioria das pesquisas é a favor do tratamento explícito, apesar de haver uma considerável eficiência significativa, tanto na instrução implícita quanto na

explícita, e pouca diferença de ganho na eficácia das duas instruções, ainda assim, a instrução explícita se sobressai substancialmente com relação à instrução implícita.

Takahashi (2001) afirma que a instrução explícita possui uma maior eficiência, por ser considerada mais vantajosa para ser utilizada em casos de estruturas complexas de forma imediata. Devido à explicitação de regras que são benéficas quando estão acompanhadas de prática e *input* (GRAAF, 1997), por trazerem efeitos positivos no aprendizado de regras (DEKEYSER, 1995) e, também, porque estruturas focadas em regras são mais eficientes do que instruções que não incluem formas, apesar de exigirem um maior período de tempo de aprendizado (NORRIS; ORTEGA, 2000).

Desse modo, com base em Norris e Ortega (2000), os testes apontam que a instrução com o foco no explícito foi considerada mais eficiente do que o foco no implícito, além disso, a instrução explícita é, significativamente, melhor do que a instrução implícita quando usada para regras complexas, apesar de ambas também serem consideradas eficientes para o uso de regras simples (ANDREWS, 2007).

Khamesipour (2015) contradiz esse argumento, afirmando que a instrução implícita se sobressai com relação à instrução explícita, pois quando se encontram contextualizadas, as palavras são melhor adquiridas do que estando isoladas, ademais, a instrução implícita faz a diferença no uso de regras complexas. Takahashi (2001) reforça que, na instrução implícita e na instrução indutiva, é comum que alguns aprendizes não percebam as estruturas linguísticas. Em contrapartida, no uso de regras simples, independe de serem utilizadas instruções explícitas ou implícitas. Cruz, Fernandes e Bergsleithner (2021) reforçam essa discussão, ao enfatizar que nenhuma instrução, implícita ou explícita, se mostrou estatisticamente mais benéfica no processo de ensino e aprendizado de L2, pois ambas não apresentaram diferença estatística significativa. Contudo, a instrução explícita se mostrou mais benéfica e com resultados, significativamente, maiores se comparado à implícita, ainda que a curto prazo; porém, a longo prazo, não há uma instrução mais eficiente do que a outra, tampouco melhor do que a outra (NORRIS, ORTEGA, 2000; ANDREWS; 2007). Entretanto, após a intervenção pedagógica, houve um aumento considerado significativo no aprendizado dos participantes do estudo dos pesquisadores acima e ambas as instruções, explícita e implícita, foram consideradas benéficas no aprendizado de um novo tópico gramatical na L2.

Em suma, algumas estruturas gramaticais serão sempre melhores ensinadas por instruções explícitas e outras por instruções implícitas, apesar de ambas serem eficientes. Estudos prévios apontaram que houve um aumento significativo no aprendizado de estruturas gramaticais após a aplicação de intervenção pedagógica tanto em grupos que receberam instrução explícita quanto implícita, ou seja, ambos os grupos aprenderam as formas (ANDREWS, 2007).

No que diz respeito às instruções de foco na forma e foco nas formas, Norris e Ortega (2000) destacaram que não há diferença estatisticamente significativa entre elas, apesar do foco na forma ter apresentado baixa eficácia se comparado ao foco nas formas, que obteve mudanças, sendo assim, conforme a visão de Gass (2013), o foco nas formas se mostrou mais eficiente do que o foco na forma. Já a instrução focada na forma é menos eficiente do que a instrução explícita (TAKAHASHI, 2001). Gass (2013) destaca que as instruções com o foco na forma produzem melhores resultados quando não há foco na instrução, contudo os aprendizes não estendem o seu conhecimento adquirido, pois algumas estruturas, por serem muito complexas, não deixam claro acerca do seu tipo de foco. Por outro lado, instruções gramaticais combinadas — como o foco na forma e o foco no significado — são consideradas mais adequadas para a aprendizagem. Além disso, as instruções combinadas são mais eficazes no ensino da LE, levando em consideração que apresentar formas linguísticas não é suficiente para adquirir estrutura. Dessa forma, é importante que o professor mencione para o aluno que ele deve ficar atento com relação as estruturas gramaticais (PASCA; SPINASSÉ, 2017).

Batstone (1994) afirma que quando o ensino de gramática é apenas voltado para a estrutura da língua, o aprendiz pode não absorver o que acabou de aprender, pois algumas formas logo podem ser esquecidas. Gass (2013) destaca que no contexto de instrução dentro do aprendizado de língua, esse processamento da instrução se refere a um tipo de instrução que demonstra como o aprendiz processa o *input*. Logo, Kasper e Rose (2002) enfatizam que a intervenção com instrução é melhor do que sem instrução, e Andrews (2007) complementa que o aprendizado de uma língua pode ser adquirido por meio da instrução. Por fim, dentre todas as instruções citadas anteriormente, para Gass (2013), as instruções explícita e implícita são consideradas as mais eficientes.

A seção seguinte e última dessa pesquisa trará a definição de conhecimento e as características identificadas entre conhecimento implícito e explícito, demonstrando a correlação desses aspectos com as instruções explícitas e implícitas.

## **2.7 Conhecimento explícito e implícito**

A última seção desse estudo, que também está atrelada, principalmente, às instruções explícitas e implícitas. Retrata aspectos inseridos dentro do conhecimento gramatical, que pode ser classificado em dois tipos: (a) conhecimento explícito e (b) conhecimento implícito. Ellis (2015) define que o conhecimento está ligado ao aprendizado e à consciência do discente acerca do ensino de gramática na L2. Esse aspecto é responsável pelo processo de adquirir proficiência gramatical. O autor reforça que quanto menor for o conhecimento gramatical que o aprendiz possui no aprendizado da L2, mais atenção será exigida dele, todavia quanto mais conhecimento gramatical ele obtiver na L2, menos consciência será necessária.

### **2.7.1 Conhecimento explícito**

Hinkel e Fotos (2002) definem por conhecimento explícito o que traz a busca por informação, por meio de uma atenção consciente, por parte do aprendiz sobre o que está sendo aprendido na L2. Esse conhecimento ainda não foi automatizado e a gramática é adquirida com explicitação de regras e comunicação eficiente. Desse modo, essas características — que envolvem apresentação de regras durante o processo de aprendizado gramatical — relacionam-se ao conceito de instrução explícita que é considerada útil na construção do conhecimento explícito, pois o tratamento explícito influencia no conhecimento explícito (ANDREWS, 2007). Além disso, no conhecimento explícito, há um “aumento consciente da instrução”, pois ele é consciente, declarativo, acessível, verbalizado e aprendido (ELLIS, 2008).

Dentre as propriedades citadas anteriormente, Hinkel e Fotos (2002) também descrevem o conhecimento explícito como “ensinável” e um aspecto “verbalizado”. Esse elemento traz como benefícios, o suporte aos aprendizes em desenvolverem a capacidade em aprender regras gramaticais, bem como os significados das palavras

com consciência, de modo que — por meio de atividades práticas — eles sejam capazes de aprender a construir e representar características gramaticais. Portanto, o conhecimento explícito é considerado de mais fácil compreensão, como por exemplo, ao ensinar regras de -s na terceira pessoa, se comparado ao conhecimento implícito, que pode desencadear em dificuldades durante a aplicação de regras na comunicação desse conhecimento.

### **2.7.2 Conhecimento implícito**

Por outro lado, Ellis (2015) menciona que a gramática pode ser adquirida por meio do uso de tarefas em um processo que não é constituído por regras. Desse modo, essas características destacam a similaridade com a instrução implícita que é aplicada com atividades contextualizadas, nas quais não se faz uso de regras. Portanto o conhecimento implícito é um processo lento e exige mais contato com a língua (HINKEL; FOTOS, 2002).

Ainda nesse contexto, o conhecimento implícito foi definido por Deitcher (2007) como uma aquisição de conhecimento, a qual ocorre independentemente da tentativa consciente em aprender, sem o conhecimento explícito. Ellis (2015) reforça o conhecimento implícito como um conhecimento sem percepção, de modo que esse conhecimento fica evidente na linguagem comunicativa. Além disso, ele caracteriza esse conhecimento como primário, afirmando que a aquisição ocorre de maneira incidental. Nesse contexto, os aprendizes não podem verbalizar o que eles sabem implicitamente, embora eles tenham a capacidade de demonstrar ganhos de conhecimento implícito que, a longo prazo, podem ser evidenciados na sua escrita e comunicação oral (ANDREWS, 2007). Além disso, nesse tipo de conhecimento há envolvimento de aspectos linguísticos internalizados, de forma inconsciente, processual e acessível durante o processo automático (ELLIS, 2008).

Neste capítulo teórico, destacou-se que, língua e gramática são elementos complementares. Ressaltou-se também, que a finalidade da instrução é atrair a ação do aprendiz para aspectos da língua. Discutiu-se sobre os benefícios das instruções gramaticais explícitas e implícitas, que podem ser benéficas tanto para o uso de regras complexas quanto para fornecer ao aprendiz a oportunidade de desenvolver sua proficiência oral na LE. Além disso, enumerou-se os tipos de instruções gramaticais

existentes, enfatizando as características semelhantes da instrução implícita, com o foco na forma, o método indutivo e o foco no significado, bem como, a similaridade entre a instrução explícita com o foco nas formas e o método dedutivo. Foi enfatizado, o nível de eficácia de cada instrução com base em estudos prévios de LE, ressaltando que, a instrução explícita é a que apresenta ser mais benéfica. Por fim, discutiu-se sobre as características entre o conhecimento gramatical explícito e implícito, onde o primeiro está relacionado há uma informação recebida, por meio de regras, onde há consciência da instrução, enquanto no segundo, não há uso de regras.

A seguinte seção, aborda os aspectos metodológicos, destacando, a natureza de pesquisa adotada neste estudo, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados, o *design do teste*, as intervenções pedagógicas e os testes estatísticos aplicados.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

O terceiro capítulo desta pesquisa descreve a estrutura organizacional do estudo para a coleta de dados, incluindo informações como o tipo e contexto da pesquisa, o local onde a mesma foi realizada, o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, bem como, os instrumentos de coleta de dados e os testes estatísticos usados na análise de dados.

#### 3.1 Método e natureza da pesquisa

Essa pesquisa de natureza quantitativa é originária de um pensamento positivista (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021), que corresponde há quantificação de dados imediatos que são mensurados por meio de um objeto de estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013) e tem como objetivo identificar e classificar variáveis, descobrindo a relação de causa e efeito das mesmas e entre elas (KNETCHEL, 2014). Esse tipo de pesquisa é objetivo e experimentalista, pois contém dados analisados e complementares que enriquecem e aprofundam o estudo (RODRIGUES et. al, 2021). Além disso, indica avanço entre os pesquisadores que fazem uso desse procedimento (GATTI, 2004) e, traz dados apresentados por meio de textos, gráficos e/ou tabelas (KNETCHEL, 2014).

As técnicas utilizadas nessa pesquisa como métodos e materiais são questionários, protocolos e experimentos (KNETCHEL, 2014). Além disso, essa pesquisa é caracterizada por testar fenômenos e utilizar estatística (GUNTHER, 2006); ela também é dedutiva, comprobatória e analisa a realidade objetiva (RODRIGUES et al., 2021).

A presente pesquisa se insere nos modos da pesquisa quantitativa, onde investigou-se dados estatísticos acerca de instruções gramaticais da língua inglesa, explícita e implícita, utilizando como instrumento de coleta e análise dos dados, testes. Dessa maneira, este estudo apresentou duas variáveis: (a) a precisão gramatical da

estrutura do *Simple Future* e (b) a intervenção pedagógica, por meio de uma instrução explícita e outra implícita.

As perguntas norteadoras deste estudo são:

- (1) A instrução gramatical poderia influenciar em aulas de L2?
- (2) Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura alvo entre os grupos Experimentais e o grupo Controle?

### 3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em nível de educação básica, em uma escola privada, que contém o Maternal, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, localizada na Ceilândia, Distrito Federal (DF), no formato presencial. Os discentes dessa instituição iniciam o contato com a Língua Inglesa na Educação Infantil. O ano escolar selecionado para esta pesquisa foi o 7º ano, do Ensino Fundamental, série em que as aulas de Inglês são realizadas duas vezes na semana, com duração de 50 minutos, totalizando 1 hora e 40 minutos de hora-aula semanal. Outro motivo que justificou a escolha dessa instituição, deveu-se ao fato de que esta pesquisadora ministra aulas nesta escola e neste ano escolar (2023), o que contribuiu com a facilidade do contato entre ela e os participantes da pesquisa.

A cidade satélite de Ceilândia, região administrativa onde fica localizada a instituição de ensino deste estudo, é originada da sigla CEI (Campanha de Erradicação das Invasões, fundada em 1991, e considerada uma das cidades mais populosas do DF, sendo esta, planejada em formato de barril. Além disso, um dos principais símbolos de representação da cidade é a caixa d'água, a casa do cantador e a feira central.

A instituição onde foi realizada a pesquisa, é constituída de discentes que possuem um perfil socioeconômico de baixa renda. Neste local, há tanto estudantes que realizam cursos de inglês fora do âmbito escolar, quanto aqueles que não cursam nenhuma língua estrangeira. Além disso, no que se refere as abordagens de ensino, a escola volta-se para um ensino comunicativo e gramatical, e, adota o livro didático "*like us*".

### 3.3 Participantes

Essa pesquisa foi conduzida com um total de 78 participantes, divididos em três turmas. Os participantes estudavam na própria instituição onde a pesquisadora ministra aulas. Eles cursavam o 7º ano, do Ensino Fundamental II no período em que os dados foram gerados. A faixa etária dos participantes variava entre 12 e 13 anos. No local da pesquisa, duas turmas distintas integravam o turno matutino, totalizando 54 alunos, e uma no turno vespertino, totalizando 24 alunos.

Conforme ilustra, o QUADRO 1, a seguir, as duas turmas do turno matutino fizeram parte dos dois grupos experimentais, o grupo experimental 1, era constituído de 25 participantes, por outro lado, o grupo experimental 2 contava com 29 participantes. Em contrapartida, a turma do turno vespertino compôs o grupo controle, com 24 participantes.

**Quadro 1** – Quantitativo de participantes por grupo

GRUPO	PARTICIPANTES
EXPERIMENTAL 1	25
EXPERIMENTAL 2	29
CONTROLE	24

Fonte: (BEZERRA, 2023).

Os participantes da pesquisa receberam informações prévias da pesquisadora acerca do funcionamento da condução da pesquisa; o tempo de duração da coleta do estudo e as atividades que iriam ser realizadas neste processo. Além disso, eles receberam um termo de consentimento (ANEXO 6) que foi entregue aos seus respectivos responsáveis, para que fossem autorizados a participar do experimento.

Todos os alunos cursantes do 7º ano foram convidados para participar do estudo. Tal decisão foi tomada, considerando que a quantidade da amostra de participantes é um fator significativo em uma pesquisa quantitativa. Além disso, como aspecto positivo para o experimento, foi considerada a mesma faixa etária dos participantes, o mesmo ano escolar e o tempo de estudo deles com a pesquisadora.

### 3.4 Instrumentos de coleta de dados

Nessa investigação, foram aplicados: (a) um teste três vezes dividido em três etapas com datas diferentes, para três turmas diferentes. O teste contém dez questões com alternância na ordem das questões. Esse procedimento foi realizado para manter o nível de complexidade das questões nas três fases de aplicação dos testes; (b) dois tipos de instrução: explícita e implícita, em dois grupos experimentais; e, um grupo controle. Posteriormente, serão analisados os escores dos testes, a fim de comparar os resultados estatísticos dos testes nos grupos e entre os três grupos.

### 3.5 Os testes

Na primeira aplicação dos testes, denominada pré-teste, os participantes dos dois grupos experimentais receberam um teste com dez questões de múltipla escolha sobre o tópico gramatical *Simple Future*, para marcarem a alternativa correta. Na segunda aplicação, nomeada pós-teste imediato, os participantes receberam o teste imediatamente após a instrução, sobre o mesmo tempo verbal, o mesmo teste que foi aplicado na primeira etapa de testes, o pré-teste, porém com questões invertidas. Por fim, na terceira e última aplicação de testes, que ocorreu no período de uma semana após o pós-teste imediato e as instruções para os grupos experimentais, houve uma nova aplicação do mesmo teste, com questões invertidas, a fim de verificar o nível de aprendizado dos participantes sobre a estrutura gramatical alvo. Por outro lado, o grupo controle realizou todos os testes dentro do mesmo período de tempo que os outros grupos, porém não recebeu instruções, somente exposição ao input da leitura de um texto.

#### 3.5.1 Pré-teste

O Pré-teste (ANEXO 1) que continha dez questões de múltipla escolha, compôs a primeira fase da aplicação de testes, para identificar o conhecimento prévio dos aprendizes sobre a estrutura alvo deste estudo. Os participantes tiveram que marcar somente uma alternativa de múltipla escolha, com opções de 01 a 05 em cada questão, computando 01 ponto para cada alternativa correta.

### 3.5.2 Pós-teste Imediato

O Pós-teste imediato (ANEXO 2) foi a segunda fase da coleta de dados do estudo. O teste, acerca do tópico gramatical *Simple Future* foi aplicado a todos participantes da pesquisa, isto é, aos participantes dos grupos experimentais e àqueles do grupo controle. Nessa etapa, houve a aplicação do mesmo teste da etapa anterior, no mesmo dia do *input*, com e sem instrução, porém, dessa vez, com inversão nas frases da atividade de múltipla escolha.

### 3.5.3 Pós-teste Posterior

O Pós-teste posterior (ANEXO 3), o mesmo teste, contendo questões inversas, foi a terceira e última fase, que ocorreu uma semana após a aplicação da intervenção pedagógica das instruções gramaticais, e da atividade apenas com *input* ao texto. Esse mesmo procedimento ocorreu, com a finalidade de manter o mesmo nível de complexidade em todos os testes.

A seguir, é possível identificar as datas de aplicação de cada etapa de testes, dentro de seus respectivos grupos, conforme ilustra, o QUADRO 2. Na fase do PT1, primeiramente, todos os grupos foram instruídos sobre como deveriam responder ao teste, em seguida, foi aplicado o teste para participante. Por outro lado, na fase do PT2, o grupo experimental 1 recebeu inicialmente, a instrução gramatical por meio da projeção de slides, seguido da exposição de exemplos escritos no quadro sobre a estrutura alvo, para logo após, resolverem ao teste. Em contrapartida, nessa mesma fase, o grupo experimental 2, recebeu primeiramente o texto, "*My future plans*", onde cada participante foi orientado a realizar uma leitura individual, posteriormente, realizou-se um breve debate, acerca da compreensão de cada discente sobre o tema e o tempo em que ocorria o texto, para logo mais, resolverem o teste. Enquanto o grupo controle apenas realizou a leitura do texto, para em seguida, responder ao teste. Por fim, no PT3, todos os grupos apenas responderam novamente ao teste.

**Quadro 2** – Cronograma de aplicação de testes por grupos

DATA DE APLICAÇÃO DOS TESTES			
GRUPO	PT1	PT2	PT3
EXPERIMENTAL 1	09/11/2022	16/11/2022	23/11/2022
EXPERIMENTAL 2	03/11/2022	10/11/2022	17/11/2022
CONTROLE	08/11/2022	16/11/2022	22/11/2022

Fonte: (BEZERRA,2023).

### 3.6 O *design* do teste

O design do teste aplicado para os participantes da pesquisa no pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste posterior continha 10 questões, com quatro alternativas em cada questão, no formato de múltipla escolha. Para analisar os resultados, cada teste continha o score de 0 a 10, ou seja, um ponto (1) para cada questão correta da estrutura alvo.

Foram selecionados 10 verbos para compor esse teste, os mesmos verbos que constam no *input* por meio de um texto. São eles: *to work, to love, to feel, to help, to be, to have, to dedicate, to respect, to plan* e *to dream*. Todos esses dez verbos constam no *input* do texto escrito (ANEXO 5) para todos os grupos. Esses verbos estão inseridos no teste por meio de questões, que estão alternadas entre completar os espaços com alguns dos verbos mencionados anteriormente, que foram escritos junto do verbo auxiliar *will* do *Simple Future*, ou preenchendo as lacunas com o verbo adequado no *Simple Future*.

Em cada item do teste continha somente uma opção de resposta correta sobre o *Simple Future* e do nível de certeza do discente sobre a resposta selecionada em cada alternativa. Esse nível de certeza, que é medido por meio da escala *Likert*<sup>2</sup> em uma escala de 0 a 5, serviu para mensurar a certeza do participante sobre a resposta escolhida, a fim de verificar se ele não marcou uma alternativa por arriscar a resposta sem saber ou por adivinhação de uma resposta escolhida em um teste.

---

<sup>2</sup> *Likert* corresponde a um tipo de escala de atitude que mede o grau de concordância ou discordância do indivíduo sobre um determinado objeto (APPOLINÁRIO, 2007).

### 3.7 A intervenção pedagógica

A instrução gramatical foi utilizada como uma intervenção pedagógica para desenvolver a interlíngua do aprendiz e chamar a sua atenção para algum elemento linguístico (ELLIS, 2008). Dentre alguns tipos de instruções gramaticais, neste estudo foi utilizado as instruções explícitas e implícitas, para os grupos experimentais. A instrução explícita, ocorre quando há explicação de regras gramaticais, terminologias e nomenclaturas (ELLIS, 2015), foi o tipo de intervenção aplicada a um dos grupos experimentais – no explícito --, assim como, a instrução implícita, que não apresenta regras explicitamente pois os tópicos gramaticais são inseridos de maneira contextualizada por meio de recursos como músicas ou textos (ELLIS, 2015), foi utilizada no outro grupo experimental – no implícito. Por outro lado, o grupo controle não recebeu instrução, nem explícita, nem implícita, somente uma exposição ao *input* por meio de um texto escrito, no qual a estrutura gramatical alvo deste estudo estava contida no texto. A única intervenção pedagógica que este grupo recebeu foi a instrução da atividade a ser realizada em sala de aula, porém não recebeu instrução sobre os aspectos gramaticais.

A instrução explícita, aplicada no grupo experimental 1, foi mediada pela pesquisadora fazendo apresentação da regra explicitamente por meio de *slides*, que trouxeram características do *Simple Future*. Durante a explicação da regra para os participantes do grupo experimental 1, foram mencionados os seguintes aspectos: (1) nome do tópico gramatical, (2) conceito, (3) função, (4) forma afirmativa do *Simple Future* e (5) exemplos de conjugação de verbos. Nessa intervenção pedagógica, não houve uma etapa de prática à lousa, considerando que experimentos com instrução, geralmente, não contém prática, para que ela não interferisse nos resultados, considerando o intuito é investigar a instrução.

Em contrapartida, a instrução implícita foi inserida para o grupo experimental 2, de maneira contextualizada por meio do texto “*My plans for the future*” (ANEXO 5), em que os participantes fizeram uma leitura individual. Em seguida, foram feitos os seguintes questionamentos aos participantes desse grupo: (1) tema, planos para o futuro, abordado no texto, (2) tempo verbal ocorrido no texto, dentre outros.

Já o grupo controle, que não recebeu nenhum tipo de instrução gramatical, foi orientado a fazer a leitura individual do texto (ANEXO 5), para responderem, em seguida, ao teste (ANEXO 2).

### 3.8 Procedimentos para a coleta de dados

Durante a coleta de dados, houve três grupos: (a) dois grupos experimentais, e (b) um grupo controle. A coleta de dados foi realizada com os três grupos supracitados, com a finalidade de comparar os resultados dentro dos grupos e entre os grupos, a fim de avaliar a eficácia da instrução, enfatizando se houve destaque na eficácia de alguma instrução no processo de aprendizagem da língua alvo.

O tópico gramatical abordado neste estudo para todos os grupos foi o *Simple Future*. Vale ressaltar que os participantes do experimento, ainda não haviam sido expostos ao tópico *Simple Future*. Tal fator foi contribuinte na seleção do tópico gramatical para o estudo. O *Simple Future* é caracterizado por ser um tempo verbal simples do futuro, responsável por ações certas, tomada de decisões instantâneas no momento da fala, previsões ou suposições de fatos e acontecimentos.

### 3.9 Análise de dados

Este estudo conduziu uma pesquisa de natureza quantitativa, que faz uso de estatística (GUNTHER, 2006) e, que tem como objetivo, classificar variáveis, buscando identificar o tipo de relação de causa e efeito entre elas. Além disso, dentro desse tipo de pesquisa, na análise os dados são demonstrados por meio de tabelas, gráficos ou tabelas (KNETCHEL, 2014).

Para a condução da coleta de dados dessa pesquisa, foram utilizados testes denominados: (1) PT1 (Pré-teste), (2) PT2 (Pós-teste imediato), (3) PT3 (Pós-teste tardio), eles foram aplicados com o intuito de verificar a precisão gramatical e o nível de aprendizado dos participantes sobre a estrutura alvo *Simple Future*.

Por outro lado, para os testes estatísticos utilizados na análise de dados, foi estabelecido o nível de significância correspondente a  $p < 0,05$ . A análise de dados foi realizada por meio de dois testes estatísticos; o (1) teste *Kruskal – Wallis* foi aplicado com a finalidade de apresentar os dados representados na escala *Likert*, bem

como, para comparar a mediana dos escores dos testes entre os grupos experimentais e controle, afim de demonstrar se os resultados alcançados por esses grupos possuíam ou não diferença estatisticamente significativa; e, o (2) teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, indicado para testes não paramétricos, como foi o caso desse estudo, devido ao quantitativo pequeno da amostra. Além disso, esse tipo de teste é utilizado para informar se há distribuição normal das variáveis de um estudo e se os dados coletados estão próximos dessa normalidade, bem como, para identificar se houve desvio do modelo de distribuição normal dos dados. Por fim, esse teste serve para comparar os escores das amostras que possuem distribuição normal de mesma média e variância.

Nessa perspectiva, os dados coletados nesta investigação, foram apresentados estatisticamente, por meio de tabelas, afim de obter resultados que equivalem a temática dessa pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quarto capítulo aborda os resultados e a análise de dados dessa pesquisa encontra-se divididos em duas seções. Inicialmente, a primeira seção traz a (a) análise descritiva, demonstrando os resultados dos testes aplicados em três etapas, e a escala *Likert*, nos dois grupos experimentais: o grupo experimental 1, que recebeu a intervenção pedagógica explícita e o grupo experimental 2, que recebeu a instrução implícita. Já o grupo controle, que não recebeu nenhum tipo de instrução, recebeu apenas o *input* por meio do texto; e, a segunda seção descreve a (b) discussão dos resultados, realizando um paralelo entre os teóricos que pautaram esse estudo e com os resultados dos dados estatísticos, discutindo e respondendo às perguntas de pesquisa levantadas nesse estudo.

#### 4.1 Análise Descritiva

Primeiramente, foi feita à estatística básica, obtendo valores de média, desvio padrão, erro padrão e normalidade dos dados, para verificar os alcances das instruções explícita e implícita, dentro do tópico gramatical *Simple Future*, no aprendizado dos discentes. Este mesmo procedimento estatístico foi utilizado para comparar os benefícios dessas instruções nos dois grupos experimentais. Em todas as análises estatísticas para este estudo, adotamos o nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ).

Iniciou-se a análise explorando os dados, caracterizando-os para descobrir todos os seus parâmetros e, assim, saber quais testes poderiam ser realizados. Os resultados dessa análise descritiva podem ser verificados abaixo, conforme, TABELA 1, que é um resumo do processamento dos dados obtidos, ou seja, ela indica que para este estudo houve uma amostra contendo 78 participantes, que representa a quantidade do N coletado, referente ao quantitativo de participantes, durante a aplicação de testes em três fases distintas: PT1, PT2 e PT3. Vejam-se a seguir:

TABELA 1 – Resumo do processamento de caso

		Resumo do processamento de caso					
		Casos					
		Válido		Ausente		Total	
		N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
PT1	TOTAL	78	100,00%	0	0,00%	78	100,00%
PT2	TOTAL	78	100,00%	0	0,00%	78	100,00%
PT3	TOTAL	78	100,00%	0	0,00%	78	100,00%

A seguir, a TABELA 2, representa o teste de normalidade das variáveis do estudo, que é o parâmetro utilizado na estatística para escolher entre um teste paramétrico ou um não-paramétrico. Esse teste, é utilizado para identificar se as variáveis apresentam uma distribuição normal e informar se os dados estão próximos ao suficiente dessa normalidade. Assume-se que os dados foram obtidos de uma ou mais populações. Portanto, de acordo com a estatística, o teste de *Shapiro-Wilk* identifica se a distribuição dos dados se desvia desse modelo de distribuição normal, pois esse teste compara os escores das amostras com um modelo de distribuição normal de mesma média e variância. Se o teste é não significativo, ou seja,  $p > 0,05$ , que indica que o resultado é maior que 0,05, ele nos informa que os dados da amostra não diferem de uma distribuição normal, ou seja, sua amostra é normal. Por outro lado, se o teste é significativo, ou seja,  $p < 0,05$ , sua amostra não é normal. Se os dados forem normais (o teste de normalidade é não significativo), será feito uso dos testes paramétricos. Se os dados não forem normais (o teste de normalidade é significativo), nesse caso, utiliza-se os testes não-paramétricos.

Para as amostras deste estudo, especificamente, foi utilizado o teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, que é indicado para avaliar a normalidade de amostras pequenas. Considerando que o resultado demonstra que a amostra do estudo foi considerada pequena, tal fator contribuiu no uso desse teste. Destacado em vermelho encontram-se os valores de  $p$ , que indicam se o teste foi significativo ou não. Lembrando que valores menores que 0,05 ( $p < 0,05$ ) indicam resultados significativos e valores maiores que 0,05 ( $p > 0,05$ ) indicam resultados não significativos. Realizada essa primeira análise, identificou-se que os testes não

paramétricos seriam adotados para o presente estudo.

**TABELA 2 – Teste de normalidade**

		Teste de normalidade		
		Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.
PT1	TOTAL	0,986	78	0,563
PT2	TOTAL	0,974	78	0,107
PT3	TOTAL	0,966	78	0,036

Logo após, na TABELA 3, segue o teste denominado *Kruskal-Wallis*, usado tanto para estudos quando existem três grupos experimentais ou mais com diferentes participantes, em que haverá comparação das medianas dos grupos, quanto para identificar se a diferença entre eles é significativa ou não. A TABELA 3, nos dá destacado em vermelho, os dados do Teste *Kruskal-Wallis* que nos diz que: para o PT1, a diferença de medianas entre o grupo controle, o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 é não significativa [ $H(2) = 1,56; p > 0,05$ ]. Para o PT2, a diferença de medianas entre o grupo controle, o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 também é não significativa [ $H(2) = 0,54; p > 0,05$ ]. Por fim, para a variável PT3, também foi observado um resultado não significativo, onde o grupo controle, o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 não possuem diferença significativa entre suas medianas [ $H(2) = 0,39; p > 0,05$ ]. Considerando que a TABELA 3, também traz a escala *Likert* que corresponde ao nível de concordância e discordância das respostas dos participantes nos testes (PT1,PT2,PT3), esse resultado aponta que não houve diferença significativa entre os grupos experimentais e controle nos testes. Em outras palavras, esses dados indicam que em termos de estatística, não houve uma diferença significativa nos resultados entre os grupos experimentais e controle.

**TABELA 3 – Dados da Escala *Likert* baseada no ranqueamento das classificações e o teste estatístico**

	Teste estatístico <sup>a,b</sup>		
	PT1	PT2	PT3
Qui-quadrado	1,564	0,545	0,398
df	2	2	2
Significância Assintótica	0,457	0,761	0,82

a. Kruskal Wallis Test

b. Variável de agrupamento: Grupos

A TABELA 4, que traz o Teste *Kruskal-Wallis* utilizada para analisar a diferença de medianas entre os grupos, destaca em vermelho, os escores dos testes (PT1, PT2, PT3). Esse resultado nos diz que: para o PT1, a diferença de medianas entre o grupo controle, o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 é não significativa [ $H(2) = 1,27; p > 0,05$ ], indicando que devido a ausência da intervenção pedagógica nessa etapa, é considerado positivo quando não há diferença significativa. Para a variável PT2, a diferença de medianas entre o grupo controle, o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 também é não significativa [ $H(2) = 0,67; p > 0,05$ ], mostrando que não houve tanta diferença significativa entre os três grupos. Por fim, para a variável PT3, foi observado que o grupo controle, o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2 possuem diferença significativa entre suas medianas [ $H(2) = 7,3; p < 0,05$ ], isso quer dizer que, embora não tenha ocorrido tanta diferença significativamente estatística entre os grupos, uma das instruções se mostrou mais benéfica do que a outra. Dentre as intervenções pedagógicas deste estudo, a instrução explícita apresentou uma tendência em se sobressair à implícita e ao se mostrar mais vantajosa, pois após a aplicação da instrução, ela foi a única que sofreu um aumento em sua mediana no PT2, conforme ilustra a TABELA 4. Por outro lado, a instrução implícita sofreu uma redução.

**TABELA 4 – Resultados dos scores baseado no raqueamento das classificações e teste estatístico**

	Teste Estatístico <sup>a,b</sup>		
	PT1	PT2	PT3
Qui-quadrado	1,273	0,677	7,305
df	2	2	2
Significância Assintótica	0,529	0,713	0,026

a. Kruskal Wallis Test

b. Variável de agrupamento: Grupo

Por fim, a TABELA 5 descreve as médias de cada um, e as medianas que são os *scores* dos testes alcançados pelos grupos experimentais e grupo controle. Os resultados mostram que o grupo experimental 1 obteve a mediana com valor de 2,4 no PT1, seguido de um crescimento para 2,6 no PT2 e uma redução de 2,5, no PT3. Enquanto o grupo experimental 2 apresentou no PT1, uma mediana de 2,6, seguido de um declínio tanto no PT2 quanto no PT3, de 2,5 para 2,4. Por outro lado, o grupo controle alcançou na PT1 uma mediana de 2,8, reduzindo para 2,6 na PT2, e logo em seguida, sofrendo uma elevação para 2,7 na PT3.

Esses dados indicam que não houve grande diferença significativa entre os três grupos. Embora, a instrução explícita tenha se sobressaído se comparado à instrução implícita e o grupo controle, por ter se mostrado mais benéfica, devido ao aumento dos seus *scores* no PT2, ainda que tenha sofrido uma queda do PT2 para o PT3. Esse resultado é considerado comum após o intervalo de uma semana da aplicação da intervenção pedagógica, tendo em vista que não houve prática da estrutura alvo. Por outro lado, com a queda da mediana da instrução implícita, entre o PT2 para o PT3, isso aponta que a instrução implícita não se mostrou tão benéfica e os participantes mantiveram o conhecimento prévio acerca da estrutura alvo. Por fim, a queda da mediana do grupo controle entre a PT1 para PT2 e a elevação na PT3, que é um procedimento normal de ocorrer, demonstra que houve uma manutenção do conhecimento prévio dos participantes, pois, a ausência de qualquer intervenção pedagógica não altera o conhecimento gramatical.

Logo, os resultados deste estudo indicaram que a intervenção pedagógica

que se mostrou mais vantajosa e benéfica devido à elevação de sua mediana após a aplicação da instrução gramatical foi a instrução explícita, contrapondo o resultado da instrução implícita que apresentou redução na mediana após a inserção da Intervenção pedagógica.

TABELA 5 – Dados das médias e medianas dos escores dos testes por grupo

		Descritivos			
PT1	Grupos			Estatística	Modelo padrão
	Exp 1	Média		2,376	0,17467
		Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior	2,0155	
			Limite superior	2,7365	
		5% da média aparada		2,3878	
		Mediana		2,4	
		Variância		0,763	
		Desvio padrão		0,87335	
		Mínimo		0,3	
		Máximo		4,1	
		Range		3,8	
		Amplitude interquartil		1,2	
		Assimetria		-0,049	0,464
		Kurtosis		0,554	0,902
	Exp 2	Média		2,5207	0,14515
		Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior	2,2234	
			Limite superior	2,818	
		5% da média aparada		2,5303	
		Mediana		2,6	
		Variância		0,611	
		Desvio padrão		0,78166	
		Mínimo		1	
		Máximo		3,9	
		Range		2,9	
		Amplitude interquartil		1,15	
		Assimetria		-0,245	0,434
		Kurtosis		-0,849	0,845
	Controle	Média		2,6917	0,18562
		Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior	2,3077	
			Limite superior	3,0756	
		5% da média aparada		2,6963	
		Mediana		2,8	
		Variância		0,827	
		Desvio padrão		0,90933	
		Mínimo		1	
		Máximo		4,3	
		Range		3,3	
		Amplitude interquartil		1,18	
		Assimetria		0,009	0,472
		Kurtosis		-0,504	0,918

Grupos		Estadística	Modelo padrão			
PT2	Exp 1	Média	2,404	0,18855		
		Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior Limite superior		2,0149 2,7931	
		5% da média aparada			2,43	
		Mediana			2,6	
		Variância			0,889	
		Desvio padrão			0,94273	
		Mínimo			0,3	
		Máximo			4,2	
		Range			4,2	
		Amplitude interquartil			1,15	
		Assimetria			-0,552	0,464
		Kurtosis			0,556	0,902
		Exp 2	Média		2,3862	0,163
	Intervalo de confiança de 95% para média		Limite inferior Limite superior	2,0523 2,7201		
	5% da média aparada			2,3715		
	Mediana			2,5		
	Variância			0,771		
	Desvio padrão			0,87779		
	Mínimo			1,1		
	Máximo			4		
	Range			2,9		
	Amplitude interquartil			1,5		
	Assimetria			-0,159	0,434	
Kurtosis			-0,936	0,845		
Controle	Média		2,625	0,17624		
	Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior Limite superior	2,2604 2,9896			
	5% da média aparada		2,6046			
	Mediana		2,6			
	Variância		0,745			
	Desvio padrão		8,6339			
	Mínimo		1,1			
	Máximo		4,5			
	Range		3,4			
	Amplitude interquartil		1,05			
	Assimetria		0,435		0,472	
	Kurtosis		0,138		0,918	

	Grupos		Estatística	Modelo padrão	
PT3	Exp 1	Média	2,472	0,18615	
		Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior 2,0878 Limite superior 2,8562		
		5% da média aparada	2,4978		
		Mediana	2,5		
		Variância	0,866		
		Desvio padrão	0,93073		
		Mínimo	0,5		
		Máximo	3,9		
		Range	3,4		
		Amplitude interquartil	1,4		
		Assimetria	-0,383		0,464
		Kurtosis	0,708		0,902
		Exp 2	Média		2,3759
	Intervalo de confiança de 95% para média		Limite inferior 1,9893 Limite superior 2,7624		
	5% da média aparada		2,3753		
	Mediana		2,4		
	Variância		1,033		
	Desvio padrão		1,01617		
	Mínimo		0,7		
	Máximo		4		
	Range		3,3		
	Amplitude interquartil		2		
	Assimetria		-0,122	0,434	
	Kurtosis		-1,073	0,845	
	Controle		Média	2,5833	0,1906
		Intervalo de confiança de 95% para média	Limite inferior 2,189 Limite superior 2,9776		
		5% da média aparada	2,5694		
		Mediana	2,7		
		Variância	0,872		
		Desvio padrão	0,93375		
		Mínimo	1		
		Máximo	4,5		
		Range	3,5		
Amplitude interquartil		1			
Assimetria		0,039	0,472		
Kurtosis		-0,462	0,918		

## 4.2 A análise de dados

Esta seção aborda a discussão dos resultados previamente apresentados na análise descritiva com o referencial teórico que deu embasamento prévio para este estudo. Essa discussão abrange as perguntas de pesquisa constadas no capítulo 1. Cada pergunta é seguida das considerações acerca dos resultados encontrados.

### **Pergunta 1:** A instrução gramatical poderia influenciar em aulas de L2?

Para responder ao questionamento da pergunta de pesquisa 1, se a instrução poderia influenciar em aulas de L2. Recorremos aos dados: grupo experimental 1 (PT1: 2,4 > PT2: 2,6 > PT3: 2,5), grupo experimental 2 (PT1: 2,6 > PT2: 2,5 > PT3: 2,4) e grupo controle (PT1: 2,8 > 2,6 > 2,7) correspondentes a mediana dos escores dos testes dos grupos mostram que o grupo experimental 1, o qual, a intervenção pedagógica foi mediada por meio da apresentação de regras explícitas, através de slides e exemplos descritos na lousa, sem prática, reforçando a discussão de Bergsleithner (2006) ao enfatizar, que em uma abordagem explícita os aprendizes recebem a explicação e apresentação de regras, através de slides e exemplos descritos na lousa, sem prática, e de Pasca e Spinassé (2017) ao enfatizarem que há aprendizes que recebem instrução formal. Esse grupo obteve uma mediana superior se comparado aos demais grupos após a aplicação da intervenção pedagógica. Por outro lado, o grupo experimental 2, o qual, a instrução gramatical foi conduzida por meio de contextualização com o uso do texto "*My plans for the future*" (ANEXO 5), onde houve participação em aula comunicativa sem explicação gramatical (PASCA; SPINASSÉ, 2017) e o tópico gramatical foi inserido por meio da exposição ao *input* do texto (DEKEYSER, 1995) demonstrou uma redução em sua mediana após a aplicação da instrução gramatical, o que indica que eles apenas mantiveram o conhecimento prévio sobre a estrutura alvo. Por fim, o resultado do grupo controle que sofreu uma redução no PT2 e um aumento no PT3 é considerado comum e esperado de ocorrer, por se tratar de um grupo que recebeu apenas um *input* ao texto, corroborando com Kasper e Rose (2002), ao salientarem que a intervenção com instrução é melhor do que sem instrução, com Doughty (2003) quando essa enfatiza que instruções são eficientes e benéficas e com Stanley (1989) ao informar que o desempenho do aprendiz é melhor após ele receber a instrução.

Esses resultados indicam que a aplicação de intervenção pedagógica pode influenciar em aulas de L2. Levando em conta que a instrução explícita sobretudo, foi a única que se mostrou mais benéfica se comparando aos demais grupos, esse dado contrapõe a visão de Bastone (1994), quando ele afirma que no ensino gramatical voltado apenas para estrutura da língua, o aprendiz pode não absolver o que acabou de aprender. O aumento da mediana dessa instrução de 2,4 para 2,6 após a inserção de instrução gramatical, revela que houve um impacto no aprendizado de L2. Tais dados, confirmam os estudos apontados por Takahashi (2001) e Norris e Ortega (2000), em que esses pesquisadores afirmam que além da instrução explícita possuir uma eficácia maior, dentre alguns dos seus benefícios, destacam-se que instruções com foco em regras são mais eficientes se comparado com àquelas que não incluem formas, pois explicitação de regras são consideradas eficazes. Foi observado um aumento no aprendizado de estruturas gramaticais após a aplicação da intervenção pedagógica, confirmando o estudo de Dekeyser (1995), ao afirmar que instruções explícitas traz efeitos satisfatórios no aprendizado de regras, são benéficas para o uso de estruturas complexas de forma imediata, e eficiente para uso de regras simples (GRAAF, 1997; TAKAHASHI, 2001; ANDREWS, 2007).

Além disso, com o aumento da mediana da instrução explícita após a intervenção pedagógica, e a redução da mediana da instrução implícita de 2,6 para 2,5, corrobora com Norris e Ortega (2000), quando ambos afirmam que a instrução explícita se sobressai com relação a instrução implícita. Embora, Andrews (2007) afirme que dependendo do tipo de estrutura gramatical, ela será melhor ensinada por meio da instrução explícita ou implícita, para o ensino da estrutura alvo *Simple Future*, os dados demonstraram uma tendência com mais vantagem para instrução explícita.

Nesse sentido, os dados estatísticos apresentados até aqui, mostraram que a instrução pode influenciar em aulas de L2, bem como, ser eficiente no aprendizado de L2, respondendo ao questionamento da pergunta de pesquisa número 1, que busca identificar a influência das instruções gramaticais em aulas de L2 e os benefícios que as intervenções pedagógicas explícita e implícita instrução explícita quanto a implícita trouxeram para o aprendizado do *Simple Future* em L2.

**Pergunta 2:** Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura alvo entre os grupos Experimentais e o grupo Controle?

Para responder à pergunta de pesquisa 2, se existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura alvo entre os grupos experimentais e o grupo controle, vejamos os dados das medianas dos escores dos testes por grupos: grupo experimental 1 (PT1: 2,4 > PT2: 2,6 > PT3: 2,5), grupo experimental 2 (PT1: 2,6 > PT2: 2,5 > PT3: 2,4) e grupo controle (PT1: 2,8 > 2,6 > 2,7) apontaram que não houve diferença significativa entre os grupos experimentais e o grupo controle. Levando em conta que essa pesquisa contou com 78 participantes, esses resultados corroboram com os estudos de Norris e Ortega (2000) quando eles afirmam que a aplicação de testes em grupos experimentais e grupos controle podem trazer pequenos ou grandes efeitos, quando há 20 ou mais participantes, pois essa quantidade torna o estudo mais consistente. Além disso, confirma as visões de Cruz, Fernandes e Bergsleithner (2021) ao mencionarem dados de instruções que não apresentaram diferença estatística significativa. Acerca dos escores dos testes por grupos, a mediana do grupo experimental 1 foi a única que sofreu uma elevação em seu escore do PT1 para o PT2, após a aplicação da intervenção pedagógica vindo a reduzir sua mediana no PT3. Esse resultado indica que a instrução explícita se mostrou mais benéfica, confirmando os estudos de Andrews (2007), Norris e Ortega (2000) e Takahashi (2001), pois os participantes apresentaram ter um conhecimento maior após a instrução, que é um instrumento que auxilia nesse processo de absorção, reforçando a visão de Doughty (2003). A queda no PT3 é considerado esperado após uma semana de aplicação da instrução, visto que não houve prática. Por outro lado, a mediana do grupo experimental 2 apresentou um declínio do PT1 para o PT2 e PT3. Essa redução após a aplicação da instrução gramatical, reforça o estudo de Andrews (2007) que indica um declínio na mediana da instrução implícita, entre o período das três variáveis, além disso, demonstra que os participantes mantiveram o mesmo conhecimento prévio e a instrução implícita não se mostrou tão eficiente e benéfica. Esses dados indicam que o grupo experimental 1 se sobressaiu com relação ao grupo experimental 2, ainda que ambos não se diferenciem estatisticamente, houve uma tendência da instrução explícita se mostrar mais eficiente reforçando os argumentos de (ANDREWS, 2007; NORRIS, ORTEGA, 2000). Todavia, a redução da mediana do grupo controle no PT1 para o PT2 e a elevação no PT3 é

considerado um procedimento comum, pois o fato desse grupo não ter recebido nenhum tipo de intervenção pedagógica, ainda assim, esse fator não altera o conhecimento gramatical. Sendo assim, os dados desse grupo indicam que houve uma manutenção do conhecimento prévio dos participantes na língua alvo, ou seja, o mesmo conhecimento obtido anteriormente se manteve. Desta forma, os resultados mencionados até então, respondem à pergunta de pesquisa número 2, indicando que não houve diferença significativa na aprendizagem da estrutura alvo entre os grupos experimentais e controle.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo em questão teve como finalidade investigar a aplicação das instruções gramaticais, explícita e implícita, através de grupos experimentais e um grupo controle acerca do tópico gramatical *Simple Future*. Os resultados deste estudo apontaram que a intervenção pedagógica explícita se mostrou mais benéfica do que a intervenção implícita, pois foi a única instrução que apresentou uma elevação em sua mediana após a inserção da instrução gramatical.

Dentro do capítulo 1, relacionado à Introdução, foram listados elementos da contextualização, justificativa e objetivos que compõem essa pesquisa. Posteriormente, no capítulo 2, referente à Fundamentação Teórica, foram descritos os pressupostos teóricos que pautaram a revisão de literatura, enunciando sobre o conceito de gramática e de instrução gramatical, o papel da instrução na L2, a importância da instrução explícita e implícita no aprendizado da L2, os tipos de instruções gramaticais existentes na literatura, o resultado das aplicações das instruções em outras pesquisas, realizadas previamente, e os tipos de conhecimento gramaticais existentes. No capítulo 3, que descreve a metodologia de pesquisa, foi explicado acerca do processo de coleta de dados, participantes, contexto e *design* da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta. O capítulo seguinte, composto pelo capítulo 4, discorreu sobre os resultados e discussões da análise dos dados, demonstrando os dados coletados e os dados estatísticos analisados, correlacionando-os com as visões dos teóricos, com a finalidade de responder às perguntas desse estudo. Por fim, o capítulo 5, das considerações finais, que constitui

o presente capítulo, apresenta reflexões sobre os resultados obtidos, a análise de dados, as limitações encontradas nessa pesquisa e as possíveis implicações pedagógicas para estudos posteriores acerca desse tema.

## 5.1 CONCLUSÃO

Este estudo sobre aplicação das instruções gramaticais – explícita e implícita – no aprendizado da estrutura alvo *Simple Future* teve como finalidade identificar a influência dessas intervenções pedagógicas em aulas de L2, bem como, seus benefícios para aprendizes da Língua Inglesa, verificando se houve diferença estatística significativa entre os grupos experimentais e controle.

Os resultados dos escores dos testes dessa pesquisa mostraram que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos experimentais e o grupo controle sobre a estrutura alvo. Contudo, a instrução explícita foi a única que mostrou uma tendência em ser mais benéfica e vantajosa, devido a elevação de sua mediana de 2,4 para 2,6 no PT1 para o PT2, quando a intervenção pedagógica já havia sido aplicada. Essa informação corrobora com os estudos de Takahashi (2001), Norris e Ortega (2000), Andrews (2007) e Graaf (1997) quando eles afirmam que a instrução explícita se sobressai à instrução implícita, além disso, há um aumento no aprendizado de estruturas gramaticais após a aplicação da estrutura gramatical, onde a instrução explícita mostrou possuir maior eficácia e dentre alguns de seus benefícios se destaca, a eficiência de instruções com o foco em regras se comparado àquelas que não incluem formas, são vantajosas quando aplicadas em tópicos gramaticais complexos.

Enquanto houve um aumento no resultado da instrução explícita, por outro lado, a instrução implícita apresentou uma redução de 2,6 na PT1 para 2,5 na PT2, o que indica que os participantes do estudo apenas mantiveram seu conhecimento prévio acerca da estrutura alvo.

Por fim, o grupo controle obteve uma mediana de 2,8 na PT1 para 2,6 na PT2, isso significou que houve manutenção do conhecimento prévio dos participantes. Logo, os dados deste estudo apontaram que após a inserção das intervenções pedagógicas, apenas a instrução explícita apresentou uma influência um pouco maior no aprendizado de aprendizes da Língua Inglesa.

## 5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No decorrer desse estudo houve uma limitação que influenciou no processo do desenvolvimento da pesquisa. Esta limitação que impactou a investigação diz respeito aos resultados dos dados coletados, pois nenhum dos três grupos, experimentais e controle, apresentou resultados significativamente estatísticos, o que restringiu a discussão dos dados, devido às medianas dos escores dos testes terem sido próximas, o que culminou em uma baixa diferença estatística de no máximo um a dois pontos entre as etapas do PT1, PT2 e PT3. Essa limitação poderia ter sido decorrente do intervalo de uma semana entre a aplicação de testes, uma vez que, é comum com maiores intervalos de tempo, os participantes não fixarem o que foi absolvido.

## 5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com base nos dados alcançados da pesquisa foi identificado que a instrução explícita apresenta uma tendência em se sobressair à instrução implícita, apesar de nenhum grupo ter apresentado um resultado estatisticamente significativo. Sendo assim, sugere-se que docentes atuantes no campo das línguas estrangeiras, analisem qual intervenção pedagógica melhor se aplica para cada estrutura gramatical, uma vez que, há tópicos gramaticais simples e complexos sem perder de vista, os contextos socioculturais em que cada grupo estava inserido. Desta forma, para esses casos, é necessário o uso da intervenção pedagógica explícita para melhor entendimento do aprendiz acerca da construção e funcionamento da estrutura. Por outro lado, para atividades que envolvam a produção de Língua Estrangeira por meio de contextualização de músicas e textos, sugere-se a aplicação da intervenção implícita. Por fim, para a Linguística Aplicada, uma área de atuação relacionada a transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e interculturalidade que investiga e propõe soluções para conflitos identificados na linguagem da LE, considerando também, que essa pesquisa foi aplicada especificamente na Língua Inglesa, todas as instruções gramaticais que foram mencionadas nesse estudo podem apresentar como aspectos positivos, a utilização de outros recursos como textos e músicas para inserção de instrução gramatical por meio de contextualização e a oportunidade fornecida ao

aprendiz para desenvolver a interlíngua através da instrução por indução. Todavia, como aspecto negativo, o aprendiz que recebeu informações por meio de instrução gramatical pode esquecê-las com o decorrer do tempo.

#### **5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS**

Estudos futuros poderiam replicar o tema dessa investigação, utilizando uma amostra maior, contendo mais de 78 participantes ou mais, em cada grupo, experimental e controle, para se obter dados que tragam maior confiabilidade estatística nos resultados, uma vez que, quando a amostra de um estudo contém menos de 30 participantes, os resultados não trazem tanta confiabilidade. Além disso, essa amostra com um número específico de participantes é necessária para se precaver, em casos que envolvem desistência do participante por motivos de força maior, para que a redução de participantes não comprometa tanto o andamento do estudo, quanto aos dados a serem coletados e analisados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, Karen, L, Ziemer. **The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult English language learners.** TESL-EJ, 11 (2), University Alliant International, 2007.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

APPOLINÁRIO, F.; ATLAS. **Dicionário de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2007. <[https://www.academia.edu/31581450/APPOLINARIO\\_Fabio\\_Metodologia\\_da\\_Ci%C3%Aancia](https://www.academia.edu/31581450/APPOLINARIO_Fabio_Metodologia_da_Ci%C3%Aancia)> Acesso em: 27.set.2022.

AZEVEDO, A.M.T. **A instrução formal da gramática no ensino/aprendizagem de L2: benefícios e propostas.** Universidade Federal de Minas Gerais, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2317/2266>> Acesso em: 22.jan.2023.

BATSTONE, R. **Grammar in the second language classroom.** In: **Grammar and the second language teacher.** UK: Prentice Hall, 1994.

BERGSLEITHNER, J. M. **Does Grammar Teaching and Feedback Promote EFL Learning?** Korea TESOL Journal, v. 9, p. 65-87, 2006.

BEZERRA, S; BERGSLEITHNER, J. **The role of instruction in English grammar teaching.** Revista ECOS, v.30. n.1, 2021.

BROWN, D. **Teaching by principles: An Interactive approach to language pedagogy.** 3.ed. New York: Pearson, 2007.

CELCE – MURCIA, Marianne; LARSEN – FREEMAN, Diane. **The Grammar Book: an ESL /EFL teacher's course.** 2. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 1999.

CRUZ, Laís. C. S.; FERNANDES, J. de L; BERGSLEITHNER, Joara. M. **O papel da instrução explícita e implícita no processo de ensino/aprendizagem de L2.** *Revista ECOS*, 32(01) p.187–210, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6389/4673>> Acesso em: 22.ago.2022.

DECOO, W. **The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality.** *International review of Applied linguistics*, v.34.2, p.95-118, 1996.

DEITCHER, R. **The implicit learning of action research.** 2007.

DEKEYSER, R. M; SOKALSKI, K. J. **The differential role of comprehension and production practice.** *Language Learning*, 46, p.613–642, 1996.

\_\_\_\_\_. **How implicit can adult second language learning be?. In: Consciousness in second language learning.** AILA Review, 11, 83–96, University of Pittsburgh, 1994.

\_\_\_\_\_. **morphosyntax** In: Studies in Second Language Acquisition. SSLA, 19, p.195–221. University of Pittsburgh, 1997.

\_\_\_\_\_. **Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system.** In: Studies in Second Language Acquisition. SSLA 17, p.379–410. University of Pittsburgh, 1995

DOUGHTY, Catherine J. **Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement.** In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Org.). The Handbook of Second Language Acquisition, p. 256, 2003

DOUGHT, Catherine; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition.** Cambridge University, 1998.

ELLIS, Rod. **Grammar Teaching for Language Learning.** Auckland, 2015. Disponível em: < [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Ellis.pdf)>. Acesso em: 03.ago.2021.

\_\_\_\_\_. Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. In: **The handbook of educational linguistics.** Edited by Bernard Spolsky and Francis M. Hult. Ed. Blackwell Publishing Ltd, 2008, Chapter 31, p. 437-455.

\_\_\_\_\_. **The importance of focus on form in communicative language teaching.** Universidade de Auckland, 2015.

\_\_\_\_\_. **Teaching and Research: Options in Grammar teaching.** Universidade da Filadelfia. v.32, 1998.

ELLIS, Rod; LI, Shaofeng; ZHU, Yan. **The associations between cognitive ability and L2 development under five different instructional conditions.** Cambridge University Press, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332379463\\_Li\\_S\\_Ellis\\_R\\_and\\_Zhu\\_Y\\_2019\\_The\\_associations\\_between\\_cognitive\\_ability\\_and\\_L2\\_development\\_under\\_five\\_different\\_instructional\\_conditions\\_Applied\\_Psycholinguistics\\_First\\_view](https://www.researchgate.net/publication/332379463_Li_S_Ellis_R_and_Zhu_Y_2019_The_associations_between_cognitive_ability_and_L2_development_under_five_different_instructional_conditions_Applied_Psycholinguistics_First_view) . Acesso em: 20.abr.2022.

FRANGIOTTI, Grazielle Altino; FREITAS, Paula Garcia de. **A dicotomia implícito-explicito no ensino de línguas: uma proposta de atualização.** Revisa Estudos Linguística, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.121-152, 2021. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/348215635\\_A\\_dicotomia\\_implicito-explicito\\_no\\_ensino\\_de\\_linguas\\_uma\\_proposta\\_de\\_atualizacao\\_The\\_implicit-explicit\\_dichotomy\\_in\\_language\\_teaching\\_an\\_update\\_proposal](https://www.researchgate.net/publication/348215635_A_dicotomia_implicito-explicito_no_ensino_de_linguas_uma_proposta_de_atualizacao_The_implicit-explicit_dichotomy_in_language_teaching_an_update_proposal)>. Acesso em: 22.abr.2022

GASS, Susan. **Instructed Second Language Learning.** In: Second Language Acquisition. 4 ed. New York: Routledge, 2013.

GATTI, Bernardete A. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e pesquisa, São Paulo, v.30,n.1,p.11-30,jan/abr.2004. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20.ago.2022

GRAAFF, R. **The experanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition**. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249–297, 1997.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a Questão?**. Universidade de Brasília, *Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006*, Vol. 22 n. 2, p. 201-210. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt>>. Acesso em: 21.ago.2022

HINKEL, Elis; FOTOS, Sandra. **New Perspectives On Grammar Teaching in Second Language Classrooms ESL**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

HOUSEN, Alex et al. **Investigating Instructed Second Language Acquisition**. In: JORDENS, P. (Org.). *Investigations in instructed second language acquisition*, p. 1-27, 2005.

KASPER, G; ROSE, K. R. **Pragmatic development in a second language**. *Language Learning*, 52(Suppl1), p.1–352, 2002.

KHAMESIPOUR, Marzieh. **The effects of explicit and implicit instruction of vocabulary through reading on EFL Learner's vocabulary development**. Iran: University of Bandar Abbas, 2015.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LARSEN – FREEMAN, Diane. **Teaching Language: from Grammar to Gramming**. Boston: Thomson, 2003.

LEOW, Ronald P. **Input Enhancement and L2 grammatical development: what the research reveals**. Georgetown University, 2001.

\_\_\_\_\_. **The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA**. *The Modern Language Journal*, 82, p.49–68, 1998

LONG, Michael. **Focus on Form in Task-Based Language Teaching**. University of Hawaii at Manoa: McGraw-Hill Companies, 1997. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>>. Acesso em: 20.ago.2019.

\_\_\_\_\_. **Focus on form: A design feature in language teaching methodology**. In: K.D.Bot, D. Coste, R.Ginsberg; Kramsch. *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam, 1991.

\_\_\_\_\_. **Does second language instruction make a difference? A review of the research**. *TESOL Quarterly*, 17, p.359–382, 1983. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/32302616.pdf>>. Acesso em: 21.ago.2022.

LONG, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. **The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish**. *The Modern Language Journal*, 82, p.357–371, 1998.

MATHEWS, R. C; BUSS, R. R.; STANLEY, W. B; BLANCHARD-FIELDS, F; CHO, J. R; DRUHAN, B. **The role of implicit and explicit processes in learning from examples: a synergistic effect.** *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, p.1083–100, 1989.

MURANOI, Hitoshi. Focus on form: Implicit and explicit form-focused instruction incorporated into a communicative task. ROBINSON, Peter; SAWYER, Mark; ROSS, Steven. In: **Second language acquisition research in Japan.** Editora: Copyright, Japan: 2001.

NASSAJI, Hossein; FOTOS, Sandra. **Teaching grammar in second language classrooms. Integrating form-focused instruction in communicative context.** New York: Routledge, 2011.

NETTO, Evania. ALVES; Bergsleithner, Joara, Martin. **Navegar é preciso: análise da instrução gramatical em um curso de inglês online.** *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 17(2), 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.24748>>. Acesso em: 20.abr.2022.

NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lúcia Mezenes de Oliveira e (org). **Ensino de línguas estrangeiras: reflexões e experiências.** 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, p .69-71, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1994.

NORRIS, John M; ORTEGA, Lourdes. Effectiveness of L2 Instruction: **A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis.** University of Hawaii at Manoa, 2000. *Language Learning* 50:3, p.417-528.

PASCA, Maria Alejandra Saraiva; SPINASSÉ, Karen Pupp. **Foco na forma e o ensino de Inglês como L2/LE.** Porto Alegre, 2017, v.8, n.1, p.74-90. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/179074>>. Acesso em: 19.Jan.2023.

PINTO, Jorge. **O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde.** Universidade de Lisboa: Portugal, 2011. *Linguarum Arena*, 2, p.27-41

POOLE, Alex. **The Kinds of Forms Learners Attend to During Focus on Form Instruction: A Description of an Advanced ESL Writing Class.** *Linguistics Education*, 2005.

\_\_\_\_\_. **Focus on form instruction: foundations, applications, and criticisms.** *The reading matrix*, vol.5, 1, April 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 1996. Disponível em: <[https://tga.blv.ifmt.edu.br/media/filer\\_public/96/64/966462e4-66c5-41f0-a0ba-](https://tga.blv.ifmt.edu.br/media/filer_public/96/64/966462e4-66c5-41f0-a0ba-)

5e87f68e0b28/por-que-nao-ensinar-gramatica-na-escola-sirio-possenti.pdf>. Acesso em: 27. ago.2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROBINSON, P. **Consciousness, rules, and instructed second language acquisition**. New York: Peter Lang, 1996.

SANTOS, Josely Alves dos, OLIVEIRA, Guilherme Saramago de, RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação**. *Revista Prisma, Rio de Janeiro, v.2, n. 1, p.154-174, 2021*.

SCHMIDT, R. Attention. In: P. Robinson, **Cognition and second language instruction** págs.3-32. Cambridge University Press, 2001.

SCOTT, V. **An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French**. *The Modern Language Journal*, 72, 14–22, 1989.

SHARWOOD, Smith, M. **Input enhancement in instructed SLA: Theoretical based**. *Studies in Second Language Acquisition*: 1993, 15, 165–179. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/231897266\\_Input\\_Enhancement\\_in\\_Instructed\\_SLA](https://www.researchgate.net/publication/231897266_Input_Enhancement_in_Instructed_SLA)>. Acesso em: 21.ago.2022.

SHEEN, Ron. **“Focus on form” and “focus on forms”**. Oxford University Press, *ELT Journal*, v. 56, 2002.

STANLEY, W; MATTHEWS, R; BUSS, R., KOTLER-COPE, S. **Insight without awareness: on the interaction of verbalization, instruction, and practice in a process control task**. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 41, p.553–77, 1989.

SWAN, Michael. Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. In: RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, p. 148- 152, 2002.

TAKASHAKI, Satomi. **Explicit and Implicit Instruction of L2 complex request forms**. In: *Second Language Acquisition Research in Japan*. Japan: JALT, 2001.

THORNBURY, Scott. **How to Teach Grammar**. England: Pearson Education Limited, 1999. Disponível em: <<http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/HOW%20TEACH%20GRAMMAR%20BOOK.pdf>>. Acesso em: 11. ago. 2016.

TONKYN, A. Introduction: Grammar and the second language teacher. In: **Grammar and the second language teacher**. UK: Prentice Hall, 1994.

VIDAL, R. T. **Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço?**  
The specialist. São Paulo, 2007.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – PRÉ TESTE (PT1)

NAME: \_\_\_\_\_

GRADE: 7º ano

CLASS: A / B / C

## ACTIVITY

1) Choose the right option that complete the following sentence *I \_\_\_\_\_ work next holiday.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> was  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> does | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

2) Choose the correct answer to the statement *Junior \_\_\_\_\_ (to love) this novel.*

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> did love  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> will love | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> was love  | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has love  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

3) Mark the alternative to complete the sentence *I \_\_\_\_\_ feel down sometimes*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> were | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

4) Choose the most appropriate answer that complete the sentence *John \_\_\_\_\_ (to help) his mother this weekend.*

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> was help  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> does help | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> have help | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> will help | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma Certeza |

5) What alternative below complete the statement *She \_\_\_\_\_ be happy in the party on Saturday*

- |             |                     |
|-------------|---------------------|
| A) ( ) will | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) did  | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) do   | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) have | ( ) Pouca certeza   |
|             | ( ) Nenhuma certeza |

6) Choose the option that complete the correct answer *She \_\_\_\_\_ (to have) money next month.*

- |                  |                     |
|------------------|---------------------|
| A) ( ) did have  | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) will have | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) was have  | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) do have   | ( ) Pouca certeza   |
|                  | ( ) Nenhuma certeza |

7) Mark the correct answer that complete the statement *We \_\_\_\_\_ (to dedicate) to the English test.*

- |                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| A) ( ) do dedicate   | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) were dedicate | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) will dedicate | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) has dedicate  | ( ) Pouca certeza   |
|                      | ( ) Nenhuma certeza |

8) Choose the correct option that complete the sentence *They \_\_\_\_\_ respect the new laws.*

- |             |                     |
|-------------|---------------------|
| A) ( ) does | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) has  | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) was  | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) will | ( ) Pouca certeza   |
|             | ( ) Nenhuma certeza |

9) Complete the sentence *You \_\_\_\_\_ (to plan) the trip to Bahia next year* with the correct option.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will plan | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did plan  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> does plan | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> was plan  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

10) Mark the correct alternative that complete the sentence *She \_\_\_\_\_ dream at night.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> were | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

## ANEXO 2 – PÓS TESTE IMEDIATO (PT2)

NAME: \_\_\_\_\_

GRADE: 7º ano

CLASS: A / B / C

## ACTIVITY

1) Mark the correct alternative that complete the sentence *She \_\_\_\_ dream at night.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> were | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

2) Complete the sentence *You \_\_\_\_\_ (to plan) the trip to Bahia next year with the correct option.*

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will plan | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did plan  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> does plan | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> was plan  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

3) Choose the correct option that complete the sentence *They \_\_\_\_\_ respect the new laws.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> does | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> has  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> was  | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

4) Mark the correct answer that complete the statement *We \_\_\_\_ (to dedicate) to the English test.*

- |   |  |
|---|--|
| A) <input type="checkbox"/> do dedicate   | <input type="checkbox"/> Total certeza |
| B) <input type="checkbox"/> were dedicate | <input type="checkbox"/> Muita certeza |
| C) <input type="checkbox"/> will dedicate | <input type="checkbox"/> Média certeza |
| D) <input type="checkbox"/> has dedicate  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza |

5) Choose the option that complete the correct answer *She \_\_\_\_\_ (to have) money next month.*

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> did have  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> will have | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> was have  | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> do have   | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

6) What alternative below complete the statement *She \_\_\_\_ be happy in the party on Saturday*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> do   | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> have | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

7) Choose the most appropriate answer that complete the sentence *John \_\_\_\_ (to help) his mother this weekend.*

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> was help  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> does help | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> have help | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> will help | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma Certeza |

8) Mark the alternative to complete the sentence *I \_\_\_\_\_ feel down sometimes.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> were | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

9) Choose the correct answer to the statement *Junior \_\_\_\_\_ (to love) this novel.*

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> did love  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> will love | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> was love  | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has love  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

10) Choose the right option that complete the following sentence *I \_\_\_\_\_ work next holiday.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> was  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> does | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

## ANEXO 3 – PÓS TESTE TARDIO (PT3)

NAME: \_\_\_\_\_

GRADE: 7º ano

CLASS: A / B / C

## ACTIVITY

- 1) Choose the correct answer to the statement *Junior* \_\_\_\_ (to love) *this novel*.
- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> did love  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> will love | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> was love  | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has love  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |
- 2) Choose the right option that complete the following sentence *I* \_\_\_\_ *work next holiday*.
- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> was  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> does | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |
- 3) Choose the most appropriate answer that complete the sentence *John* \_\_\_\_ (to help) *his mother this weekend*.
- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> was help  | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> does help | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> have help | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> will help | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma Certeza |
- 4) Mark the alternative to complete the sentence *I* \_\_\_\_ *feel down sometimes*.

- |             |                     |
|-------------|---------------------|
| A) ( ) were | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) did  | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) will | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) has  | ( ) Pouca certeza   |
|             | ( ) Nenhuma certeza |

5) What alternative below complete the statement *She \_\_\_\_\_ be happy in the party on Saturday*

- |             |                     |
|-------------|---------------------|
| A) ( ) will | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) did  | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) do   | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) have | ( ) Pouca certeza   |
|             | ( ) Nenhuma Certeza |

6) Choose the option that complete the correct answer *She \_\_\_\_\_ (to have) money next month.*

- |                  |                     |
|------------------|---------------------|
| A) ( ) did have  | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) will have | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) was have  | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) do have   | ( ) Pouca certeza   |
|                  | ( ) Nenhuma certeza |

7) Choose the correct option that complete the sentence *They \_\_\_\_\_ respect the new laws.*

- |             |                     |
|-------------|---------------------|
| A) ( ) does | ( ) Total certeza   |
| B) ( ) has  | ( ) Muita certeza   |
| C) ( ) was  | ( ) Média certeza   |
| D) ( ) will | ( ) Pouca certeza   |
|             | ( ) Nenhuma certeza |

8) Mark the correct answer that complete the statement *We \_\_\_\_\_ (to dedicate) to the English test.*

- |   |  |
|---|--|
| A) <input type="checkbox"/> do dedicate   | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> were dedicate | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> will dedicate | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has dedicate  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|   | <input type="checkbox"/> Nenhuma Certeza |

9) Mark the correct alternative that complete the sentence *She \_\_\_\_\_ dream at night.*

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> were | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> will | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> has  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                  | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

10) Complete the sentence *You \_\_\_\_\_ (to plan) the trip to Bahia next year* with the correct option.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| A) <input type="checkbox"/> will plan | <input type="checkbox"/> Total certeza   |
| B) <input type="checkbox"/> did plan  | <input type="checkbox"/> Muita certeza   |
| C) <input type="checkbox"/> does plan | <input type="checkbox"/> Média certeza   |
| D) <input type="checkbox"/> was plan  | <input type="checkbox"/> Pouca certeza   |
|                                       | <input type="checkbox"/> Nenhuma certeza |

**ANEXO 4 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA: SLIDE (GRUPO EXPERIMENTAL/INSTRUÇÃO EXPLÍCITA)**

### **SIMPLE FUTURE WILL**

- ❖ Simple Future is used to:
  - Take an instant decision;
  - Make offers and requests;
  - Make predictions;
  - Make promises;
  - Warn about something.
- ❖ Auxiliary verb: **Will**
- ❖ Structure: **Pronoun + Will + Verb + Complement**
- ❖ Affirmative form:

***He'll go to the beach = He will go to the beach***

## **ANEXO 5 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA: TEXTO (GRUPO EXPERIMENTAL – INSTRUÇÃO IMPLÍCITA/GRUPO CONTROLE)**

### **My plans for the future**

I will work in a big city and I will be rich. I will have a happy life and I will have a beautiful wife – my wife will have six children. My children will love me and I will love my children. I won't have serious problems and I won't feel down every day. I will work from Monday to Saturday - on Sundays, I won't work. My wife will help me and I will help her. We will be more than husband and wife: we will be best friends. I will have a great job and I will love my job. My family will be a very special family and we will love each other. In our family, there will be peace, love, faith, dedication, respect and sincerity. This is my dream.

Fonte: <https://www.englishexperts.com.br/forum/exercicio-texto-com-o-futuro-simples-simple-future-ingles-t17476.html>

## ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NO EXPERIMENTO

Prezado responsável do aluno (a) \_\_\_\_\_

O seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa “Instrução gramatical - explícita e implícita - no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, de responsabilidade da Emanuela dos Santos Bezerra, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), sob a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup>. Joara Martin Bergsleithner. O estudo tem como objetivo investigar como as instruções gramaticais explícita e implícita da língua inglesa impactam no aprendizado do discente. A metodologia a ser aplicada se caracteriza como quantitativa e envolve a participação da aplicação de um teste em sala de aula, com os discentes que estão cursando o sétimo ano do ensino fundamental II, do Colégio WGS.

A pesquisa terá a duração de quatro semanas, com previsão de realização no mês de Novembro de 2022. Espera-se com essa pesquisa, trazer contribuições significativas no aprendizado de gramática da língua inglesa, por meio de instruções gramaticais. Baseando-se nos resultados, buscar-se-á apresentar os efeitos positivos e negativos dessas instruções aos discentes da Língua Inglesa.

Esclareço que a identidade de seu filho(a) será preservada de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica, e que a participação dele(a) neste estudo é voluntária e, portanto, ele(a) não é obrigado(a) a participar, embora gostaria de afirmar que a participação dele(a) é muito importante para a realização desta pesquisa. Caso opte por não colaborar com a pesquisa, tem a absoluta liberdade de fazê-lo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e cedo o meu consentimento para que o aluno(a) \_\_\_\_\_ participe da pesquisa, bem como permito a publicação dos resultados em eventos e/ou revistas científicas, desde que não seja revelado a identidade dos participantes do estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) responsável pelo(a) aluno(a)      Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a)