



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ENSINO DO SINAL GRAVE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM  
LINGUÍSTICA ATIVA E DE ENSINO TRADICIONAL:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COMPARATIVO SOBRE COMPREENSÃO,  
GRAU DE CERTEZA E HESITAÇÃO**

ANA CAROLINA DE CASTRO RODRIGUES

Brasília

2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Ana Carolina de Castro Rodrigues

**ENSINO DO SINAL GRAVE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM  
LINGUÍSTICA ATIVA E DE ENSINO TRADICIONAL:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COMPARATIVO SOBRE COMPREENSÃO,  
GRAU DE CERTEZA E HESITAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

**Área de concentração:** Teoria e Análise Linguística

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB)

**Coorientador:** Prof. Dr. Marcus Maia (UFRJ)

Brasília

2021

Ana Carolina de Castro Rodrigues

**ENSINO DO SINAL GRAVE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM  
LINGUÍSTICA ATIVA E DE ENSINO TRADICIONAL:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COMPARATIVO SOBRE  
COMPREENSÃO, GRAU DE CERTEZA E HESITAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

**Comissão Examinadora**

Profa. Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB) – Presidente

Profa. Dra. Heloisa Maria Moreira Lima Salles (UnB)

Profa. Dra. Maria do Carmo Lourenço Gomes (UMinho)

Prof. Dr. Julio Barbosa (Unespar) – Suplente

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

dD278e de Castro Rodrigues, Ana Carolina  
ENSINO DO SINAL GRAVE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM  
LINGUÍSTICA ATIVA E DE ENSINO TRADICIONAL: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO COMPARATIVO SOBRE COMPREENSÃO, GRAU DE CERTEZA  
E HESITAÇÃO / Ana Carolina de Castro Rodrigues; orientador  
Eloísa Nascimento Silva Pilati; co-orientador Marcus Maia.  
- Brasília, 2022.  
110 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) -- Universidade de  
Brasília, 2022.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Crase. Ensino da  
crase. . 3. Aprendizagem Linguística Ativa. . 4. Ensino  
explícito.. 5. Psicolinguística e ensino.. I. Nascimento  
Silva Pilati, Eloísa , orient. II. Maia, Marcus, co-orient.  
III. Título.

*También se esperó entonces la aclaración de  
los misterios básicos de la humanidad: el  
origen de la Biblioteca y del tiempo.  
Es verosímil que esos graves misterios  
puedan explicarse en palabras: si no basta el  
lenguaje de los filósofos, la multiforme  
Biblioteca habrá producido el idioma  
inaudito que se requiere y los vocabularios y  
gramáticas de ese idioma.*

Trecho de *La Biblioteca de Babel*, Jorge Luis Borges

## **Agradecimentos**

Encerro esta etapa certa de que não caminhei sozinha. Neste mundo tão desigual, em que direitos são privilégios, dificilmente uma mãe solo conseguiria conquistar qualquer coisa sem ajuda: são necessárias muitas mãos para levantá-la e acolhê-la. Uso este espaço, então, para agradecer, com toda a minha energia, por todas as mãos que me ajudaram e me deram o direito – ou o privilégio – de escolher e viver os meus próprios sonhos.

Agradeço, hoje e sempre.

A Deus e a meus mentores protetores, por me fortalecerem sempre, com luz, amor e fé.

Ao Davi, meu filho, a razão da minha vida, por ser um universo inteiro em mim e por me ensinar todos os dias a ser uma mãe e mulher real.

À minha mãe, por nunca largar minha mão, por ser minha dupla na vida, na luta e na maternidade.

À minha família, Luciana, Natália, Vilma, Evaldo, Luiz Felipe, Fabiano, Mateus, Gabriel, Alice, Marco Aurélio, Ana Cleide, Vítor, Vinícius, Alcinele, Fernando, Eduardo, Nathan, Pietro, Valentina e tantos mais, por serem casa, abrigo e amor, sempre.

A Luciana, Natália e Vilma, por serem as mulheres da minha vida, por serem meu porto, meu seguro, minha volta a casa em todas as situações.

Aos padrinhos do Davi, meus irmãos em alma, Luiz Felipe e Gabriela, por me oferecerem tanto e, principalmente, por amarem o Davi.

À minha orientadora, Eloísa Pilati, por acreditar em mim, pela parceria de sempre, por me ver e fazer crescer desde a graduação e por me acolher com tanto carinho nesta jornada.

Aos meus amigos de vida, Carol, Jade, Marina, Cristina, Thalita, Gabriel e Letícia, por serem incentivo e abrigo.

Aos amigos que a Universidade de Brasília me deu, Letícia, Marina e Julio, por compartilharem comigo tantos conhecimentos e tantas vivências.

Aos pesquisadores que caminharam comigo nesta pesquisa, Cacau e Marcus Maia, por toda paciência, dedicação e por tantos ensinamentos.

Aos membros da banca, responsável pela avaliação e aprovação deste trabalho, nos nomes de Eloísa Pilati, Maria do Carmo Lourenço-Gomes, Heloísa Salles e Julio Barbosa, pelas contribuições tão necessárias e fundamentais ao meu crescimento enquanto pesquisadora.

Por fim, agradeço à Universidade de Brasília, por ser uma parte tão importante em mim.

## Resumo

CASTRO, Ana Carolina de (2022). *Ensino do sinal grave em contextos de aprendizagem linguística ativa e de ensino tradicional: um estudo exploratório comparativo sobre compreensão, grau de certeza e hesitação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

O ensino tradicional de gramática tem recebido diversas críticas de linguistas ao longo do tempo (cf. Leão, Denise Maria Maciel, 1999; Silva, 2001; Franchi, 2006 entre muitos outros). Nesse sentido, vários pesquisadores têm-se empenhado na busca por teorias e abordagens capazes de superar as contradições postas pelos métodos mais tradicionais, tais como Perini (1986), Lobato (2015[2003]), Franchi (2006), Foltran (2013), Maia (2019). Nessa perspectiva, Pilati (2017, 2018, 2020) propõe a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, uma abordagem que leva em consideração três princípios basilares: (i) valorização do conhecimento prévio do estudante, incluindo os saberes linguísticos inatos derivados da Faculdade da Linguagem; (ii) busca pelo desenvolvimento do conhecimento profundo sobre a organização dos sistemas linguísticos; e (iii) incentivo à aprendizagem ativa e estímulo à consciência metacognitiva. Analisando a situação pelo ponto de vista empírico, diversos estudos recentes concluem que a contribuição da Metodologia Linguística Ativa para o ensino de língua materna é bastante expressiva e alcança melhores resultados de ensino-aprendizagem quando comparada com métodos tradicionais. Não obstante essa avaliação empírica positiva, com o objetivo de investigar experimentalmente quais são os impactos do uso de uma abordagem baseada no ensino tradicional e outra com base nos princípios da Aprendizagem Linguística Ativa, formulou-se no âmbito desta pesquisa de mestrado o protocolo experimental para monitoração e avaliação de processos instrucionais – Previa (Pilati, Lourenço-Gomes e Castro, 2022). O objetivo principal deste estudo com o protocolo Previa é verificar se a estratégia instrucional utilizada influencia o processo de aprendizagem e a tomada de decisões do aluno sobre fenômenos gramaticais. A comparação que se faz no domínio desta pesquisa se deu entre os efeitos de aprendizagem de fenômenos gramaticais obtidos por meio de métodos instrucionais distintos. Os resultados que serão apresentados e discutidos neste trabalho foram obtidos em um estudo exploratório, sobre o ensino do uso do sinal grave – um fenômeno de acentuação motivado por questões morfossintáticas e fonológicas, típico da escrita culta, tal como em *Chegamos à praia*. A amostra do estudo foi composta por 48 estudantes do Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, que foram divididos em três grupos: o primeiro recebeu instrução em vídeo de 10 minutos com estratégias didáticas orientadas pela abordagem de Aprendizagem Tradicional (Grupo GAT); o segundo pela abordagem de Aprendizagem Linguística Ativa (Grupo GAA); e o terceiro grupo, de controle (GC), assistiu a um vídeo genérico sobre leitura e interpretação de textos. O desempenho dos estudantes foi aferido em um procedimento do tipo pré-teste e pós-teste e os questionários foram implementados através da Internet em uma plataforma desenhada especialmente para estudos linguísticos e psicolinguísticos (Lourenço-Gomes, 2018). Nesta pesquisa, encontraram-se resultados preliminares positivos em relação à Aprendizagem Linguística Ativa, além de questões relevantes a serem analisadas e respondidas em trabalhos futuros.

**Palavras-chave:** Crase. Ensino da crase. Aprendizagem Linguística Ativa. Ensino explícito. Psicolinguística e ensino.



## Abstract

CASTRO, Ana Carolina de (2021). *Ensino do sinal grave em contextos de aprendizagem linguística ativa e de ensino tradicional: um estudo exploratório comparativo sobre compreensão, grau de certeza e hesitação*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

Traditional grammar teaching has been criticized by linguists over time (cf. Leão, Denise Maria Maciel, 1999; Silva, 2001; Franchi, 2006). In this sense, several researchers have been engaged in the search for theories and approaches capable of overcoming the contradictions posed by traditional methods, such as Perini (1986), Lobato (2015[2003]), Franchi (2006), Foltran (2013), Maia (2019) and Chomsky & Gallego (2020). From this perspective, Pilati (2017, 2018, 2020) proposes the Active Linguistic Learning Methodology, an approach that takes into account three basic principles: (i) appreciation of the student's prior knowledge, including the innate linguistic knowledge derived from the Faculty of Language; (ii) search for the development of in-depth knowledge about the organization of linguistic systems; and (iii) encouraging active learning and stimulating metacognitive awareness. Analyzing the situation from an empirical point of view, several recent studies conclude that the contribution of the Active Linguistic Methodology is quite expressive and achieves better teaching-learning results when compared to traditional methods. Despite this positive empirical evaluation, with the aim of experimentally investigating the impacts of using one or another approach, was formulated in this research the experimental protocol for monitoring and evaluating instructional processes – Previa (Pilati, Lourenço-Gomes and Castro, 2022). The main objective of this study with the Previa protocol is to verify if the instructional strategy used influences the learning process and the student's decision making about grammatical phenomena. The comparison made in the domain of this research was made between the effects of understanding grammatical phenomena obtained through different instructional methods: traditional grammar instruction and Active Linguistic Learning. The results that will be presented and discussed in this thesis were obtained in an exploratory study, on the teaching of the use of the grave sign - an accentuation phenomenon motivated by morphosyntactic and phonological issues, typical of writing, such as in *Chegamos à praia*. The sample consisted of 48 high school students from public schools in the Federal District, divided into three groups (Control Group, Active Learning Group and Traditional Learning Group). Each group was submitted to different methodological strategies, using a pretest-posttest control-group design. The questionnaires were implemented in a web-based tool designed especially for linguistic and psycholinguistic studies (Lourenço-Gomes, 2018). The preliminary results obtained indicate that the explicit instruction promoted by Active Linguistic Learning seems to favor student learning, in addition to raising relevant questions to be analyzed and answered in future works.

**Palavras-chave:** Crase. Ensino da crase. Aprendizagem Linguística Ativa. Ensino explícito. Psicolinguística e ensino.

## Sumário

<b>Introdução</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>O Ensino de Português na Educação Básica</b>	<b>18</b>
1.1 A Realidade do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: avaliações e resultados	18
1.1.1 Desempenho dos alunos brasileiros no Pisa	19
1.1.2 Desempenho dos alunos brasileiros no Enem	21
1.2 As contradições no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: um panorama teórico	22
1.2.1 O ensino tradicional de gramática	23
1.2.2 A visão de gramática mais adequada ao contexto escolar	27
1.3 A contribuição de estudos linguísticos para repensar o ensino da gramática: um breve panorama	30
1.3.1 Para uma nova gramática do Português – Perini (1986)	31
1.3.2 O que o professor da educação básica deve saber de linguística – Lobato (20015[2003])	32
1.3.3 A atividade epilinguística enquanto ferramenta do uso criativo da linguagem – Franchi (2006)	33
1.3.4 Ensino de sintaxe: atando as pontas – Foltran (2013)	34
1.3.5 A Faculdade da Linguagem: Um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas – Chomsky & Galego (2020)	35
1.3.6 Psicolinguística e Metacognição na Escola - Maia (2019)	36
1.3.7 Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa – Pilati (2017)	38
1.4 Considerações parciais	39
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Novos caminhos para o ensino da gramática</b>	<b>41</b>
2.1 Novos caminhos para o ensino da gramática: a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa	41
2.2 O Ensino Tradicional e a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa: exemplos práticos	46
2.2.1 Aula tradicional sobre o fenômeno da crase	46

2.2.2 Aula sobre o fenômeno da crase na perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa _____	50
2.3 Considerações Parciais _____	55
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Contribuições da interface entre Aprendizagem Explícita e Implícita para o ensino de língua materna _____</b>	<b>55</b>
3.1 Novas instruções no estudo da Aprendizagem Implícita e Explícita _____	57
3.1.1 Redefinição de aprendizagem explícita e implícita, segundo Andringa e Rebuschat (2015) _____	57
3.1.2 Questões de processamento e medição e suas implicações _____	61
3.1.3 As novas linhas de investigação possíveis no âmbito da interface implícito-explícito _____	63
3.2 A interface entre Aprendizagem Explícita e Implícita: limitações e potencialidades para o ensino de línguas _____	63
3.2.1 As contribuições e os limites da aprendizagem implícita _____	64
3.2.2 A necessidade de aprendizagem explícita e o complexo sistema de linguagem que surge das interações dinâmicas _____	68
3.2.3 Novas direções de investigação no contexto de língua materna _____	69
3.3 As principais contribuições da Teoria Gerativa para o estudo da interface entre Aprendizagem Explícita e Implícita _____	69
3.3.1 Como a gramática/linguagem é constituída ou representada na mente-cérebro dos indivíduos? _____	70
3.3.2 Quais aspectos da língua são passíveis de aprendizagem explícita e quais não são? _____	73
3.3.3 Qual a contribuição da Gerativa para o debate implícito-explícito? _____	75
3.4 Considerações Parciais _____	76
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Protocolo para a monitorização e avaliação da aprendizagem: um estudo exploratório _____</b>	<b>78</b>
4.1 Objetivos _____	79
4.2 Questões norteadoras _____	79
4.3 Descrição da ferramenta utilizada: At-Survey _____	79
4.3.1 Ação dos participantes _____	80
4.3.2 Tempo despendido em cada ação _____	80

4.3.3 Visualização das folhas	81
4.4 O Estudo Exploratório	83
4.4.1 Método	83
4.4.1.1 Aplicação do instrumento à amostra alvo	83
4.4.1.2 Participantes	83
4.4.1.3 Materiais	84
4.4.1.4 Procedimentos	89
4.5 Análise dos Resultados	92
4.5.1 Resultados do Bloco de Ensaio	92
4.5.2 Resultados do índice de acerto no Bloco de Pré- e Pós-Teste	95
4.5.3 Resultados do tempo “time last” no Bloco de Pré- e Pós-Teste	97
4.5.4 Resultados do tempo “time to submit” no Bloco de Pré- e Pós-Teste	98
4.6 Considerações Parciais	98
4.6.1 Desafios na elaboração do protocolo	100
<b>Considerações Finais</b>	<b>103</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>107</b>

## **Introdução**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a influência das estratégias de intervenção no ensino de gramática e na qualidade da aprendizagem de estudantes na Educação Básica. A comparação que se pretende fazer no âmbito desta pesquisa se dará entre níveis de aprendizagem sobre um tópico da gramática – o uso do sinal grave – obtidos por meio de métodos instrucionais distintos: a instrução tradicional e a Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017, 2018, 2020). Por meio dessa comparação, pretende-se verificar se a estratégia utilizada influencia o processo de aprendizagem do aluno em atividades de análise de sentenças.

No que diz respeito à revisão de literatura em que se fundamenta este trabalho, tem-se quatro principais objetos de pesquisa: (i) os estudos acerca das contradições teóricas e metodológicas presentes no ensino de língua portuguesa na educação básica; (ii) a contribuição das pesquisas linguísticas formalistas para repensar as adversidades postas no ensino de gramática e para propor abordagens práticas aplicáveis na sua reformulação; (iii) as investigações sobre o ensino implícito e explícito com a intenção de entender o papel da instrução no percurso da aprendizagem de línguas; (iv) trabalhos no âmbito da interface entre o contexto experimental e educacional, na tentativa de pensar formas de se levar à escola e às salas de aula as contribuições científicas em linguística, psicolinguística e aprendizagem.

Quanto aos estudos que se propuseram a pensar as contradições postas nos métodos mais tradicionais de ensino da gramática, este trabalho tomou como base as contribuições de Leão, Denise Maria Maciel (1999); Soares (1986); Silva (2001); Vieira e Brandão (2007); e Franchi (2006).

Por outro lado, âmbito dos estudos linguísticos formalistas que buscam por teorias e abordagens que fundamentem cientificamente o ensino de gramática, este trabalho partiu das contribuições de pesquisadores como Perini (1986), Lobato (2015[2003]), Franchi (2006), Foltran (2013), Maia (2019). E quanto à busca de abordagens práticas aplicáveis na reformulação das contradições postas pelos métodos mais tradicionais de ensino da gramática, este trabalho tem como base as propostas de Pilati (2017, 2018, 2020).

Já no que diz respeito às investigações sobre o ensino implícito e explícito em contexto de aprendizagem de línguas, na tentativa de compreender melhor o papel dos processos instrucionais no percurso da aprendizagem, este trabalho parte das pesquisas de Andringa & Rebuschat (2015), Ellis (2015) e VanPatten & Rothman (2015).

Por fim, no sentido de explorar a interface entre o contexto experimental e educacional, são levados em consideração os trabalhos de Lourenço-Gomes (2018); Maia (2019); Roeper, Maia & Pilati (2020) e Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022).

A partir dessa base bibliográfica, a questão teórica que orienta esta pesquisa parte, por um lado, das diversas críticas que o ensino tradicional de gramática tem recebido de linguistas ao longo do tempo. De forma sintética, pode-se considerar que este tipo de instrução gramatical caracteriza-se, basicamente, pela transmissão do conhecimento centrada no professor, por uma visão normativa e prescritiva da gramática e pela sequência didática restrita a: apresentação do fenômeno gramatical seguida de exemplos, listagem de exceções e exercícios.

Por outro lado, esta pesquisa se orienta, também, nos vários trabalhos linguísticos formalistas que se têm empenhado na busca por teorias e abordagens que fundamentem cientificamente o ensino de gramática, no sentido de superar as contradições postas pelos métodos mais tradicionais. Nesse sentido, uma das questões centrais nas propostas da Linguística Formal para a reformulação do ensino de língua portuguesa é a mudança de paradigma no que diz respeito ao conceito de gramática. A esse respeito, Lobato (2015[2003]) explica que há pelo menos dois entendimentos possíveis. Em um sentido, a gramática pode ser definida como um compêndio estático de regras e é esta visão de língua que têm orientado os métodos mais tradicionais de ensino. Em outro sentido, a gramática pode ser definida como algo dinâmico, que decorre de uma capacidade biológica dos seres humanos, a Faculdade da Linguagem, e práticas que levem esta perspectiva de língua para as salas de aula têm sido amplamente defendidas por linguistas nos últimos anos.

No sentido de propor uma metodologia capaz de aplicar em sala de aula esses contributos teóricos, Pilati (2017, 2018, 2020) elaborou a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, cujos pressupostos e propostas também são basilares para este trabalho. Essa abordagem leva em consideração três princípios básicos: (i)

valorização do conhecimento prévio do estudante, incluindo os saberes linguísticos inatos derivados da Faculdade da Linguagem; (ii) busca pelo desenvolvimento do conhecimento profundo sobre a organização dos sistemas linguísticos; e (iii) incentivo à aprendizagem ativa e estímulo à consciência metacognitiva.

A questão teórica acima descrita fundamenta a hipótese de pesquisa deste trabalho, de que o método instrucional tradicional de gramática é uma estratégia menos eficiente para promover a compreensão dos fenômenos linguísticos em aulas de gramática e, por outro lado, a aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017, 2018, 2020), por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, seria mais eficiente para promover o conhecimento profundo desses fenômenos.

Partindo dessa hipótese, esta pesquisa se propõe a investigar experimentalmente quais são os impactos do uso dessas duas estratégias instrucionais. Com esse objetivo, formulou-se o protocolo experimental para monitoração e avaliação de processos instrucionais – Previa (Pilati, Lourenço-Gomes e Castro, 2022). Pretende-se, com a aplicação deste protocolo, avaliar qual é o alcance e quais são os limites da Aprendizagem Linguística Ativa em comparação com o método tradicional de ensino da gramática. Para cumprir esse objetivo, o Previa foi aplicado em um estudo exploratório, que comparou experimentalmente os efeitos de compreensão sobre um tópico da gramática – o uso do sinal grave – obtidos por meio dessas duas abordagens.

No que diz respeito ao desenho experimental empregado para desenvolver esta pesquisa, adianta-se que o Previa foi elaborado em quatro fases realizadas pelos participantes em uma única sessão, adotando-se um desenho do tipo pré-teste e pós-teste. Para coleta de dados foi utilizada a ferramenta AT-Survey (Lourenço-Gomes, 2018), desenvolvida especialmente para estudos linguísticos e psicolinguísticos, cujas medidas registram as ações e os tempos dos participantes enquanto respondem a questionários. Os resultados preliminares obtidos neste estudo foram promissores e serão descritos neste trabalho por meio de análise quantitativa.

Na elaboração e execução desta pesquisa de mestrado, foram levadas em consideração as seguintes questões norteadoras: (i) a estratégia de instrução tem influência sobre o grau de domínio de temas gramaticais pelo aluno? (ii) É possível extrair informações quantitativas relevantes durante o processo de tomada de decisão

em atividades de análise de sentenças? (iii) Que relações podem ser observadas entre o domínio do tema pelo aluno e suas respostas, analisando-se parâmetros quantitativos (tempos de resposta), além das respostas finais?

Ante essas questões, este trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

- I. Examinar a influência do tipo de instrução – “tradicional” e “aprendizagem linguística ativa” – no processo de aprendizagem e na tomada de consciência de fenômenos gramaticais;
- II. Investigar o papel potencialmente facilitador da instrução explícita no percurso da tomada consciência sobre fenômenos linguísticos e na aprendizagem;
- III. Avaliar a relação entre domínio de temas gramaticais e resposta em atividades de análise de sentenças;
- IV. Promover e fundamentar melhorias nos processos instrucionais e nas abordagens de ensino da gramática na educação básica.

Para alcançar esses objetivos, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O **Capítulo 1** pretende debater as contradições que estão postas no ensino mais tradicional de Língua Portuguesa, problematizar os efeitos dessas contradições no desempenho dos estudantes e apresentar algumas pesquisas linguísticas que apontam caminhos possíveis para superá-las. Trata-se de um capítulo mais expositivo, com um panorama teórico que busca desenvolver as bases que orientam as duas abordagens que pretendemos comparar no objetivo (I).

No **Capítulo 2**, apresenta-se a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, uma proposta prática para o ensino de gramática desenvolvida por Pilati (2017), que integra a discussão gramatical com o texto e a língua escrita a partir de uma perspectiva científica. Este capítulo aponta, de modo comparativo, as principais diferenças entre os métodos mais tradicionais de ensino e a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa. É um capítulo mais expositivo e exemplificativo e incide sobre os objetivos (I) e (IV).

Já o **Capítulo 3** busca reunir as contribuições da ciência sobre o papel da aprendizagem explícita nas aulas de línguas e sobre a função potencialmente facilitadora que a instrução pode desempenhar nesse percurso. Trata-se de um capítulo teórico, que busca analisar parte da literatura sobre o tema com o objetivo de aprofundar a discussão sobre ensino explícito, que de alguma forma está presente na proposta da



Aprendizagem Linguística Ativa. As discussões feitas no âmbito deste capítulo se referem aos objetivos (II) .

Por fim, no **Capítulo 4**, descrevemos o Protocolo para Monitoração e Avaliação de Processos Instrucionais (Previa), bem como o estudo exploratório em que esse protocolo foi aplicado. O objetivo deste capítulo é investigar experimentalmente quais são os impactos do ensino tradicional da gramática em comparação com os da Aprendizagem Linguística Ativa. Pretende-se, com essa comparação, avaliar mais detidamente o alcance e os limites do uso de uma metodologia ou outra. Este é um capítulo de base experimental, que apresentará (i) as fases do protocolo desenvolvido no âmbito desta pesquisa de mestrado; (ii) a descrição da ferramenta utilizada; (iii) o método, os materiais e os procedimentos adotados no estudo exploratório; e (iv) os resultados obtidos e a discussão sobre eles. Trata-se de um capítulo que incide diretamente sobre os objetivos (I) e (III) e indiretamente sobre o objetivo (II) e (IV).

## **Capítulo 1**

### **O Ensino de Português na Educação Básica**

O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica foi marcado, historicamente, por contradições teóricas e metodológicas que, em grande medida, se devem ao fato de que os brasileiros já chegam à escola com seus falares e gramáticas particulares, em uma diversidade linguística incompatível com a visão padronizada e prescritiva que os livros didáticos e as gramáticas assumiram (cf. Vieira e Brandão, 2007). Essa realidade, como se demonstrará nas seções abaixo, tem sido estudada e criticada por inúmeros trabalhos no campo dos estudos linguísticos, com o propósito de discutir mudanças possíveis que sejam pautadas nos avanços científicos.

Com objetivo de aprofundar essas discussões, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção problematiza a eficácia do ensino de Português, por meio da análise de resultados dos alunos brasileiros em avaliações oficiais em larga escala. A segunda seção apresenta um panorama teórico com reflexões sobre as adversidades no ensino de língua materna, com especial relevo sobre o ensino de gramática. A terceira seção discute a contribuição dos estudos linguísticos formalistas para pensar novos caminhos para o ensino de gramática. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações parciais para a temática deste capítulo.

#### **1.1 A Realidade do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: avaliações e resultados**

É evidente que as estratégias utilizadas no âmbito de ensino-aprendizagem em língua materna não têm alcançado bons resultados. Há décadas, os alunos brasileiros não têm sido bem avaliados em exames nacionais e internacionais no que diz respeito a suas competências linguísticas. Para ilustrar essa questão, serão apresentados, abaixo, alguns indicadores observados em avaliações institucionais em leitura e escrita, como Pisa e Enem.

### 1.1.1 Desempenho dos alunos brasileiros no Pisa

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) foi criado em 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa tem o objetivo de avaliar até que ponto os alunos de 15 anos, ou seja, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades básicas para a plena participação na vida social e econômica.<sup>1</sup>

Segundo relatório do INEP<sup>2</sup>, no Pisa aplicado em 2018, a avaliação de Leitura dos alunos brasileiros apresentou os seguintes resultados:

(i) Nas subescalas de proficiência de leitura relacionadas ao processo cognitivo de localizar informação, compreender ou avaliar e refletir, as médias obtidas foram:

<b>Proficiência</b>	<b>Média Brasil</b>	<b>Média OCDE</b>
<b>Localizar informações</b>	398	487
<b>Compreender</b>	409	487
<b>Avaliar informações</b>	419	489

Fonte: (INEP/MEC, 2019)

(ii) Já no que diz respeito ao tipo de fonte textual, ou seja, o número de fontes textuais requerido para construir a resposta correta à questão (fonte única ou múltipla), os alunos brasileiros apresentaram os seguintes resultados:

<b>Proficiência</b>	<b>Média Brasil</b>	<b>Média OCDE</b>
<b>Fonte única</b>	408	485
<b>Fonte múltipla</b>	410	490

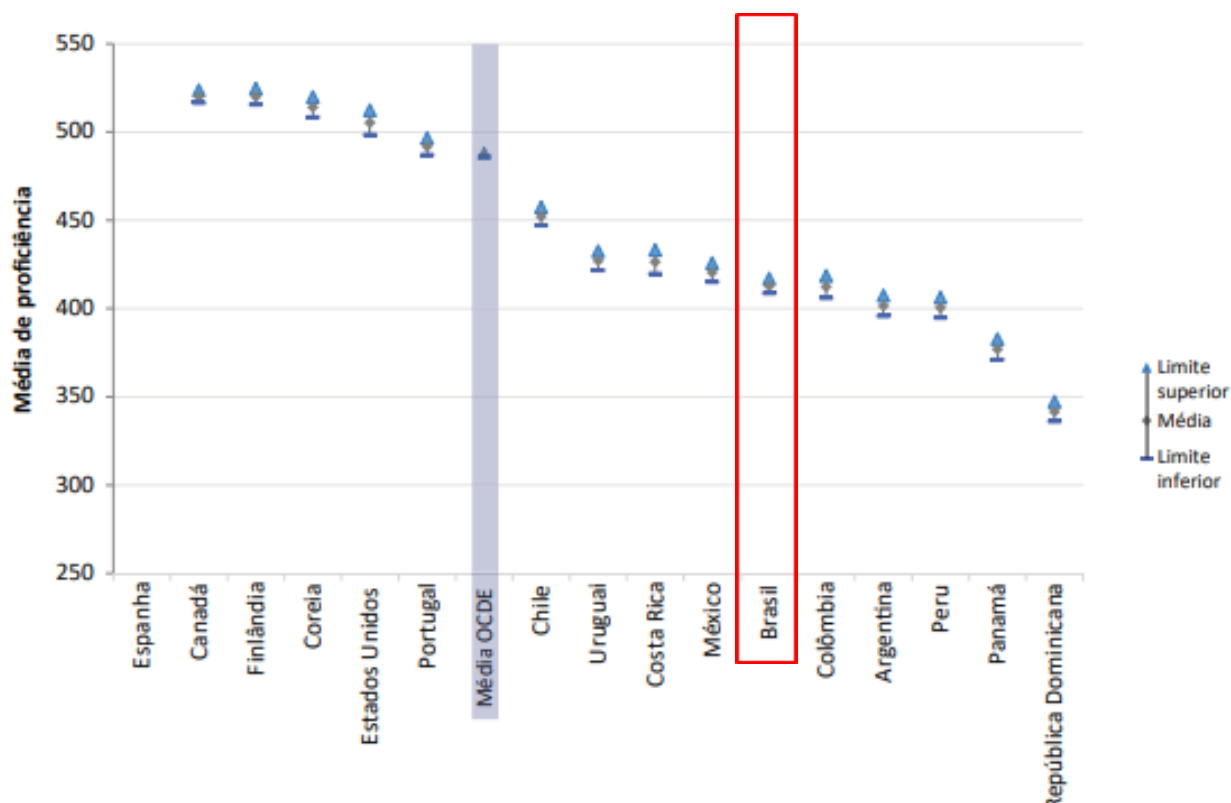
Fonte: (INEP/MEC, 2019)

Em síntese, segundo relatório do INEP sobre o Pisa 2018, os estudantes brasileiros obtiveram resultados inferiores à média da OCDE em todos os aspectos avaliados no âmbito das habilidades em leitura. Esse cenário está explicitado também no *Gráfico I*, abaixo:

<sup>1</sup> (cf INEP/MEC, 2019: 17)

<sup>2</sup> (INEP/MEC, 2019: 95)

**Gráfico I – Médias de Proficiência e Intervalos de Confiança dos Países Seleccionados – Leitura**



Fonte: (INEP/MEC, 2019: 69)

Nota-se que a média de proficiência dos jovens brasileiros em Leitura está bem abaixo da média dos países da OCDE: o Brasil atingiu 413 pontos, enquanto a média OCDE foi de 487 pontos (INEP/MEC, 2019: 69).

Além disso, quando se analisam os resultados de 2018 em comparação com as edições anteriores da avaliação, o cenário piora: segundo os dados divulgados pelo Inep, de 2009 a 2018, não há melhora significativa nos resultados dos alunos brasileiros – média oscilando em torno de 410 pontos.<sup>3</sup>

A situação parece ainda mais alarmante quando esses resultados são analisados em comparação com aqueles obtidos nas avaliações de escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como se demonstrará abaixo.

<sup>3</sup> (INEP/MEC, 2019: 72)

### 1.1.2 Desempenho dos alunos brasileiros no Enem

Segundo o relatório pedagógico do Inep<sup>4</sup> publicado em 2015, acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos anos 2011-2012, a maioria dos estudantes brasileiros não passa das notas medianas no que se refere à escrita. Como se observará abaixo nas *Tabelas I e II*, a média dos participantes do exame em redação não é satisfatória: dos 1.000 pontos atribuídos à prova de redação, os participantes obtiveram média de 518,9 em 2011 e 492,5 em 2012.

**Tabela I – Média e desvio padrão da proficiência de todos os participantes segundo a área de conhecimento avaliada – Brasil – 2011-2012**

Área Avaliada	2011		2012	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	466,5	83,9	479,2	78,6
Ciências Humanas e suas Tecnologias	478,0	81,2	523,7	83,2
Matemática e suas Tecnologias	517,2	117,3	509,0	121,2
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	520,9	73,9	494,2	72,3
<b>Redação</b>	<b>518,9</b>	<b>184,3</b>	<b>492,5</b>	<b>172,4</b>

Fonte: Microdados ENEM 2011-2012 (Inep, 2012;2013).

**Tabela II – Quantidade (n) e distribuição percentual (%) de participantes do ENEM, de acordo com a pontuação obtida na Redação – Brasil – 2012.**

Faixas de notas (pontos)	N	%
Abaixo de 300	285.055	7,3
De 300 a 399	612.361	15,7
De 400 a 499	1.004.320	25,7
De 500 a 599	973.845	24,9
De 600 a 699	610.701	15,6

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

De 700 a 799	292.173	7,5
De 800 a 899	120.453	3,1
Acima de 900	13.538	0,3

Fonte: Inep/Daeb, 2012.

Observa-se, nas tabelas acima, que a maioria dos participantes obteve notas entre 400 e 599 pontos – em um exame que pontua de 0 a 1000. Além disso, nota-se que apenas 0,3% deles atingiu nota acima de 900 pontos.

Ainda que os dados acima descritos sejam de 2011 e 2012, a realidade não parece ter mudado até 2020: a média das notas em redação no Enem 2020 foi de 590,40 pontos<sup>5</sup> - mudança pouco significativa, mesmo tendo-se passado quase uma década.

A comparação entre os resultados dos estudantes brasileiros no Pisa e na redação do Enem sugere que pelo menos metade deles não desenvolve habilidades mínimas necessárias em áreas centrais de sua formação escolar. O país ainda tem um longo caminho a percorrer no que se refere à educação de seus jovens, em termos do desenvolvimento de ferramentas essenciais para a sua afirmação como sujeitos sociais engajados na necessária reversão das iniquidades brasileiras.

## **1.2 As contradições no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: um panorama teórico**

É evidente que os resultados preocupantes apresentados na seção anterior decorrem de vários fatores, que ultrapassam o campo linguístico e metodológico. Apesar disso, é importante que se investiguem as bases e condicionantes que reproduzem no ensino de língua uma educação limitante, tradicional, prescritiva e deficiente para o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. Nesse sentido, esta seção tem o objetivo de apresentar um breve panorama teórico com reflexões sobre o ensino de português na educação básica, especialmente no que diz respeito à

---

<sup>5</sup> Segundo a sinopse do Inep com informações estatísticas sobre desempenho em Redação dos participantes do Enem 2020.

gramática. A seção se desenvolve em torno de dois objetivos: (i) discutir as práticas de ensino que, historicamente, se sustentam em uma vertente tradicional e (ii) problematizar a visão de “gramática” e de “saber gramática” presente no contexto escolar.

### **1.2.1 O ensino tradicional de gramática**

Em primeiro plano, precisamos reconhecer que é impossível dissociar os métodos de ensino de português da orientação da instituição escolar em geral<sup>6</sup>. Silva (2001), em uma síntese oportuna no âmbito dessa discussão, explica que a questão do ensino de língua materna se fundamenta, antes de qualquer coisa, na função objetiva da escola segundo Bourdieu e Passeron: “conservar, inculcar, consagrar”. A autora relembra como, ao longo da história, pelo menos no mundo ocidental e cristão, a instituição escolar tem sido um braço forte do Estado e da Igreja, de forma que, para a maioria dos sujeitos que nela chegam, há um padrão exigido, tornando inevitável em sala de aula a “violência simbólica”.

De forma sucinta, o conceito de “violência simbólica”, segundo Bourdieu e Passeron (1975), diz respeito ao poder de impor significações como legítimas, dissimulando para isso as relações de força que estão em sua base. Como aponta Silva (2001), não precisamos fazer muito esforço para perceber que, no Brasil, o ensino de língua como violência simbólica remonta aos séculos XV e XVI, quando as línguas europeias chegaram aos “novos mundos”. A autora recupera um breve panorama nesse sentido: primeiro com a passagem dos Jesuítas pelo Brasil, adotando o ensino da “língua geral da costa do Brasil” ou “tupinambá” e matando inúmeros universos culturais; depois com a imposição legal de Marquês de Pombal em 1755, obrigando apenas o ensino de Português no Brasil; e até mesmo nos tempos recentes, em que o ensino continua oprimindo milhares de pessoas que chegam à escola e têm de dar conta de uma variante da língua portuguesa que, por inúmeras razões, não conseguem alcançar.

A partir do século XX, como explica Silva (2001), alguma mudança começa a ser introduzida com a difusão dos estudos científicos da Linguística. Tomando por base

---

<sup>6</sup> Silva (2001)

um olhar científico e voltando-se para a língua falada, a linguística adotou como axiomático que não há hierarquia entre as variantes de uma língua. Esse cenário, como bem descreve a autora, balançou séculos de tradição gramatical, que elegia a “língua” como uma “variante socialmente hegemônica”, diretamente relacionada a segmentos privilegiados da sociedade.

Apesar de a linguística ressignificar as variantes orais das línguas e as noções de juízos de valor que se fazia sobre elas, segundo Silva (2001), no que diz respeito ao ensino, essa “diversidade” parece não ter atingido suas “últimas consequências práticas”. Para aprofundar essa discussão, a autora retoma a pedagoga e professora de português Magda Soares (1986), a qual argumenta que mesmo a pedagogia que reconhece e se fundamenta na diferença dialetal não foge à violência simbólica quando essa diferença serve apenas para “assimilar e reproduzir a sociedade dominante”. Segundo Magda Soares (1986), para produzir uma “escola transformadora”, o ensino da variedade padrão, além das variantes desprestigiadas, deve servir para a transformação da sociedade e não para sua assimilação, em outras palavras: deve-se proporcionar às classes subalternas, falantes dos dialetos desprestigiados, as condições iniciais para que se organizem e subvertam a dominação.

Não obstante a importância e centralidade do papel ideológico e político da escola, está fora do escopo deste trabalho uma discussão mais profunda nesse sentido. Apesar disso, é importante reconhecer que as bases da instituição tradicional de ensino nas escolas foram historicamente estabelecidas, com pressupostos teóricos e metodológicos que se fundamentam, sobretudo, na prática educativa e na sua transmissão no passar do tempo e não em teorias empiricamente validadas (Mizukami, 1986).

De fato, a transmissão da prática educativa tradicional no passar do tempo fez com que métodos fossilizados permanecessem nas salas de aulas até hoje, e não é muito difícil identificá-los. Libâneo (1992) explica que, de forma geral, os métodos considerados tradicionais se caracterizam por apresentar: (i) conteúdos dissociados das experiências dos alunos; (ii) professores detentores do conhecimento e alunos receptores; (iii) ênfase em métodos de memorização de conceitos, fórmulas e exercícios; (iv) aprendizagem receptiva e mecânica. Concentrando-se especificamente no ensino de



gramática, vê-se que todas essas características estão presentes atualmente nas aulas mais tradicionais, que apresentam fundamentalmente caráter dogmático e prescritivo.

Além disso, essa visão tradicional de ensino permanece explícita no posicionamento de grande parte dos docentes. Franchi (2006), por exemplo, após realizar alguns estudos de caso sobre o ensino de Gramática com professores da educação básica, elencou alguns pressupostos bem claros presentes no pensamento da maioria dos professores, tais como: (i) a ideia de que existem duas modalidades de uso da linguagem – uma bela e culta e outra coloquial, vulgar e feia; (ii) um padrão comparativo que se dá com base na prática dos bons escritores, os quais “sabem usar” a língua; (iii) a noção de que falar e escrever bem depende, pelo menos em grande parte, da obediência às normas estabelecidas e do uso da língua culta; e (iv) a concepção de que saber gramática significa não apenas conhecer essas normas, mas usá-las ativamente nos textos, sendo o bom uso das regras, também, a condição de “beleza” para o texto.

Vê-se, claramente, que a visão de “gramática” e de “saber gramática” que orientou as respostas dos professores nesses estudos (Franchi, 2006) foi a “normativo-prescritiva”. Como bem salienta Silva (2001), a instalação dessa norma prescritiva tem raízes profundas e remonta a vinte e três séculos, desde a orientação dos alexandrinos para a normatização do grego em certo estado de “pureza”. Para a autora, a busca por essa norma literária, pura, nada mais é que a busca pela manutenção de uma tradição, de uma cultura erudita, com regras que deveriam funcionar como exemplos e práticas a serem imitadas. Ainda que essas pesquisas tenham sido feitas há anos, os conceitos não parecem ter mudado tanto nas escolas brasileiras e na prática didática.

É indiscutível que houve avanços consideráveis no campo teórico dos estudos linguísticos após o século XX, entretanto ainda é muito frequente que o ensino de gramática no Brasil esteja pautado pelos métodos mais tradicionais e prescritivos, com aquela mesma visão normativa e prescritiva sobre “gramática” e “saber gramática”. Como exemplo, trazemos abaixo um fragmento sobre o ensino de crase retirado do livro didático Português Contemporâneo (Cereja, 2016), uma das obras utilizadas pela rede pública de ensino do Distrito Federal até 2021:

O acento indicador de crase é usado na contração da preposição **a** e os pronomes demonstrativos *a, aquele, aquela e aquilo*, após verbos que exijam a preposição ‘**a**’ em seu complemento: Não me refiro a essa moça, mas à (a + a pronome, com sentido de aquela) que saiu.

Pode haver acento indicador de crase a fim de se eliminar uma possível ambiguidade em expressões que têm o sentido das locuções com *a*, por meio da, ao lado da: Escrever à/a máquina ou bordar à/a mão.

Há acento indicador de crase em expressões nas quais se subentende a locução à moda de: poemas à Camões, cabelo à Pica-Pau, drible à Neymar.

Há acento indicador de crase antes da palavra Terra quando esta se refere ao planeta; não há crase quando “terra” se opõe a “bordo”.

Há acento indicador de crase nas expressões à medida que, à proporção que, à beira de, à toa.

(Cereja, W. R., *Português Contemporâneo*. Vol. 3, 2016, p. 144)

Uma análise mais detida do trecho acima evidencia a clássica sequência do método tradicional: (i) apresentação de conceitos gerais desvinculados da noção de sistema linguístico; (ii) apresentação de regras e exceções por meio de listas e sem a inclusão de reflexões sobre as motivações sintáticas ou semânticas vinculadas a cada caso; (iii) desvinculação do conteúdo gramatical da realidade dos alunos.

Parece consensual a ideia de que é necessário superar o ensino tradicional de gramática, mas essa não é uma discussão tão impassível quanto parece. Desde a década de 1980, o debate se intensifica na tentativa de reformular o ensino de língua portuguesa, principalmente devido aos resultados insatisfatórios no que diz respeito às competências textuais dos alunos brasileiros nas avaliações institucionais periódicas. Apesar disso, os documentos oficiais que se propuseram a promover essa transformação não surtiram o efeito esperado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, trouxeram pontos relevantes para refletir o ensino tradicional de gramática. Em seu texto, há a orientação de que “na seleção dos conteúdos de análise linguística [...] a referência não pode ser a gramática tradicional (Brasil, 1998, pp. 28-9)” e de que “o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar (Brasil, 1998, p.29)”. Apesar disso, como salienta Barbosa (2019), se, por um lado, os PCNs cumprem um importante papel de enfrentar o ensino excessivamente metalinguístico, normativista e descontextualizado da gramática, por outro lado, foram omissos e obscuros quanto ao tipo de ensino e método que deve substituir a visão

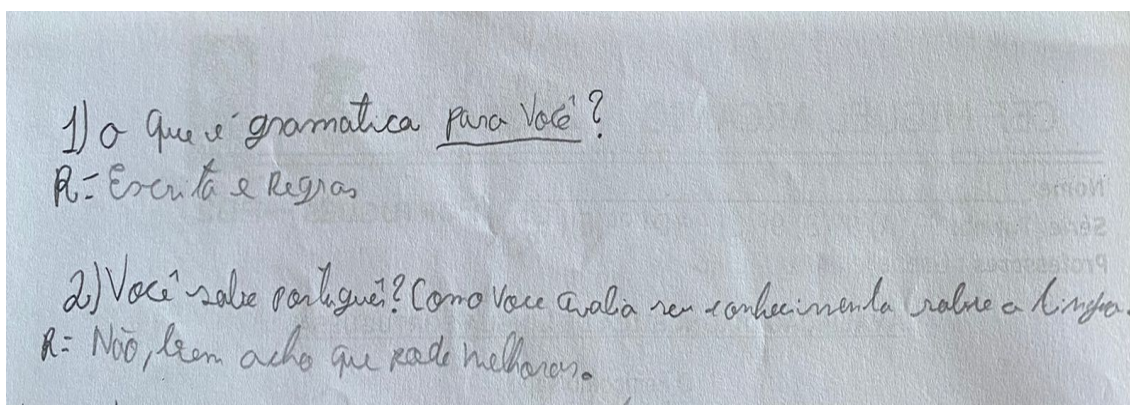
normativa e tradicional. Observa-se que os PCNs, assim como outras bases legais norteadoras da educação básica<sup>7</sup>, apontaram caminhos em termos de competências e de habilidades a serem desenvolvidas, mas as abordagens e as metodologias foram tratadas como objetos inacabados (cf. Pilati, Naves, Vicente e Salles, 2011: 398).

Como consequência disso, por não encontrarem nos livros didáticos ou nos documentos oficiais uma abordagem ou orientação capaz de superar o ensino de gramática tradicional, os professores – em regra – acabam por reproduzir os modelos tradicionais já difundidos na prática educativa e permanecem perpetuando sua transmissão pelo tempo. Esse cenário, além de perpetuar as iniquidades historicamente estabelecidas na educação dos alunos brasileiros, fortalece concepções sobre língua e gramática incompatíveis com os avanços linguísticos e científicos e com uma educação transformadora.

### 1.2.2 A visão de gramática mais adequada ao contexto escolar

Um desdobramento dessa tradição de ensino gramatical tradicional, discutida no tópico anterior, é que os alunos chegam à escola e saem dela certos de que não sabem a própria língua. Abaixo, nas *Imagens I, II e III*, estão anexas algumas respostas dadas por alunos de educação básica, com idade entre 14 e 18 anos, em uma avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo de 2022.

#### Imagem I – Avaliação diagnóstica: aluno X

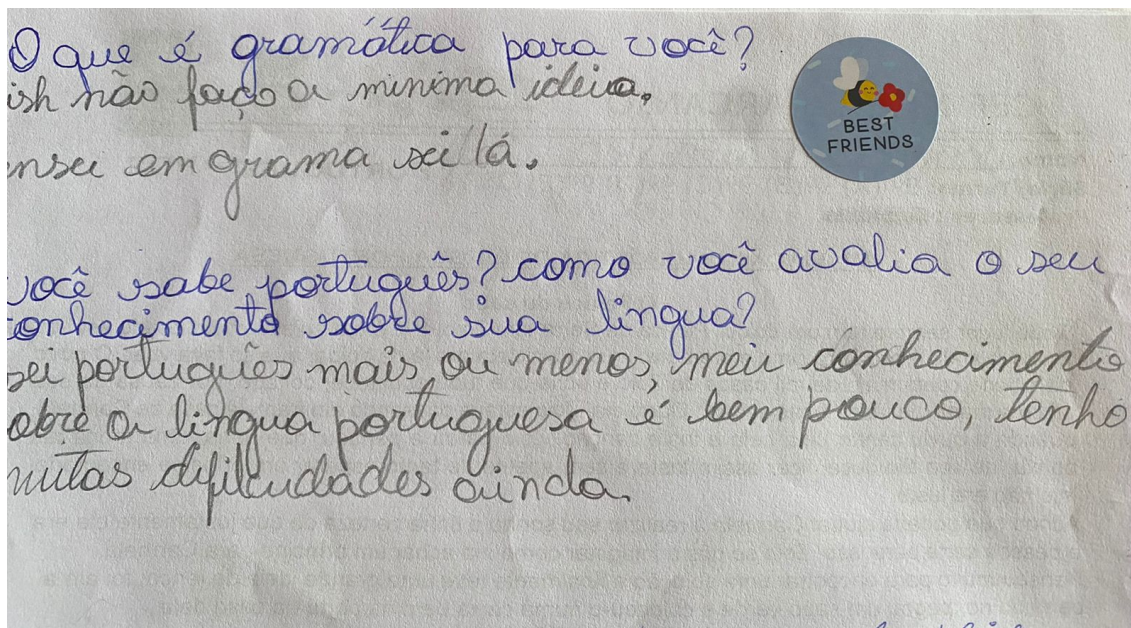


Fonte: elaboração própria.

---

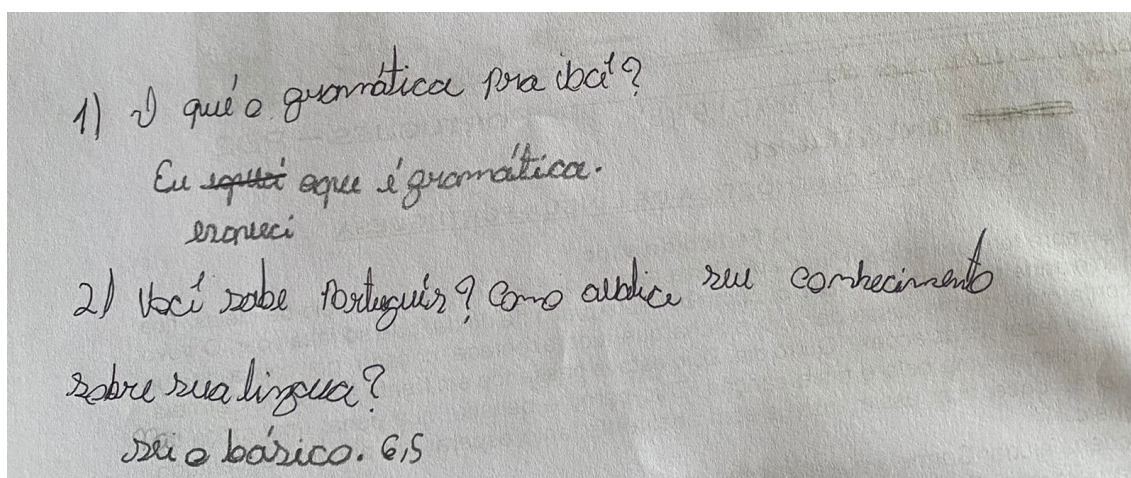
<sup>7</sup> inserir referências (PCNs, BNCC, Currículo)

## Imagem II – Avaliação diagnóstica: aluno Y



Fonte: elaboração própria.

## Imagem III – Avaliação diagnóstica: aluno Z



Fonte: elaboração própria.

Essa avaliação foi aplicada a cerca de 170 alunos e quase todos eles responderam as mesmas coisas: “não sei”, “preciso aprender”, “português é muito difícil”, entre outras respostas parecidas. Lendo esses relatos, fica evidente que, mesmo após nove anos de educação formal, muitos alunos permanecem com a visão de que não conhecem a própria língua.

Como discutimos na seção anterior, isso se deve, em grande medida, ao fato de o ensino vir sendo pautado na visão mais tradicional de gramática, como “um conjunto sistemático de regras para o bem falar e escrever”, estabelecido em um uso da língua que foi consagrado por escritores prestigiados.

Longe de ser um assunto consensual, a pergunta “o que é gramática” reúne visões que dificilmente conseguiríamos definir aqui integralmente, não é objetivo deste trabalho aprofundar esta temática. Para este estudo, nos limitaremos às discussões que opõem, de um lado, a visão de gramática normativa, fundamentalmente utilizada nas abordagens tradicionais de ensino e, por outro lado, a visão de gramática enquanto constructo mental, resultado de uma capacidade biológica da espécie humana, a Faculdade da Linguagem (Chomsky, 1957, 1981, 1986).

No âmbito dessa discussão, Lúcia Lobato (2015) explica essas duas perspectivas sobre “o que é gramática” nos seguintes termos:

Num certo sentido, gramática é algo estático – é um conjunto de descrições a respeito de uma língua. É nesse sentido que a palavra é usada quando dizemos ‘a gramática do Celso Cunha’, ‘a gramática do Rocha Lima’. Cada uma dessas gramáticas tem suas propriedades específicas. A do Rocha Lima é tida em geral como a mais normativa das três. A de Celso Cunha já é não-normativa, mas compartilha com a de Rocha Lima o caráter taxionômico, porque arrola fatos e regras de estrutura linguística. Um exemplo disso é o capítulo dessas gramáticas sobre conjunções e tipos de orações. São apresentadas uma lista de conjunções coordenativas e subordinativas e uma lista de orações coordenadas e subordinadas. De qualquer modo, gramática nesse sentido é um compêndio com descrições de uma língua.

Num outro sentido, gramática tem caráter dinâmico e corresponde a um constructo mental, que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão, já que se trata aqui de gramática de uma língua. Na minha fala vou restringir esses constructos mais ainda – vou tratar mais especificamente de gramática da língua materna. Quando se começa a refletir sobre fatos da língua, fica claro que os seres humanos nascem com uma estrutura mental organizada de tal modo que torna a aquisição de língua algo inevitável, inexorável. Podemos chamar essa estrutura mental inata de diferentes nomes. Muitos usam as expressões

*gramática universal, faculdade da linguagem ou dispositivo de aquisição de língua [...]*

(Lobato, 2015, pp. 16-17)

De forma sintética, Lobato (2015[2003]) explica que há pelo menos dois entendimentos possíveis sobre o que é gramática. Em um sentido, a gramática pode ser definida como um conjunto de descrições sobre uma língua ou um compêndio estático de regras. Em outro sentido, ela pode ser definida como algo dinâmico, que decorre de uma capacidade biológica dos seres humanos, como um constructo mental, uma estrutura inata: a Faculdade da Linguagem. A autora defendia a importância de se levar esse conceito da Faculdade da Linguagem para a sala de aula e de se considerar o conhecimento gramatical tácito dos estudantes como ponto de partida para a realização de atividades de reflexão linguística e para o estabelecimento de relações entre a língua falada e a língua escrita.

Como bem salienta Pilati (2017), a ausência de clareza quanto a esses dois conceitos de gramática – normativa *versus* constructo mental –, faz com que muitos considerem que “saber português” é somente “saber as regras de uma variedade da língua que foi descrita em uma gramática normativa” (cf. Pilati, 2017, p.28). Nesse sentido, no Brasil, desde a década de 70, diversos autores têm refletido sobre as contribuições da Teoria Gerativa para a educação básica. Analisaremos, brevemente, algumas delas na seção 1.3.

### **1.3 A contribuição de estudos linguísticos para repensar o ensino da gramática: um breve panorama**

Ficou evidente nas discussões feitas nas seções anteriores que o cenário das contradições no ensino de Língua Portuguesa não tem causas unicamente linguísticas. Como bem salienta Silva (2001), a escola brasileira “pseudodemocratizada” persegue uma tradição ideal prescritiva e normativa, em que uma grande maioria de alunos chega à escola com seus falares e normas e têm de se calar para buscar pela sobrevivência. Apesar desse cenário desafiador, vários pesquisadores têm-se empenhado na busca por

teorias e abordagens que fundamentem cientificamente o ensino de gramática, no sentido de pensar uma educação que inclua a reflexão gramatical.

Nesse sentido, esta seção tem o objetivo de discutir, brevemente, alguns estudos que ajudam a pensar o ensino de gramática para além dos moldes tradicionais. Para isso, serão apresentados abaixo alguns autores que contribuem com reflexões possíveis no âmbito dessa temática.

### **1.3.1 Para uma nova gramática do Português – Perini (1986)**

Perini (1986) analisou criticamente a forma como as gramáticas tradicionais abordavam os conteúdos e concluiu que não seria possível se chegar a uma prática gramatical educacionalmente relevante sem uma fundamentação teórica consistente. Para este autor, as falhas da gramática tradicional se resumiam basicamente a três pontos basilares: (i) a inconsistência teórica e falta de coerência interna; (ii) o seu caráter predominantemente normativo; e (iii) o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. O autor complementa, argumentando que só seria possível chegar a uma gramática satisfatória para o ensino quando esses três aspectos estiverem devidamente repensados (cf. Perini, 1986).

Para exemplificar essa questão, Perini (1986) recupera a definição de sujeito dada em uma Gramática Normativa (CUNHA, 1975, p. 137), com o intuito de apontar as contradições e lacunas desse tipo de abordagem. Abaixo, estão os apontamentos do autor acerca deste tópico:

Voltemos à definição de sujeito, a saber:

- (1) “O sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração”.

Já vimos que, em outras passagens da gramática, uma outra definição de sujeito (o termo que denota o ser que pratica a ação) aparece debaixo do pano. Agora vamos examinar alguns exemplos concretos de análise. Digamos que se peça a uma pessoa gramaticalmente treinada para identificar os sujeitos das orações abaixo:

- (3) Carlinhos corre como um louco
- (4) Carlinhos machucou Camilo
- (5) esse bolo eu não vou comer
- (6) em Belo Horizonte chove um bocado

Ela dirá que o sujeito de (3) e de (4) é Carlinhos; o de (5) é eu; e (6) não tem sujeito. Essas análises estão de acordo com a prática corrente, e creio que são de aceitação universal. Mas até que ponto se harmonizam com a definição (1), também geralmente aceita? É surpreendente verificar como são numerosos os choques entre a definição e a análise. Em (3) pode-se dizer sem problemas que a oração veicula uma declaração sobre Carlinhos, e sobre ninguém mais. Já em (4) isso não fica assim tão evidente: não haverá aí também uma declaração sobre Camilo? Quando chegamos a (5) a situação se torna ainda mais desconfortável: como defender a tese de que (5) é uma afirmação acerca de mim, e não acerca do bolo? Finalmente, (6), que é uma oração sem sujeito, necessariamente (segundo a definição) não deveria estar declarando nada sobre coisa alguma; no entanto, (6) exprime claramente uma declaração sobre Belo Horizonte.

Isso exemplifica uma contradição bastante clara entre a definição explícita de sujeito e a prática de identificação de sujeitos tal como se encontra quando da análise de casos concretos. [...]

(Perini, M. A., Para uma nova gramática do Português, 1986: 18.)

Essa inconsistência teórica das Gramáticas Normativas, como oportunamente aponta Perini (1986), alimenta um discurso incoerente, que força o professor a assumir posições autoritárias em sala, de “dono da verdade”. Esse cenário, o autor acrescenta, dá a entender para o aluno que o professor é o detentor de conhecimentos mais avançados, aos quais o aluno não pode ter acesso, e que são esses conhecimentos “avançados” que permitem a solução das incoerências presentes nas definições tradicionais dadas em sala.

Por fim, o autor reforça que “uma formação gramatical intelectualmente sadia só pode ser atingida através de um exame racional e rigoroso do fenômeno da linguagem e da estrutura da língua, nunca através de princípios desconexos” (Perini, 1986, p. 19).

### **1.3.2 O que o professor da educação básica deve saber de linguística – Lobato (20015[2003])**

Lobato (2015[2003]), por sua vez, defende que se leve o conceito de Faculdade da Linguagem para a sala de aula, com o intuito de que o professor considere o conhecimento gramatical tácito dos estudantes como ponto de partida para a realização de atividades de reflexão linguística. Isso porque, segundo os pressupostos da visão



inatista de gramática<sup>8</sup>, o aluno já chega à escola com uma gramática adquirida, com propriedades que permitem o uso criativo da linguagem.

Partindo dessa visão da gramática como algo “dinâmico, interno ao indivíduo”, Lobato (2015[2003]) defende a reconfiguração no ensino de língua portuguesa por meio de três exercícios:

- (i) *O procedimento de descoberta*: o ensino deve levar à descoberta e não ser taxionômico, tal qual está posto nos moldes tradicionais;
- (ii) *A metodologia de eliciação*: uso de uma metodologia que direcione o aluno a tirar conclusões e a desenvolver seu conhecimento sobre a língua;
- (iii) *A técnica de resultados*: trabalhar com estruturas dando ênfase ao fato de que a cada estrutura corresponde um certo resultado semântico.

A autora conclui acrescentando que o ensino taxionômico deve, sim, ser abandonado, mas o ensino gramatical deve permanecer. Para justificar seu ponto de vista, Lobato (2015[2003]) elenca algumas razões pelas quais não se deve abandonar o ensino de gramática, são elas: (i) porque ao texto e às atividades discursivas subjaz a mesma gramática abstrata que subjaz às estruturas – palavras, sintagmas, orações e frases; (ii) porque explicitar os mecanismos de funcionamento das línguas e seu efeito semântico ajuda o aluno no processo de domínio das técnicas do texto e das atividades discursivas; e (iii) porque esse processo ajudará o aluno a mudar sua visão de língua e a concluir, por si mesmo, que existe uma Faculdade da Linguagem.

### **1.3.3 A atividade epilinguística enquanto ferramenta do uso criativo da linguagem – Franchi (2006)**

Já Franchi (2006), partindo também dos referenciais teóricos gerativistas, argumentou a favor da existência de três níveis de análise linguística na escola: nível linguístico, epilinguístico e metalinguístico.

Em primeiro plano, o nível linguístico seria “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (p.35). Para Franchi (2006), esse nível já se dá nas circunstâncias cotidianas de comunicação dos alunos e só

---

<sup>8</sup> Chomsky (1957, 1981, 1986)

poderia ser reproduzido na escola se esta se tornar um ambiente rico em interações sociais – permitindo diálogo, conversas, contradições, apoio.

Por outro lado, o nível epilinguístico é definido como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (p. 36). O autor entende essa atividade epilinguística como um exercício de formulação de hipóteses sobre a língua.

Por fim, o nível metalinguístico ocorreria, segundo o autor, posteriormente à formulação de hipóteses sobre a natureza da língua e sua sistematização, permitindo dessa forma que o aluno possa “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (p. 37).

Franchi (2006) argumenta por uma atividade epilinguística intensa na escola, que deve ser provocada, eliciada pelo professor. O autor completa que “nem sempre se trata de ‘aprender’ novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola [...]” (p. 37).

### **1.3.4 Ensino de sintaxe: atando as pontas – Foltran (2013)**

Por sua vez, Foltran (2013) parte da ideia de que o ensino de gramática, mais especificamente o ensino de sintaxe, deve estar presente tanto na formação do aluno de educação básica quanto na formação de professores nos cursos de Letras. A autora defende que a reflexão sobre a própria língua é uma forma de a escola introduzir o pensamento científico, além de permitir maior autonomia no uso da língua.

Apesar de reconhecer os limites da Gramática Tradicional, Foltran (2013) salienta que eles não impossibilitam todo e qualquer trabalho com a gramática. A autora reforça que “a utilização desse material não pode ser ingênua” (p. 173), mas defende a descrição gramatical na Educação Básica como forma de tornar explícito o conhecimento tácito do falante. Para a autora, a gramática constitui e explica o saber linguístico dos falantes e estes, ao fazerem uso da língua, estão acessando o seu

conhecimento gramatical. Tornar esse conhecimento explícito seria, portanto, multiplicar as possibilidades e condições de uso.

Foltran (2013) argumenta ainda que, para uma reflexão gramatical eficaz na educação, é necessário que a formação do professor seja adequada: com atividades que desenvolvam o pensamento científico e que permitam a discussão de fenômenos linguísticos.

### **1.3.5 A Faculdade da Linguagem: Um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas – Chomsky & Galego (2020)**

Chomsky em parceria com Galego argumenta a favor das contribuições que os conceitos linguísticos vinculados à Faculdade da Linguagem poderiam dar à educação básica. Segundo os autores, esses contributos seriam pertinentes “não apenas pelo valor potencialmente intrínseco do conhecimento linguístico, mas também pelo impacto dessa abordagem em habilidades mais gerais, como observar, descrever e comparar dados, formular generalizações ou oferecer argumentos empíricos.” (Chomsky & Galego, 2020, p. 1)

Estes pesquisadores defendem, ainda, que incorporar à Educação Básica a visão dos aspectos biológicos da linguagem permitiria aos adolescentes estudarem a língua não apenas como meio de comunicação e criação artística, mas também como uma “janela para a mente” ou como uma “ponte entre as Humanidades e as Ciências” (Chomsky & Galego, 2020, p. 4). Complementam reforçando que a língua é um objeto complexo de estudo, com dimensões sociais, político-culturais, artísticas, e por isso não há apenas uma maneira de abordar os fatos. Entretanto, os autores reforçam que existe uma dimensão biológica que é pouco conhecida nos níveis básicos de educação - e, em certa medida, na sociedade - que são relevantes, porque “permitem estudar a característica mais definidora da cognição humana (a linguagem e sua relação com o pensamento)” (Chomsky & Galego, 2020, p. 28).

Chomsky & Galego reiteram que pensar apenas uma maneira de abordar os fatos pode levar a uma visão possivelmente distorcida - ou parcial - da realidade. Os autores finalizam argumentando a favor de uma abordagem que considere diferentes ângulos como um caminho mais produtivo para entender melhor a natureza das coisas.

### **1.3.6 Psicolinguística e Metacognição na Escola - Maia (2019)**

Neste trabalho, Maia (2019) discute a importância de práticas pedagógicas que promovam a metacognição nas aulas de gramática, além de debater o papel que a psicolinguística pode desempenhar nesse processo. Partiremos, aqui, de três contribuições fundamentais que esta pesquisa apresenta para a reformulação do ensino-aprendizagem da gramática, são elas: (i) o papel central que as atividades metacognitivas possuem no desenvolvimento das capacidades de redação e leitura; (ii) a importância de ensinamentos explícitos na escola em relação à orquestração, gestão e uso apropriado das habilidades metacognitivas; (iii) a relação entre essas práticas e a formação de leitores proficientes, que identifiquem tanto implicações formais quanto estilísticas e ideológicas. Essas contribuições estão presentes nos trabalhos de Maia (2019) tanto por uma perspectiva teórica quanto por uma perspectiva experimental e serão tratadas de forma resumida nesta seção.

Em primeiro plano, do ponto de vista teórico, Maia (2019) recupera pesquisadores como Flavell (1976), Pressley et al. (1985), Mahdavi (2014) e Griffith (2008) para explicar o papel central que a metacognição desempenha no alcance de diferentes objetivos no processo de aprendizagem. Segundo o autor, foi Flavell quem teria introduzido o termo “metacognição” e o relacionado aos “processos auto-regulatórios”, denominados também de “monitoramento cognitivo”. De acordo com esse modelo de monitoramento cognitivo, novas experiências metacognitivas poderiam reajustar os conhecimentos através de diferentes estratégias para alcançar diferentes objetivos. Maia (2019) completa explicando que o conhecimento metacognitivo, segundo Pressley (1985), é também consciente, estável e controlável, pois na metacognição representações mentais implícitas tornam-se conscientes e explícitas, para que os conhecimentos possam ser controláveis e até mesmo estáveis, na medida em que se integram ao repertório disponível de estratégias do indivíduo em diferentes áreas, subsidiando ações de planejamento, monitoramento e avaliação.

Já no que se refere à interface entre metacognição e a educação linguística em particular, o autor defende que um aluno capaz de refletir autonomamente sobre a sua capacidade de ler e extrair informações relevantes do que leu, buscando controlar essa capacidade, torna-se mais consciente dos processos e subprocessos que levam à

interpretação dos conteúdos da leitura, desenvolvendo assim mais competências para se tornar um leitor proficiente.

Além disso, partindo dos contributos que a hipótese da Faculdade da Linguagem podem trazer à educação linguística, Maia (2019) salienta que, independentemente da natureza sofisticada que guiará a aquisição da linguagem, ao chegar à escola, a criança já possui um saber linguístico complexo e o reconhecimento da existência desse saber tem o poder de revolucionar muitas das práticas pedagógicas que tradicionalmente ocorrem de “de fora para dentro”. O autor explica que os métodos mais tradicionais de ensino de línguas subentendem que a criança chega à escola como uma “tabula rasa” ou “uma folha de papel em branco” e essa visão desfavorece o pensamento metacognitivo, pois cabe ao aluno apenas absorver passivamente conteúdos.

Maia (2019) defende, ainda, que o trabalho metacognitivo no ensino de língua materna deve contemplar duas etapas distintas: primeiro deve ser capaz de sensibilizar os estudantes para a estrutura da sua língua, que eles já trazem como resultado do seu processo de aquisição; depois deve partir do repertório analítico adquirido para ampliar seus conhecimentos linguísticos, tornando-se, de alguma forma, multilíngues na própria língua.

Partindo desse ponto de vista teórico sobre o papel da metacognição para o ensino de língua materna, Maia (2019) apresenta resultados de um trabalho experimental com rastreamento ocular, executado durante dois anos por professores, pesquisadores e alunos de Psicolinguística da UFRJ, da UERJ e do CEFET-RJ, reunidos no Laboratório de eletroencefalografia e rastreamento ocular – LER/UFRJ. No âmbito desse estudo, o pesquisador analisou o padrão de rastreamento ocular de leitores mais proficientes (do ensino superior) e de leitores menos proficientes (do ensino fundamental) e concluiu que a oração principal recebeu maior latência de fixação do olhar que as subordinadas por parte dos leitores mais proficientes. Esses dados permitiram a elaboração de oficinas, em que os alunos tomavam consciência explícita dos tipos de leitura: distinguindo leituras lineares (menos proficientes) de leituras estruturantes (mais proficientes). Os alunos interpretaram o texto bem como a sua própria leitura desse texto e, assim, tomaram consciência de processos sintáticos e semânticos do período em uma experiência de metacognição com rastreador ocular. Em uma fase de retestagem, percebeu-se que os alunos do ensino fundamental que

participaram dessas oficinas aproximaram-se, no que diz respeito ao desempenho, dos alunos do ensino superior e, por outro lado, distanciaram-se dos alunos de ensino fundamental que permaneceram na escola em aulas tradicionais. O pesquisador argumenta, diante desses resultados, que a tomada de consciência contribui, de fato, para melhorar o potencial de raciocínio analítico dos alunos.

Maia (2019) conclui que a metacognição é um processo central para a aprendizagem e está diretamente relacionada à autonomia e à independência dos estudantes com seus conhecimentos. O autor salienta, por fim, que um leitor proficiente tem os meios para se tornar um cidadão pleno, capaz não só de ler textos, mas de avaliar e interagir crítica e criativamente com o mundo à sua volta.

### **1.3.7 Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa – Pilati (2017)**

Em um caminho semelhante ao dos pesquisadores anteriores, Pilati (2017) defende que tanto a prática pedagógica de professores quanto a concepção de língua com a qual estes trabalham precisam ser norteadas por fundamentos científicos. A autora argumenta que “uma abordagem científica é sempre uma abordagem crítica do senso comum” e, nesse sentido, seria também mais eficaz, na medida em que não confirma nem reproduz o senso comum, mas busca problematizá-lo quando este não possui razão e sentido.

No que diz respeito ao ensino de gramática, Pilati (2017) observa que há uma enorme lacuna entre a compreensão atual que se tem sobre as línguas humanas – fundamentada nos estudos científicos mais recentes – e os materiais didáticos. Para a autora, as características e as propriedades do sistema linguístico nos materiais e nas aulas são tratadas sem clareza, inviabilizando que o aluno manipule o sistema da língua, compreenda sua organização e suas propriedades básicas. Segundo Pilati, essa falta de clareza tem trazidos problemas significativos para a educação linguística e um deles é a associação entre “língua” e “gramática tradicional” - o que acaba por preservar nas salas de aula a ideia de que “não dominar a gramática tradicional” é equivalente a “não dominar a língua” (cf. Pilati, 2017, p.15).

A pesquisadora complementa observando que grande parte das atividades feitas no âmbito da educação básica gera pouca reflexão e não tem muita utilidade para os alunos. Esse ensino, segundo a autora, não tem contribuído para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos autônomos e confiantes no que diz respeito ao seu conhecimento gramatical.

O trabalho de Pilati (2017) é inovador na medida em que preenche uma lacuna importante entre a crítica teórica e a criação de técnicas e métodos aplicáveis à sala de aula. Isso porque, para além de identificar contradições e pensar caminhos, Pilati propõe a “Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa”<sup>9</sup>, cujos pressupostos relacionam conhecimentos linguísticos e metodologias de ensino baseadas na aprendizagem ativa. Este tópico será mais bem descrito no capítulo 2.

#### **1.4 Considerações parciais**

Neste capítulo, procuramos discutir as perspectivas tradicionais que, ainda hoje, orientam o ensino de língua portuguesa nas escolas, bem como suas bases historicamente construídas. Vimos como essas estratégias mais tradicionais para o ensino da escrita e da leitura não têm sido eficazes no desenvolvimento de habilidades mínimas necessárias aos alunos brasileiros. Em contrapartida, apresentamos, resumidamente, um panorama teórico com trabalhos que se propuseram a pensar cientificamente essa temática, com propostas de reformulação que incluem a reflexão gramatical e os pressupostos dos avanços linguísticos formalistas.

Argumentamos, neste capítulo, que a contribuição dos estudos científicos é indispensável para reformular o ensino de gramática, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto do ponto de vista metodológico. Ficou evidente que há um debate considerável acerca do tema e que é urgente a retroalimentação entre a ciência, a educação superior e a educação básica.

Apesar desse cenário promissor no âmbito científico, ainda nos deparamos com grandes lacunas quanto às metodologias, técnicas e materiais capazes de conectar as reflexões da ciência, discutidas neste capítulo, com a prática da docência na realidade

---

<sup>9</sup> Pilati (2017)

escolar. Esse panorama começou a mudar recentemente, Pilati (2017, 2018, 2020) é um trabalho precursor nesse sentido e será apresentado, no Capítulo 2, como um caminho possível na reformulação das aulas de gramática na Educação Básica.



## **Capítulo 2**

### **Novos caminhos para o ensino da gramática**

Considerando todas as discussões teóricas feitas até aqui, este capítulo tem o objetivo de apresentar uma proposta prática para o ensino de gramática, que está pautada nos avanços científicos e que integra a discussão gramatical com o texto e a língua escrita. Para isso, o capítulo está organizado em duas seções: a primeira seção explica a proposta metodológica da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), como um novo caminho possível no que se refere ao ensino de língua portuguesa; já a segunda seção busca ilustrar, com exemplos práticos, as principais diferenças entre essa metodologia e uma aula tradicional de gramática.

#### **2.1 Novos caminhos para o ensino da gramática: a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa**

Pilati (2017, 2018, 2020) tem defendido que dois aspectos do ensino de gramática devem ser reformulados. O primeiro é que o ensino de gramática deve partir das concepções atuais de língua e gramática, para que seja possível o reconhecimento das propriedades específicas das línguas naturais em “sistemas linguísticos”, organizados de forma composicional, dentro de domínios com estrutura hierárquica e recursiva e sujeitas a variação. O segundo aspecto é a necessidade de se dispensar atenção ao processo instrucional, que deve ser abordado com base em metodologia adequada e cientificamente embasada, que não ignore a complexidade dos processos de análise gramatical e de leitura e produção textual.

No que diz respeito à visão de língua e gramática, Pilati (2017) parte dos contributos da Teoria Gerativa e da hipótese da Faculdade da Linguagem, propostas na década de 60 pelo linguista Noam Chomsky<sup>10</sup>. Desde a formulação dessa hipótese, houve uma mudança de paradigmas na compreensão sobre as propriedades das línguas naturais, que passaram a ser vistas como o resultado de interações entre fatores biológicos e sociais. De acordo com essa teoria, as línguas naturais fazem parte de uma dotação genética dos seres humanos, típica da espécie, que nos habilita a adquirir

---

<sup>10</sup> Chomsky (1957, 1981, 1986).

línguas na modalidade oral ou sinalizada de forma natural, já na mais tenra infância. Nesse sentido, por possuírem essa Faculdade da Linguagem, os seres humanos são dotados de uma Gramática Universal, que vai se modificando e moldando devido aos efeitos da experiência linguística e ao amadurecimento internamente determinado.

A autora também faz referência à Teoria Gerativa quando defende o reconhecimento das propriedades específicas das línguas naturais em “sistemas linguísticos” organizados de forma composicional. Esse conceito diz respeito ao funcionamento dos sistemas que coexistem nas línguas (fonológico, morfológico, lexical, sintático) e à possibilidade de processos combinatórios que permitem o uso ilimitado de unidades finitas. Ao considerar este aspecto, a pesquisadora incluiu em sua abordagem a capacidade que os falantes têm de fazer combinações potencialmente ilimitadas em extensão, já que essas combinações incluem a propriedade da recursividade.

Com base nessas premissas e com o objetivo de apresentar uma metodologia adequada e cientificamente embasada para o ensino de gramática, Pilati (2017) propõe a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, cujos pressupostos estão embasados em três princípios: (i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; (ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos linguísticos estudados; e (iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

O primeiro princípio diz respeito a levar em consideração o conhecimento linguístico vasto e inconsciente que os alunos possuem, com a intenção de promover a explicitação do sistema linguístico (a consciência linguística). Partir deste ponto contribui, também, para restabelecer a autoestima dos estudantes no que diz respeito à sua competência linguística, considerando que, em geral, os alunos raramente se sentem seguros sobre o uso da própria língua (vide seção 1.2).

Já o segundo princípio busca desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados, com o objetivo de ampliar nos alunos a sensibilidade para compreender padrões de informações significativas – não acessíveis a principiantes. A compreensão profunda, segundo Bransford *et al.* (2007), é aquela que transforma informação factual em conhecimento utilizável. Com este princípio, Pilati (2017) sugere

que os alunos pensem como especialistas, tentando identificar padrões em sua língua, bem como a “arquitetura invisível por trás do sistema”. Para isso, a autora propõe a criação de ambientes propícios ao contexto de aprendizagem, em que os estudantes possam organizar seus conhecimentos de forma coerente e aprender quando, onde e por que utilizá-los.

Por fim, o terceiro princípio refere-se a promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Neste ponto, Pilati (2017) aponta como indispensável o envolvimento do aluno no processo de compreensão do assunto estudado. Para isso, na sala de aula, a autora defende que se devem proporcionar momentos para a criação de sentido, para a autoavaliação e para a reflexão quanto ao que funciona ou não no processo de aprendizagem. A pesquisadora frisa, ainda, que é fundamental que os alunos entrem em contato com as modalidades da língua escrita como protagonistas e não como espectadores.

Além dos três princípios aqui descritos, Pilati (2017) sugere o uso de materiais concretos e manipuláveis para promover a compreensão de fenômenos gramaticais. A autora argumenta que essa é uma estratégia que contribui com o desenvolvimento da consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais, incentivando o pensamento metacognitivo. Esses materiais seriam uma excelente ferramenta para tornar concretos e visíveis os fenômenos abstratos da língua, além de facilitar a identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão.

Em síntese, com essa metodologia, a aula de gramática deixa de ser elaborada nos moldes de regras desconhecidas pelos alunos com ênfase em memorização de conteúdos, e passa a ser elaborada em uma sequência didática sistematizada, que articula conceitos advindos da Linguística e princípios da aprendizagem em geral, para proporcionar práticas pedagógicas mais eficazes.

A fim de apresentar formas concretas de se colocar esses pressupostos em prática, Pilati (2017) propõe uma sequência didática adaptável a diversos contextos, com momentos dedicados a: (i) avaliação do conhecimento prévio do estudante; (ii) experiência linguística; (iii) reflexões linguísticas; (iv) organização das ideias; (v) apresentação das ideias; e (vi) aplicação dos conhecimentos em textos. Essas etapas

estão descritas na *Tabela III* abaixo, retirada do livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* (Pilati, 2017, pp. 118-119).

**Tabela III – Sequência didática da Aprendizagem Linguística Ativa**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>Explicação dos objetivos da atividade</b>
<b>(i) Avaliação do conhecimento prévio do estudante</b>	<p>No primeiro momento da aula, é importante que se investiguem os conhecimentos prévios dos alunos acerca do fenômeno a ser estudado.</p> <p>Essa investigação é de suma importância, pois serve para:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- identificar os conhecimentos prévios dos alunos;</li><li>- verificar se há compreensões prévias inadequadas;</li><li>- observar o ponto de partida sobre o tema a ser apresentado para que se possa medir o nível de aprendizado dos alunos ao final da atividade e para que os próprios alunos possam avaliar o ponto de onde partiram e aonde chegarão ao final da aula.</li></ul> <p>Essa avaliação pode ser feita oralmente, por meio de anotações na lousa, ou por meio da aplicação de um teste diagnóstico.</p>
<b>(ii) Experiência linguística</b>	<p>O momento da “experiência linguística” está diretamente relacionado ao conhecimento factual. O professor deve selecionar conjuntos de dados relevantes, orações ou textos, em que os aspectos linguísticos a serem estudados estejam presentes e possam ser objeto de análise pelos alunos.</p>

<p><b>(iii) Reflexões linguísticas</b></p>	<p>Os alunos devem ser incentivados a refletir sobre os fenômenos linguísticos e a expor suas intuições sobre os aspectos linguísticos relacionados ao tema que está sendo investigado. Além disso, o professor deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- levar seus alunos a entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação;</li> <li>- apresentar uma quantidade suficiente de casos de estudo aprofundado para que os alunos compreendam efetivamente os conceitos e desenvolvam amplo conhecimento factual;</li> <li>- substituir a cobertura superficial de todos os tópicos por uma cobertura detalhada de uma quantidade menor de tópicos, para que se compreendam os principais conceitos.</li> </ul>
<p><b>(iv) Organização das ideias</b></p>	<p>Nesta etapa devem ser sistematizadas as descobertas dos alunos. O professor também pode mostrar uma sistematização, em caso de estudo de estruturas linguísticas mais complexas, a fim de ajudar os alunos a ganhar tempo no aprendizado.</p>
<p><b>(v) Apresentação das ideias</b></p>	<p>Para que os conhecimentos linguísticos adquiridos sejam utilizados de forma consciente, os alunos devem ser incentivados a produzir textos e a expressar suas ideias nas formas oral e escrita e também por meio do uso de materiais concretos.</p>
<p><b>(vi) Aplicação dos conhecimentos em textos</b></p>	<p>Para desenvolver o conhecimento factual dos alunos, é recomendável que o professor apresente para eles textos em que o fenômeno estudado ocorra. Dessa forma, o aluno poderá entender como determinado fenômeno ocorre em situações reais de uso e poderá desenvolver seu conhecimento linguístico explícito em situações complexas, parecidas com as que enfrentará em situações reais de leitura, análise ou produção de textos.</p> <p>A revisão textual pode ser usada como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O professor pode apresentar textos que contenham erros específicos, de acordo com a temática da aula, a fim de que os alunos percebam a aplicação dos temas estudados.</p>

**SOBRE A METACOGNIÇÃO: Devemos incentivar os estudantes a usar a metacognição em todos os momentos da aula, ou seja, ensinar os estudantes a aprender o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-lo.**

Fonte: Pilati, 2017, pp. 118-119.

Observa-se que essa sequência didática considera tanto conteúdos gramaticais quanto conteúdos textuais e, nesse sentido, integra os eixos de uso e de reflexão que estão postos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Não é objetivo deste trabalho uma análise detida sobre os documentos legais norteadores da educação, mas é importante notar que a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa contempla diferentes e importantes critérios de contribuição para a renovação do ensino de gramática: (i) é uma abordagem científica; (ii) preocupa-se com a variação linguística; (iii) apresenta uma abordagem epilinguística (cf. Franchi, 2006); e (iv) integra a discussão gramatical com o texto e a língua escrita (cf. Barbosa, 2019).

## **2.2 O Ensino Tradicional e a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa: exemplos práticos**

Nesta segunda seção, pretende-se explicitar as diferenças práticas entre as duas abordagens que pretendemos comparar neste trabalho: Tradicional e Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017). Nesse sentido, serão apresentadas e analisadas abaixo duas propostas de aula elaboradas de acordo com essas duas estratégias, ambas sobre o mesmo tópico gramatical - o fenômeno da crase e o uso do sinal grave.

### **2.2.1 Aula tradicional sobre o fenômeno da crase**

Basta acessarmos um manual de ensino qualquer para verificarmos que o ensino tradicional da gramática segue pautando as práticas escolares. Para ilustrar essa questão, retirou-se uma fotocópia de um trecho do livro didático Português Contemporâneo (Cereja, 2016), utilizado pela rede pública de ensino do Distrito Federal.

## Imagem IV - Trecho do livro didático “Português Contemporâneo” (Cereja, 2016)

- 
- Tendo em vista o contexto do cartaz, é possível considerar que há uma forma verbal implícita antes do *não*. Qual é ela e a quem ela se dirige? *A forma diga, dirigida aos leitores do cartaz.*
  - Um dos complementos que esse verbo exige nessa ocorrência contém uma preposição. Qual é essa preposição? *A preposição a.*
  - Levante hipóteses: Por que antes da palavra *medicalização* foi utilizada a forma *à* e antes da palavra *uso* foi utilizada a forma *ao*?

### REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA

No estudo do cartaz, você viu que, quando um complemento verbal é iniciado pela preposição *a* seguida de um substantivo feminino que admite ser antecedido pelo artigo *a*, há a ocorrência da crase, uma vez que preposição e vogal se fundem. Ocorrerá crase, portanto, quando o termo regente exige a preposição *a* e o termo regido admite o artigo feminino *a(s)*. Assim:

**Crase é a fusão de duas vogais idênticas, que ocorre na junção da preposição *a* com o artigo *a* ou com o pronome demonstrativo *a*.**

O sinal indicador de crase, salvo alguns poucos casos especiais, só pode ser usado antes de palavras femininas, pois só elas podem ser precedidas do artigo *a*.

Para certificar-se da necessidade do uso da crase, uma estratégia é usar a regra da substituição:

- Quando o *a* puder ser substituído por *ao*, trata-se certamente de um caso de crase:

••••••••••

Comparecemos à reunião. – Comparecemos ao encontro.  
Obras à frente – Obras ao lado  
Forno a lenha – Forno a gás (e não *ao gás*)

••••••••••

#### Casos especiais

- O acento indicador de crase é usado na contração da preposição *a* e os pronomes demonstrativos *a*, *aquela*, *aquela* e *aquilo*, após verbos que exijam a preposição *a* em seu complemento:

Não me refiro a essa moça, mas à (a + a pronome, com sentido de *aquela*) que saiu.

- Pode haver acento indicador de crase a fim de se eliminar uma possível ambiguidade em expressões que têm o sentido das locuções *com a*, *por meio da*, *ao lado da*. *escrever à/a máquina* ou *bordar à/a mão*.
- Há acento indicador de crase em expressões nas quais se subentende a locução à moda de: *poemas à Camões*, *cabelo à Pica-Pau*, *drible à Neymar*.
- Há acento indicador de crase antes da palavra *Terra* quando esta se refere ao planeta; não há crase quando *terra* se opõe a *bordo*.
- Há acento indicador de crase nas expressões *à medida que*, *à proporção que*, *à beira de*, *à toa*.
- Há acento indicador de crase em construções paralelas que começam com artigo feminino e subentendem palavras femininas:

Andei de porta em porta, da sala 1 à [sala] 35 (ou das salas 1 a 35, sem crase).  
A secretaria fica aberta das 14 h às 16 h [horas] (ou de 14 h a 16 h, sem crase).

Fonte: PNLD/2018

O trecho acima revela contradições próprias do ensino tradicional, como conceitos desvinculados da noção de sistema linguístico, regras e exceções em listas sem reflexões sintáticas ou semânticas, desvinculação do conteúdo gramatical da realidade dos alunos, entre outras (vide cap. 1). Para ilustrar o cunho predominantemente tradicional desse material, apresentamos alguns grifos na *Tabela IV*, abaixo.

Tabela IV – o ensino tradicional no livro didático

<p>Características típicas da abordagem tradicional</p>	<p>Análise dessas características no material didático</p>
<p>Conceitos genéricos e inacabados, desvinculados da noção de sistema linguístico.</p>	<div data-bbox="695 517 1270 696" style="background-color: #e0f2f7; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Crase</b> é a fusão de duas vogais idênticas, que ocorre na junção da preposição <i>a</i> com o artigo <i>a</i> ou com o pronome demonstrativo <i>a</i>.</p> </div> <p>O sinal indicador de crase, salvo alguns poucos casos especiais, só pode ser usado antes de palavras femininas, pois só elas podem ser precedidas do artigo <i>a</i>.</p> <p><b>Problematização:</b> como ocorre essa fusão? Quais fenômenos fonológicos e sintáticos explicam a crase? O que são poucos casos especiais? Por que são especiais?</p>
<p>Apresentação de regras e exceções por meio de listas e sem a inclusão de reflexões sobre as motivações sintáticas ou semânticas vinculadas a cada caso</p>	<div data-bbox="592 1077 951 1630" style="background-color: #e0f2f7; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><b>Casos especiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O acento indicador de crase é usado na contração da preposição <i>a</i> e os pronomes demonstrativos <i>a</i>, <i>aquela</i>, <i>aquela</i> e <i>aquilo</i>, após verbos que exijam a preposição <i>a</i> em seu complemento:  Não me refiro a essa moça, mas à (a + a pronome, com sentido de <i>aquela</i>) que saiu.</li> <li>• Pode haver acento indicador de crase a fim de se eliminar uma possível ambiguidade em expressões que têm o sentido das locuções <i>com a</i>, <i>por meio da</i>, <i>ao lado da</i>. <i>escrever à/a máquina</i> ou <i>bordar à/a mão</i>.</li> </ul> </div> <div data-bbox="970 1077 1310 1630" style="background-color: #e0f2f7; padding: 10px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há acento indicador de crase em expressões nas quais se subentende a locução à moda de: <i>poemas à Camões</i>, <i>cabelo à Pica-Pau</i>, <i>drible à Neymar</i>.</li> <li>• Há acento indicador de crase antes da palavra <i>Terra</i> quando esta se refere ao planeta; não há crase quando <i>terra</i> se opõe a <i>bordo</i>.</li> <li>• Há acento indicador de crase nas expressões <i>à medida que</i>, <i>à proporção que</i>, <i>à beira de</i>, <i>à toa</i>.</li> <li>• Há acento indicador de crase em construções paralelas que começam com artigo feminino e subentendem palavras femininas:</li> </ul> </div> <p><b>Problematização:</b> por que são “casos especiais”? O fenômeno da crase é diferente nesses casos? Devo decorar cada um deles?</p>



<p><b>Desvinculação do conteúdo gramatical da realidade, o que favorece estratégias de memorização e não de reflexão sobre a língua.</b></p>	<p>Para certificar-se da necessidade do uso da crase, uma estratégia é usar a regra da substituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando o <i>a</i> puder ser substituído por <i>ao</i>, trata-se certamente de um caso de crase:</li> </ul> <p style="text-align: center;">••••••••</p> <p>Comparecemos à reunião. – Comparecemos ao encontro.  Obras à frente – Obras ao lado  Forno a lenha – Forno a gás (e não <i>ao gás</i>)</p> <p style="text-align: center;">••••••••</p> <p><b>Problematização:</b> usar a estratégia de substituição me ensina a usar a crase de forma autônoma para produzir e ler outros textos? Eu consigo manipular o sistema linguístico para identificar, escrever e revisar esse fenômeno no texto usando apenas a substituição? Essa estratégia explica de forma concreta os fenômenos sintáticos e semânticos envolvidos na crase?</p>
--	--

Como se observa na tabela acima, o ensino de gramática tal como está posto neste material didático não promove a reflexão gramatical e não promove a compreensão profunda do fenômeno estudado, além de tratar a crase e o uso do sinal grave em termos confusos e pouco significativos. Essa inconsistência teórica própria das abordagens em Gramática Normativa, como já apontava Perini (1986), alimenta um discurso incoerente nas aulas de gramática, que força o professor a assumir posições autoritárias em sala, de “dono da verdade” sobre o que é ou não autorizado pelas regras e pelas exceções.

Além disso, levando-se em consideração que, no Brasil, grande parte das práticas escolares toma por base o livro didático, entendemos que esse tipo de material favorece sequências didáticas também tradicionais, restritas a apresentação do fenômeno gramatical seguida de exemplos, listagem de regras e exceções e exercícios.

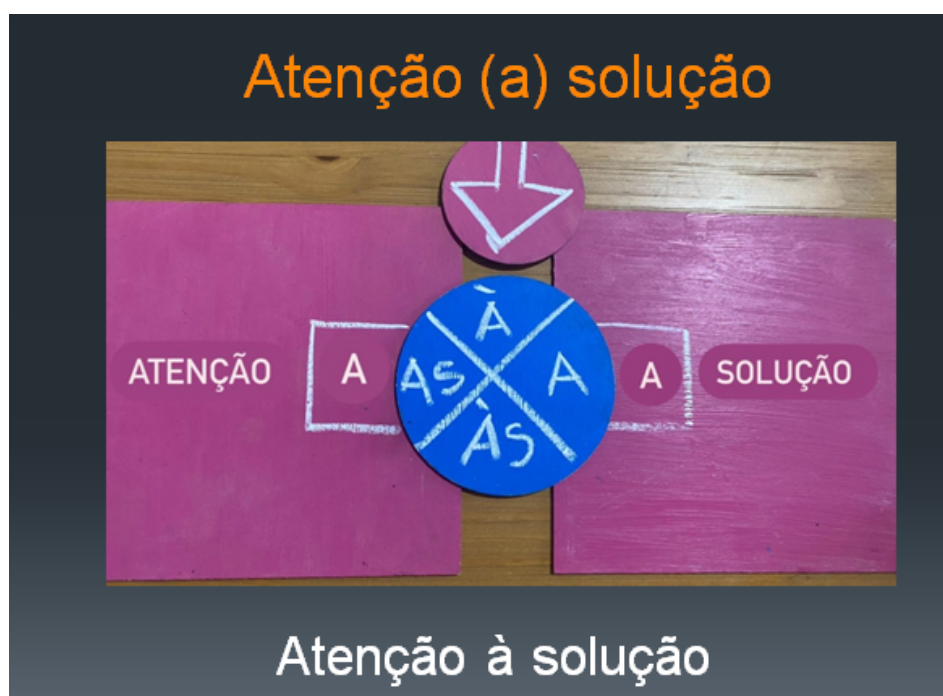
De forma sintética, uma aula pautada nesta abordagem de ensino muito provavelmente seguirá as mesmas estratégias que se perpetuaram no decorrer da história

e dificilmente serão eficazes na formação de sujeitos críticos e autônomos em seus conhecimentos linguísticos.

## 2.2.2 Aula sobre o fenômeno da crase na perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa

Por outro lado, buscando apresentar uma proposta metodológica que conciliasse as contribuições dos estudos em linguística e em aprendizagem, Pilati (2017) propõe a *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa*, na busca por práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino de gramática (vide seção 2.1). Para ilustrar essa metodologia com um exemplo prático, abaixo, descreveremos um material desenvolvido pela aluna Bianca Gomes (cf. Gomes, 2019) - o “Jogo da Crase” - e apresentaremos uma proposta de sequência didática em que esse material pode ser utilizado.

**Imagem V – Aula com o “Jogo da Crase” (cf. Gomes, 2019)**



Fonte: elaboração própria.

O “Jogo da Crase” é um material do acervo do Grupo de Pesquisa “Gramaticoteca”, feito com base na Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa.

Nele, busca-se representar, de forma concreta e manipulável, as relações estabelecidas entre os termos da oração envolvidos na ocorrência do fenômeno da crase e, conseqüentemente, no uso do sinal grave. Esse material busca evidenciar as relações de complementação e regência. Como se sabe, de acordo com a regra geral, o uso do sinal grave será necessário quando um dos termos da oração seleciona seus complementos por meio da preposição “a” e se liga a um outro termo que apresenta um artigo definido feminino “a” ou um pronome iniciado pela letra “a”, tal como “a”, “aquela” ou “aquilo”. O uso do sinal grave irá marcar a fusão desses sons homófonos, como em “Fomos à praia” (Ir “a” algum lugar + “a praia”).

Na “Imagem V”, ilustra-se uma aula em que este jogo foi utilizado, para que, de forma concreta e contextualizada dentro do sistema linguístico, a relação entre os termos regentes e os termos regidos na oração fossem representadas. Nas duas extremidades, a professora escrevia o termo regente (à direita) e o termo regido (à esquerda) e, no centro do Jogo, há um círculo com a representação das diferentes relações que podem ser estabelecidas pelos termos da oração, entre elas o uso do sinal grave. O objetivo da tarefa é auxiliar os estudantes a visualizarem os termos da oração, identificando as formas de regência e avaliando se trata-se de um contexto de uso do sinal grave ou não.

Como mencionado anteriormente, uma diferença fundamental entre a abordagem tradicional e a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa é que a abordagem tradicional traz a definição e os conceitos relativos ao uso do sinal grave desvinculadas do funcionamento do sistema linguístico. Já na proposta da Aprendizagem Linguística Ativa, o uso do sinal grave é contextualizado dentro do sistema linguístico, propiciando uma aprendizagem significativa, por meio da compreensão profunda acerca do funcionamento da língua e das relações de complementação entre nomes e verbos.

Além dessa contextualização, pelo fato de o conceito ser apresentado em forma de um material manipulável, valoriza-se o pensamento metacognitivo, pois é possível que se testem saberes em meio a múltiplas configurações linguísticas.

Para exemplificar esse modelo de aula, abaixo, esquematizamos um exemplo de sequência didática na perspectiva da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa

(Pilati, 2017), utilizando o “Jogo da Crase”. Analisamos também, brevemente, os principais objetivos de cada etapa desta aula, na tentativa de evidenciar as diferenças desta abordagem para aquelas baseadas em estratégias tradicionais.

**Tabela V - Exemplo de sequência didática na perspectiva da Aprendizagem Linguística Ativa sobre o fenômeno da crase**

<b>Sequência didática</b>	<b>Prática pedagógica</b>	<b>Papel do aluno</b>	<b>Papel do professor</b>	<b>Objetivo</b>
<b>(i)</b> <b>Avaliação do conhecimento prévio do estudante</b>	Discussão com perguntas sobre o que os alunos já sabem sobre o tema ou atividade de análise de sentenças com e sem a ocorrência da crase para um panorama diagnóstico.	Refletir ativamente sobre o que ele já sabe sobre o tema, até mesmo tentando formular algumas hipóteses sobre o que seria a crase.	Pensar e trazer à sala perguntas que levem os alunos a refletir sobre o que já sabem sobre o tema, ou que levem os alunos a criarem hipóteses sobre o que seria o fenômeno.	Mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, para partir do que eles já sabem.
<b>(ii)</b> <b>Experiência linguística</b>	Análise de um conjunto de dados relevantes, em que haja a ocorrência do fenômeno da crase.	Analisar os dados tentando encontrar padrões que expliquem o fenômeno estudado.	Escolher dados que evidenciam o fenômeno, para que o aluno acesse os padrões sintáticos relacionados ao tema.	Evidenciar os aspectos linguísticos que estão sendo estudados, para que possam ser objeto de análise.
<b>(iii)</b> <b>Reflexão linguística</b>	Reflexão sobre o fenômeno e sobre os dados analisados até este momento.	Criar hipóteses sobre o fenômeno e tentar explicá-las.	Orientar as hipóteses que vão sendo criadas, orientando as reflexões com perguntas, eliciando a descoberta dos alunos.	Incentivar a criação de hipóteses e pensamento criativo sobre as motivações sintáticas e semânticas do fenômeno.
<b>(iv)</b> <b>Organização das ideias</b>	Sistematização e organização das ideias com o auxílio do professor. Recomenda-se, para essa sistematização, que o professor mobilize diferentes	Refletir sobre os dados que analisou, sobre as hipóteses que criou, tentando organizar e sistematizar os	Por meio de seu conhecimento técnico sobre o tema, desenvolver o conhecimento profundo sobre o fenômeno nos alunos.	Proporcionar a sistematização do fenômeno, de forma contextualizada no sistema linguístico, para que seja

	<p>estratégias: exposição, discussão, utilização do material concreto para evidenciar os conhecimentos que são muito abstratos. Exemplo: explicação do fenômeno da crise utilizando o Jogo da Crise, para evidenciar relação de regência e utilização da preposição e artigos/pronomes.</p>	<p>padrões sobre o fenômeno.</p>		<p>desenvolvido no aluno o conhecimento profundo sobre este tema.</p>
<p><b>(v)</b> <b>Apresentação das ideias</b></p>	<p>Colocar em prática os conhecimentos desenvolvidos. Neste momento, os alunos devem manipular o sistema, de forma que consigam ver na prática, e em vários contextos, o fenômeno estudado. Recomenda-se deixar que os alunos manipulem o jogo, criando competições e desafios entre grupos, para que mobilizem de forma ativa seus conhecimentos.</p>	<p>Mobilizar seus conhecimentos para criar, identificar, corrigir e modificar as situações de uso do fenômeno estudado.</p>	<p>Criar atividades que eliciem o uso do fenômeno de forma criativa e autônoma por parte dos alunos.</p>	<p>Desenvolver a autonomia do aluno com aquele conhecimento, por meio da prática e apresentação de suas ideias sobre o fenômeno estudado.</p>
<p><b>(vi)</b> <b>Aplicação em textos</b></p>	<p>Desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e revisão de textos com o tema.</p>	<p>Aplicar seus conhecimentos no texto.</p>	<p>Propiciar atividades de aplicação dos conhecimentos no texto, para que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura, escrita e revisão textual.</p>	<p>Aplicar os conhecimentos gramaticais para desenvolver habilidades textuais.</p>

Na tabela acima, fica claro como a metacognição, a autonomia e a reflexão gramatical fazem parte de todas as práticas no âmbito da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa. Neste trabalho, devido às contingências impostas pela Pandemia do

COVID-19, a sequência didática acima foi transposta e reformulada ao contexto remoto. Abaixo, tentamos reunir e explicar como foram adaptadas à videoaula cada uma dessas etapas.

**(i) Avaliação do conhecimento prévio do estudante:** Nesta etapa, em videoaula, procurou-se partir de exemplos comuns, de uso dos estudantes, com o objetivo de mostrar a eles como o fenômeno da crase faz parte de seu dia a dia, enquanto falantes que possuem uma gramática internalizada.

Exemplo: apresentação de estruturas comuns do tipo “casa amarela”, em que os sons homófonos [a] se fundem na articulação, gerando uma crase (“casamarela”).

**(ii) Experiência linguística:** Nesta segunda etapa, foram apresentados exemplos em que a crase ocorre, especificamente em contextos da escrita, de forma que os dados fossem apresentados e a atenção dos alunos fosse guiada à ocorrência do fenômeno nesses dados.

**(iii) Reflexão linguística:** Já nesta terceira etapa, buscou-se, pela videoaula, incitar perguntas para que os alunos acompanhassem o pensamento da professora na análise dos dados, de forma que o fenômeno fosse sendo apresentado contextualizado no sistema. Para esta quarta etapa, usou-se, em vídeo, o material concreto, para auxiliar na visualização do sistema, do fenômeno e dos usos possíveis.

**(iv) Organização das ideias:** Ainda com o auxílio do material concreto, buscou-se, nesta quarta etapa, mostrar como o fenômeno se generaliza a outros contextos. De forma que os alunos pudessem sistematizar o conteúdo e contextualizá-lo no sistema da língua.

**(v) Apresentação das ideias:** Esta quinta etapa foi guiada por vídeo. A professora tentava apresentar as generalizações com base nas manipulações feitas com o material concreto.

**(vi) Aplicação em texto:** Esta etapa foi realizada por meio da análise de sentenças, em forma de revisão textual. Os alunos precisavam julgar, em um pós-teste aplicado em sequência à videoaula, se o sinal grave deveria ou não ser utilizado nos contextos em que o “a” aparece grifado. (vide capítulo 4).

É evidente que essa sequência didática bem como as propostas metodológicas não são - e nem pretendem ser - uma receita ou método salvador de todas as contradições presentes no contexto escolar. Apesar disso, argumentamos que levar em consideração as propostas de Pilati (2017, 2018, 2020) pode ser um caminho promissor na superação de métodos e materiais tradicionais, na medida em que essa abordagem incentiva a atividade autônoma dos estudantes, o desenvolvimento de conhecimentos profundos sobre o fenômeno estudado e o pensamento criativo em sala de aula.

### **2.3 Considerações Parciais**

Neste capítulo, procuramos apresentar os pressupostos e princípios da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), cujas propostas preenchem uma lacuna significativa que se colocou entre a crítica teórica e a criação de técnicas e métodos aplicáveis à sala de aula. Vimos que essa abordagem usa critérios científicos para pensar os conteúdos e os métodos e integra a discussão gramatical com o texto e a língua escrita.

Além disso, buscamos evidenciar as principais diferenças práticas entre as duas abordagens que pretendemos comparar neste estudo: o ensino tradicional da gramática e a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa. Diante dessa comparação, argumentamos a favor de práticas que incentivem a atividade autônoma dos estudantes, o desenvolvimento de conhecimentos profundos sobre o fenômeno estudado e o pensamento criativo em sala de aula.

Em síntese, procuramos, até aqui, explicar como a explicitação das estruturas gramaticais pode contribuir no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Em seguimento, no próximo capítulo, aprofundaremos as discussões sobre essa temática, por meio da análise de bibliografia a respeito do papel da instrução e da aprendizagem explícita nesse percurso.

## **Capítulo 3**

### **Contribuições da interface entre Aprendizagem Explícita e Implícita para o ensino de língua materna**

Como se discutiu até aqui, a busca por métodos e técnicas que repensem a instrução e a explicitação do sistema linguístico é um debate urgente no âmbito do ensino de línguas na Educação Básica. Buscando reforçar essa importância, este capítulo reúne as contribuições da ciência sobre o papel da aprendizagem explícita nas aulas de línguas, analisando parte da literatura sobre o tema. O objetivo deste capítulo é duplo: por um lado aprofundar a discussão sobre ensino explícito, que de alguma forma está presente na proposta da Aprendizagem Linguística Ativa e por outro analisar a literatura sobre instrução e explicitação das estruturas linguísticas no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, trazendo a discussão para o âmbito do ensino em língua materna.

Em um primeiro plano, no nível mais fundamental, a distinção entre ensino explícito e implícito foi tradicionalmente definida como aprender na presença ou ausência de consciência (Hulstijn, 2005). Esse tema já foi considerado uma das questões mais urgentes a serem abordadas pelos pesquisadores no estudo de aquisição de Segunda Língua (L2)<sup>11</sup>, pois perpassa temas centrais nas investigações, por exemplo: quais são as trajetórias de aprendizagem de línguas? Elas podem ser moldadas exclusivamente por processos de aprendizagem implícitos? Quais características da L2 são passíveis de instrução explícita? Como essas características interagem com características individuais?

Já no âmbito dos estudos sobre língua materna, essa distinção não tem recebido tanta atenção e suas implicações para o ensino e aprendizagem são pouco exploradas. Diferentemente do que ocorre nas investigações sobre L2, não se encontram trabalhos significativos que explorem esse debate ou que já tenham testado experimentalmente essa interface no contexto de L1.

Ainda que as investigações sobre a distinção “implícito-explícito” se concentrem no contexto de Segunda Língua, a importância dessa temática não se limita à L2. Ellis, N. (2015), por exemplo, ressalta que entender quais capacidades humanas são adquiridas implicitamente e quais são aprendidas explicitamente é uma questão teórica, prática e pedagógica central, pois as intervenções de ensino são menos relevantes para habilidades adquiridas implicitamente mas essenciais para as que são aprendidas explicitamente.

---

<sup>11</sup> Andringa, S., & Rebuschat, P. (2015)



Levando-se em consideração a lacuna existente no âmbito dos estudos em língua materna, este capítulo tem o objetivo de discutir a contribuição das pesquisas sobre aprendizagem implícita e explícita nas investigações sobre aquisição de segunda língua, a fim de refletir a transposição desses estudos ao contexto de ensino e aprendizagem de L1.

Para isso, este capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção analisará as novas instruções no estudo da aprendizagem implícita e explícita, segundo Andringa, S. & Rebuschat, P. (2015). A segunda seção discutirá a interface entre aprendizagem explícita e implícita, segundo Ellis, N. (2015), com o intuito de debater limitações e potencialidades de cada uma delas para o ensino de línguas. A terceira seção abordará as principais contribuições da Teoria Gerativa para a temática, de acordo com VanPatten, B. & Rothman, J. (2015), sobretudo no que diz respeito ao conteúdo (o quê) da aprendizagem. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações parciais para o capítulo, avaliando de que forma o estudo da interface explícito-implícito pode ser transposta ao contexto de ensino de língua materna.

### **3.1 Novas instruções no estudo da Aprendizagem Implícita e Explícita**

Esta seção tem o objetivo de analisar questões teóricas relevantes no estudo da interface “implícito-explícito”, especialmente no que diz respeito aos conceitos e direções de investigação possíveis. Para tanto, utilizaram-se como base os estudos dos pesquisadores Andringa, S. & Rebuschat, P., publicados no artigo *New Directions in the Study of Implicit and Explicit Learning: An Introduction*, em 2015<sup>12</sup>. A seção aborda três questões centrais: a redefinição de aprendizagem explícita e implícita; as questões de processamento e de medição e suas implicações; e as novas linhas de investigação possíveis no âmbito dessa interface.

#### **3.1.1 Redefinição de aprendizagem explícita e implícita, segundo Andringa e Rebuschat (2015)**

Segundo Andringa e Rebuschat (2015), nos estudos da interface entre aprendizagem explícita e implícita, três questões empíricas centrais já desencadearam

---

<sup>12</sup> Andringa, S., & Rebuschat, P. (2015). NEW DIRECTIONS IN THE STUDY OF IMPLICIT AND EXPLICIT LEARNING: An Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*.

uma quantidade significativa de pesquisas, são elas: (i) o papel da consciência na aquisição da língua e a possibilidade de aprendizagem sem consciência; (ii) a questão metodológica de medição – medir a consciência no momento da codificação *versus* medir a consciência sobre o produto da aprendizagem; e (iii) a capacidade de o conhecimento explícito desenvolver conhecimento implícito. Diante desse cenário, os autores fazem um balanço dos estudos recentes, para redefinir e discutir conceitos e noções sobre o tema

Inicialmente, Andringa e Rebuschat (2015) discutem que a distinção entre “explícito e implícito” foi tradicionalmente definida como aprender na presença ou ausência de consciência, mas problematizam essa definição tradicional. Para rever esses conceitos, os autores retomam o trabalho de Hulstijn (2005), em que se encontra a conceituação para memória, aprendizagem, conhecimento e instrução explícitos e implícitos - a diferença para cada um desses pares é definida por Hulstijn em termos de presença ou ausência de consciência.

Especificamente no que diz respeito ao aprendizado, Hulstijn (2005) define aprendizagem explícita como processamento de entrada com a intenção consciente de descobrir se aquela informação contém regularidades, trabalhando conceitos e regras com as quais essas regularidades podem ser captadas. Por outro lado, o autor define aprendizagem implícita como processamento de entrada sem essa intenção, ou seja, ocorrendo inconscientemente.<sup>13</sup> Observa-se que essa definição de Hulstijn (2005) está posta em termos tradicionais. Apesar disso, é interessante a contribuição do autor no que diz respeito à distinção do par “aprendizagem explícita *versus* implícita”. Isso porque ele aponta que definir distinções sobre aprendizagem pode ser um tanto controverso, pois estas distinções seriam determinadas pela opinião de como a linguagem é representada em nossa mente – o que dificulta a diferenciação e definição do que é processo (como) e do que é objeto (o quê) da aprendizagem.

Andringa e Rebuschat (2015) criticam a concepção de Hulstijn (2005) em três pontos principais: (i) a definição não diz muito sobre os mecanismos envolvidos na aprendizagem - diz que o processamento de entrada pode ser com ou sem percepção consciente, mas não discute a natureza desse processamento ou os mecanismos envolvidos nele; (ii) a definição de aprendizagem explícita se deu em termos do que é

---

<sup>13</sup> Hulstijn (2005: 131).

aprendido e parece limitar a construção da aprendizagem explícita apenas aos elementos da língua que são regulares; *(iii)* a definição ignora que nenhum tipo de aprendizagem se limita à aprendizagem de regularidades, já que se vê tanto fenômenos regulares como irregulares sendo aprendidos explícita ou implicitamente.

Diante dos problemas levantados sobre a definição de Hulstijn (2005), Andringa e Rebuschat (2015) passam a analisar os constructos envolvidos na aprendizagem. Se a aprendizagem é um processamento de entrada, quais são os processos exatos envolvidos?

Para iniciar esse debate, os autores levantam a definição de aprendizagem estatística, cuja importância é discutida por pesquisadores (tanto de L1 como de L2) como o principal mecanismo de aprendizagem de línguas. Os autores explicam que, segundo o conceito de aprendizagem estatística, aprender uma língua resulta de nossa sensibilidade às propriedades distributivas da entrada, pois os humanos (e outros mamíferos) são extremamente sintonizados com as frequências de ocorrência e coocorrência. Essa aprendizagem estatística foi incluída neste debate pelos autores porque, para eles, ela possui uma propriedade marcante: ocorre inconsciente e automaticamente, assim que os humanos são expostos a dados – neste caso, linguísticos. Nesse sentido, o aprendizado estatístico e o implícito são, muitas vezes, equiparados.

Em síntese, a aprendizagem estatística e a implícita são definidas como um processo gradual de acumulação de conhecimentos linguísticos, o qual ocorreria com base nas propriedades da distribuição de entrada. A estrutura gramatical, por sua vez, emergiria no decorrer de longos períodos de tempo e com muita exposição à estrutura alvo.

Neste ponto, é importante salientar uma questão controversa levantada pelos autores (cuja análise será retomada na seção 3.3 deste capítulo), qual seja: a aprendizagem estatística é considerada um mecanismo de domínio geral e não específico da linguagem. Como argumentamos à frente, a controvérsia está em perceber que, embora seja um mecanismo de domínio geral, a aprendizagem de uma língua opera sob restrições específicas da linguagem.

Outra questão relevante que emerge dessa associação entre “aprendizagem estatística” e “aprendizagem implícita” está em especificar o que isso significa para a

aprendizagem explícita. Nesse sentido, Andringa e Rebuschat (2015) salientam dois pontos precípuos: (i) a granularidade temporal de que depende a aprendizagem implícita é incompatível com os conceitos de atenção à forma e consciência, pois estas ocorrem em momentos breves e distintos no tempo; e (ii) essa incompatibilidade pode dificultar a tomada de consciência de generalizações mais abstratas no processo de aprendizagem.

Ao discutirem as implicações da aprendizagem estatística para a aprendizagem explícita, Andringa e Rebuschat (2015) reforçam que vários pesquisadores já apontaram a significativa diferença da natureza dos processos de aprendizagem explícitos e implícitos e a conseqüente dificuldade de alinhá-los. Apesar disso, os autores definem que o objetivo final da aprendizagem explícita é processar a entrada de maneira a conduzir à aquisição, em termos de atenção à forma e consciência - o que ocorre em momentos breves no tempo. Nessa perspectiva, a instrução com o objetivo de aprendizagem explícita seria fornecida para ajudar os alunos nesse processo.

Em síntese, a aprendizagem explícita, que normalmente era definida como aprender a olhar e a falar sobre o sistema linguístico em termos simbólicos - em termos de ensaio e memorização de regras e suas exceções<sup>14</sup>, passa a ser definida por processamento de entrada, atenção à forma e consciência sobre ela.

Ao considerar, portanto, a interface implícito-explícito a partir da perspectiva da aprendizagem estatística, Andringa e Rebuschat (2015) levantam uma questão crucial: até que ponto os processos de aprendizagem estatística podem ser influenciados por instruções explícitas e informações metalinguísticas? Para discutir essa questão, os autores fazem referência a três estudos, que analisam o papel da instrução nesse processo. São eles:

(i) *Nick Ellis (NC Ellis, 2002, 2005, no prelo; NC Ellis et al., 2014)*

Segundo este trabalho, a instrução serviria para direcionar os processos de atenção do indivíduo, fazendo-o focar aspectos formais particulares da entrada e afastar-se de outros aspectos. Diante da perspectiva da aprendizagem estatística, esse cenário afetaria, portanto, a absorção baseada em frequência das formas.

---

<sup>14</sup> (NC Ellis, no prelo; R. Ellis, 2004, 2005 ; Hulstijn, 2005).

*(ii) Cintrón-Valentín e Ellis (2015)*

Para estes autores, a instrução focada na forma possibilitaria que dicas na entrada fossem bloqueadas dos processos de atenção, afetando o quanto essas dicas são bem aprendidas. A instrução e o aprendizado explícito poderiam ser vistos como uma forma de conectar associações e dicas de pensamento que, normalmente, seriam resultado de um processo de aprendizagem estatístico gradual.

*(iii) Andringa e Curcic (2015)*

Estes autores, por sua vez, argumentam que a informação explícita pode ser um atalho para o processamento de entrada, de forma mais objetiva. Como consequência, haveria uma evasão dos processos de aprendizagem estatística.

Como bem argumentam Andringa e Rebuschat (2015), ainda que não garantam conclusões firmes a respeito da interface “implícito-explícito”, esses estudos são uma versão forte da hipótese que afirma que o conhecimento explícito afeta diretamente o conhecimento implícito.

### **3.1.2 Questões de processamento e medição e suas implicações**

No campo experimental e de processamento on-line, Andringa e Rebuschat (2015) pontuam estudos<sup>15</sup> que investigaram esta temática com novas técnicas de medição, como ressonância magnética funcional (fMRI) e rastreamento ocular. Essas pesquisas buscavam entender os mecanismos subjacentes ao aprendizado e ao conhecimento explícito e implícito, analisando por focos ou aspectos diferentes o processamento - o que, segundo os autores, reforça sua construção multicomponencial. Para eles, o que se deve aprender com esses estudos é que não existe uma relação direta entre os processos que as técnicas utilizam e processamento ou aprendizagem implícitos e explícitos, mas, ao mesmo tempo, eles são importantes para construir hipóteses sobre essa relação.

---

<sup>15</sup> Os autores citam Morgan-Short et al. (2015.), Cintrón-Valentín e Ellis (ibid.); Godfroid et al. (ibid.); e Andringa e Curcic (ibid.)

Uma questão conflituosa e relevante que surge neste debate, segundo os autores, é a medição: a busca por medidas que possam avaliar se o conhecimento de uma estrutura particular está implícito ou explícito – medidas puras de conhecimento implícito e explícito separadamente. Sobre isso, Andringa e Rebuschat (2015) advertem que pesquisadores já encontraram evidências<sup>16</sup> de que as próprias medidas afetam o resultado da aprendizagem: tarefas particulares faziam com que os participantes buscassem regras que eles ainda não haviam notado ou percebido estarem presentes na entrada. Ou seja: determinados recursos de tarefas interferiam na capacidade de generalizar padrões para novos contextos.

Parece haver certo embate nos trabalhos acerca dessa temática. Por um lado, pesquisadores tentam estabelecer que a aprendizagem de uma segunda língua pode ocorrer sem consciência – mas as medidas não excluem a possibilidade de que, em algum ponto do processo, algum nível de consciência tenha ocorrido para a estrutura alvo. Por outro lado, muitos pesquisadores enfatizaram a necessidade de testes que possam medir o conhecimento implícito e explícito separadamente para resolver questões sobre um papel potencialmente facilitador que o conhecimento explícito pode desempenhar na aquisição de conhecimento implícito.

Esses estudos parecem estabelecer, com significativa clareza, que as tarefas enviesam para o uso de um tipo de conhecimento (explícito ou implícito). Entretanto, não é o objetivo deste capítulo aprofundar essa discussão ou tomar partido de uma ou outra hipótese. Na verdade, a importância desse debate para este trabalho está em perceber a complexidade do debate, especialmente no que diz respeito à possibilidade de aprendizagem sem consciência e ao papel facilitador do conhecimento explícito, uma vez que essas evidências sobre as técnicas de medição reforçam que as propriedades do desenho da tarefa podem inclinar os participantes para o uso de um tipo particular de conhecimento.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup>Os autores citam um estudo que aplicou simultaneamente três medidas muito utilizadas no âmbito desta temática (Rebuschat et al. e Godfroid et al).

<sup>17</sup> Andringa, S., & Rebuschat, P. (2015).

### **3.1.3 As novas linhas de investigação possíveis no âmbito da interface implícito-explicito**

Esta seção mostra como o estudo da aprendizagem explícita e implícita se envolve com quase todos os temas de pesquisa em aquisição de segunda língua (L2). A aprendizagem explícita, que normalmente era definida como aprender a olhar e a falar sobre o sistema linguístico em termos de regras e suas exceções, passou a ser definida por processamento de entrada em termos de atenção à forma e consciência. A “aprendizagem estatística” e a “aprendizagem implícita” foram associadas entre si, com atenção à granularidade temporal de que dependem e sua possível dificuldade de promover a tomada de consciência de generalizações mais abstratas no processo de aprendizagem. A instrução foi abordada pelos autores sob algumas perspectivas, discutindo-se a informação explícita como um possível atalho para o processamento de entrada, de forma mais objetiva. Também foi levantada uma versão forte da hipótese de que o conhecimento explícito afeta diretamente o conhecimento implícito, ainda que não haja um estudo que garanta conclusões firmes a respeito desta interface.

Esse panorama fortalece a ideia de que a consciência e a atenção promovidas pela aprendizagem explícita, por meio da instrução, possuem um papel facilitador no ensino de L2. Parece ser completamente possível explorar também a ideia de que podem desempenhar o mesmo papel no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna, transpondo para o contexto de L1 as discussões sobre a capacidade do conhecimento explícito em desenvolver conhecimento implícito.

## **3.2 A interface entre Aprendizagem Explícita e Implícita: limitações e potencialidades para o ensino de línguas**

Nick Ellis (2015), no âmbito da interface implícito e explícito, analisa o complexo sistema de interações dentro e através da “forma-função” como muito mais rico que aquele que emerge do aprendizado implícito ou explícito sozinhos. Nesse sentido, o autor se propõe a analisar as contribuições da aprendizagem implícita, suas limitações e a conseqüente necessidade de aprendizagem explícita em termos de enriquecer a interface e não de isolá-las e hierarquizá-las. Este autor enfatiza que entender quais capacidades humanas são adquiridas implicitamente e quais são

aprendidas explicitamente é uma questão teórica, prática e pedagógica central, pois as intervenções de ensino são menos relevantes para habilidades adquiridas implicitamente mas essenciais para as que são aprendidas explicitamente.

Nesse sentido, esta seção tem o objetivo de discutir a interface entre aprendizagem explícita e implícita, segundo Nick Ellis (2015), analisando seu trabalho *IMPLICIT AND EXPLICIT LANGUAGE LEARNING: Their dynamic interface and complexity*<sup>18</sup>, com o intuito de debater limitações e potencialidades da aprendizagem implícita e da aprendizagem explícita, propondo uma leitura possível para o contexto de língua materna.

### **3.2.1 As contribuições e os limites da aprendizagem implícita**

A aprendizagem implícita é definida por Ellis (2015) como a aquisição de conhecimento sobre a estrutura subjacente de um ambiente de estímulo complexo. Esse processo ocorreria de forma natural e sem operações conscientes. O conhecimento, por sua vez, seria uma abstração inconsciente e automática da natureza estrutural do material – obtido por meio da experiência.

Para iniciar a discussão sobre as contribuições e limites da aprendizagem implícita, Ellis (2015) parte da especificação do seu ponto de vista sobre as unidades de aquisição da língua. A partir de uma abordagem baseada no uso da linguagem, o autor sustenta que aprendemos construções enquanto nos engajamos na comunicação e que a competência linguística de um indivíduo emerge das memórias dos enunciados em sua história de uso da linguagem – e da abstração das regularidades dentro desses enunciados.

Os pressupostos apresentados pelo autor são fundamentalmente saussurianos: (i) os signos linguísticos surgem das interações dinâmicas de pensamento e som em padrões de uso e em relações associativas; (ii) a estrutura linguística emerge de padrões de uso que são automaticamente memorizados por falantes individuais e essas representações colaboram no processamento linguístico subsequente – associativo e pragmático; e (iii) as estruturas esquemáticas regulares são abstrações ponderadas por

---

<sup>18</sup> Ellis, N. (2015). *IMPLICIT AND EXPLICIT LANGUAGE LEARNING: Their dynamic interface and complexity*. *Studies in Second Language Acquisition*, 3-23.



frequências em padrões concretos de tipos semelhantes, ou seja, entidades abstratas são baseadas, em última análise, em entidades concretas.

A perspectiva de aquisição apresentada pelo autor é controversa no âmbito da teoria linguística e será retomada na seção 3.3, quando serão apresentadas as contribuições da Teoria Gerativa para a temática. Por ora, os conceitos apresentados são significativos na medida em que, como aponta Ellis (2015), enfatizam e revelam a importância da cognição inconsciente no processamento da linguagem.

Sob essa perspectiva, o autor ressalta que o processamento da língua é extremamente sensível à frequência de uso: estudos em psicolinguística<sup>19</sup> mostram, por exemplo, que humanos aprendem mais facilmente e processam com mais fluência formas de alta frequência e padrões regulares que são exemplificados por muitos tipos e poucos concorrentes. Essa evidência, segundo o autor, sugere que a sensibilidade à frequência permeia os aspectos de processamento da linguagem.

Para o autor, o conhecimento subjacente ao uso da língua seria uma enorme coleção de memórias, que vão sendo relacionadas e categorizadas de forma abstrata em esquemas ou protótipos. As regularidades linguísticas, por sua vez, emergiriam nesse cenário. O autor destaca, ainda, que o mecanismo latente a essa contagem inconsciente na frequência das formas deve ser encontrado na plasticidade das conexões sinápticas e não em um registro específico.

Ellis (2015) elenca uma sequência de pesquisas e evidências para sustentar sua perspectiva sobre a sensibilidade dos sujeitos às frequências de ocorrência. São exemplos:

*(i) Arthur Reber (Reber, 1976; para uma visão geral, ver 1993; Reber, Kassin, Lewis, & Cantor, 1980):*

Experimento de aprendizagem de gramáticas artificiais, os sintagmas de Saussure juntamente com outras sequências perceptivas e motoras. Esses estudos mostram que, a partir de experiências repetidas de comportamento sequencial, os alunos adquirem automaticamente conhecimento dos padrões subjacentes de dependências sequenciais.

---

<sup>19</sup>Bybee & Hopper, 2001; N. C. Ellis, 2002; Gries & Divjak, 2012b.

(ii) *Kapatsinski e Radicke (2008, p. 137):*

Experimento em que os participantes tinham de responder sempre que detectassem a partícula em uma combinação verbo-partícula (ex. give up). Os tempos de reação foram mais rápidos quanto mais frequente era a estrutura.

(iii) *Bod (2001):*

Experimento usando uma tarefa de decisão lexical mostrou que frases de três palavras de alta frequência, como “*i like it*”, receberam reação mais rápida do que frases de baixa frequência, como “*I keep it*” por falantes nativos.

(iv) *Ellis, Frey e Jalkanen (2008):*

Pesquisa sobre decisão lexical, para demonstrar que os falantes nativos processam preferencialmente as colocações verbo-argumento frequentes e as colocações de duas palavras com adjetivo.

(v) *Durrant e Doherty (2010):*

Estudo sobre decisão lexical para avaliar o grau em que a primeira palavra (de baixa/ média/ alta frequência e alta frequência e psicologicamente associada) prepara o processamento da segunda palavra em falantes nativos. As colocações de alta frequência e alta frequência associada evidenciaram priming<sup>20</sup> significativo.

(vi) *Arnon e Snider (2010):*

Experimento com tarefa de decisão frasal (essa frase é possível em inglês ou não?). As frases frequentes foram processadas mais rapidamente do que frases menos frequentes.

(vii) *McDonald & Shillcock (2003, 2004):*

Pesquisa sobre o movimento ocular que mostra o tempo de fixação em cada palavra na leitura como uma função da frequência dessa palavra (palavras frequentes

---

<sup>20</sup> Uma construção é recentemente experimentada no discurso, é captada e reutilizada de forma produtiva.

têm fixações mais curtas) e da probabilidade de transição para frente (a probabilidade condicional de uma palavra dada a palavra anterior). O tempo de análise reflete os usos mais frequentes de uma palavra.

Reitera-se que não é o objetivo desta seção discutir a aquisição nem tomar uma posição teórica a esse respeito, as considerações de Ellis (2015) sobre a aquisição linguística não serão aprofundadas, mas é precípua a análise do autor de que o uso é rico em estrutura linguística latente e os aprendizes apreendem essa estrutura, em grande parte, por meio da aprendizagem implícita.

Apesar disso, Ellis (2015) destaca que as últimas décadas de pesquisa trouxeram, de forma bem convincente, a conclusão de que a aprendizagem de L2 apenas por meios implícitos é limitada em seu sucesso. Para aprofundar esse debate, o autor retoma a definição de *input* e *intake* do pesquisador Corder (1967), sendo o *input* a língua-alvo disponível e o *intake* o subconjunto de input que realmente “entra” e que o aprendiz utiliza de alguma forma.

Para ilustrar a questão, o autor recupera um estudo do Projeto de Pesquisa ESF multilinguístico e longitudinal (Perdue, 1993), que examinou 40 aprendizes adultos e como aprenderam a linguagem (L2) em seu ambiente social pela comunicação cotidiana. O resultado desse estudo mostrou que, independentemente da língua materna e da língua-alvo, os aprendizes utilizaram a língua com cerca de 1/3 dos participantes fossilizados no nível básico e, embora aprendessem novas palavras, não complexificavam seus enunciados no que diz respeito à sintaxe e à morfologia. Diante disso, Ellis discute que as propriedades gramaticais são abundantes na entrada, mas a aprendizagem implícita não parece promover o reconhecimento de padrões pouco salientes para o contexto de L2.

Ainda que discuta o contexto de aprendizagem e aquisição de L2, as considerações de Ellis (2015) suscitam uma questão relevante ao ensino e aprendizagem de L1: a aquisição e a aprendizagem implícita da língua materna são suficientes para que os alunos usem a língua em toda sua potencialidade e complicação sintática e morfológica em contextos formais e de escrita?

### **3.2.2 A necessidade de aprendizagem explícita e o complexo sistema de linguagem que surge das interações dinâmicas**

Segundo Ellis (2015), a aquisição da linguagem pode ser acelerada por instruções explícitas. O autor ressalta que os últimos 20 anos de investigação<sup>21</sup> no âmbito experimental sobre a eficácia da instrução demonstraram que: *(i)* a instrução, para o contexto de L2, resultou em grandes ganhos voltados para o alvo; *(ii)* os tipos explícitos de instrução são mais eficazes que os implícitos; e *(iii)* a eficácia dessa instrução é durável.

Nesse sentido, o autor destaca que a instrução focada na forma pode auxiliar recrutando o processamento consciente e explícito dos estudantes, para permitir que eles consolidem ligações entre forma e função unificadas. Para Ellis (2015), uma vez que são apresentados a essa forma, o uso dessa construção no processamento implícito subsequente pode atualizar a contagem estatística de sua frequência de uso e probabilidade de mapeamento forma-função.

O autor complementa a discussão enfatizando o caráter dinâmico dessa interface, uma vez que ocorre transitoriamente durante o processamento consciente, mas com influência durável sobre a cognição. Além disso, Ellis (2015) aponta o envolvimento consciente primário como o aprendizado explícito incluído no registro de reconhecedores de padrões para construções que são sintonizadas e integradas ao sistema. Dessa forma, no processamento de entrada subsequente, as construções são integradas por aprendizado implícito.

Ellis (2015) menciona, ainda, as memórias explícitas, salientando que elas podem guiar a construção consciente de novos enunciados linguísticos por meio de processos de analogia. Para o autor, a sistematicidade da língua emerge de sua história de interações de aprendizagem implícita e explícita, além da abstração estatística de padrões latentes dentro da forma e da função no uso. Esse complexo sistema de interações adaptativo é muito mais rico, segundo o autor, do que aquele que emerge do aprendizado implícito ou explícito isoladamente.

---

<sup>21</sup> Ellis (2015) cita os seguintes trabalhos: Doughty & Williams, 1998; N. C. Ellis & Laporte, 1997; R. Ellis, 2001, 2008, this volume; Hulstijn & DeKeyser, 1997; Li, 2010; Lightbown et al. 1993; Long, 2006, Chapter 5; Norris & Ortega, 2000, 2006; Spada, 1997, 2011; Spada & Tomita, 2010).

### **3.2.3 Novas direções de investigação no contexto de língua materna**

As discussões desta seção mostram como a sistematicidade da língua emerge de sua história de interações de aprendizagem implícita e explícita e como esse complexo sistema é muito mais rico que aquele que emerge do aprendizado implícito ou explícito isoladamente.

Ellis (2015) discute, no trabalho analisado nesta seção, que o uso da língua é rico em estrutura linguística latente e os aprendizes apreendem essa estrutura, em grande parte, por meio da aprendizagem implícita. Apesar disso, o autor reforça que a aprendizagem da língua apenas por meios implícitos é limitada em seu sucesso, já que as propriedades gramaticais são abundantes na entrada, mas a aprendizagem implícita não parece promover o reconhecimento de padrões pouco salientes para o contexto de L2. O autor complementa pontuando que a aquisição da linguagem pode ser acelerada por instruções explícitas e os últimos 20 anos de investigação no âmbito experimental sobre a eficácia da instrução demonstraram que ela resultou em grandes ganhos voltados para o alvo, que os tipos explícitos de instrução são mais eficazes que os implícitos e que a eficácia da instrução é durável.

Em síntese, as discussões levantadas nesta seção fortalecem a ideia de que a consciência e a atenção promovidas pela aprendizagem explícita possuem um papel facilitador para o ensino de segunda língua, por meio da instrução. Nesse sentido, as contribuições de Ellis (2015) servirão de base para este trabalho, seguindo a hipótese de que a aprendizagem explícita pode desempenhar o mesmo papel facilitador no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna.

### **3.3 As principais contribuições da Teoria Gerativa para o estudo da interface entre Aprendizagem Explícita e Implícita**

Esta seção tem o objetivo de reanalisar parte do debate sobre aprendizagem explícita – implícita, especialmente no que diz respeito ao quê exatamente é que os alunos precisam aprender com a entrada (input). Para isso, utilizaram-se como base os estudos dos pesquisadores Bill VanPatten & Jason Rothman (2015), publicados no trabalho *What does current generative theory have to say about the explicit-implicit*

*debate?*<sup>22</sup>. Na análise desse trabalho, a seção destaca três questões centrais: como a gramática/linguagem é constituída ou representada na mente-cérebro dos indivíduos; os aspectos da língua que são passíveis de aprendizagem explícita e os que não são; e a contribuição da Teoria Gerativa para o debate implícito-explícito.

### **3.3.1 Como a gramática/linguagem é constituída ou representada na mente-cérebro dos indivíduos?**

Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) descrevem os aspectos da linguagem, segundo a perspectiva gerativista, em três grandes grupos: aqueles que não podem ser aprendidos (são inerentes à Gramática Universal); aqueles que são derivados da Gramática Universal; e aqueles que devem ser aprendidos a partir da entrada (input). Para compreender essa divisão e suas implicações para a temática, faz-se necessária a conceituação de algumas hipóteses da Teoria Gerativa.

O primeiro conceito-chave a ser explicado pelos autores é o da Gramática Universal (GU). Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) a definem como “a hipótese do sistema de conhecimento exclusivamente humano, determinado geneticamente, como um modelo de como as linguagens naturais funcionam – um plano abstrato, que fornece os esquemas para a linguagem natural e alivia a carga colocada na cognição geral para a aquisição da linguagem, propiciando aos seres humanos conhecimento inconsciente de design linguístico específico” (tradução nossa).

Nesse sentido, Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) salientam que gramática e sintaxe, na perspectiva gerativista, não são um conjunto de regras entendidas no sentido tradicional, mas, sim, reflexos de um sistema computacional, abstrato, universal, implícito, subjacente na mente-cérebro de um falante. Não são, portanto, regras totalmente dedutíveis da entrada.

Além disso, os autores explicam que, para a abordagem gerativista, o conhecimento linguístico/gramatical significa representação mental – não um arcabouço de conhecimento consciente sobre a linguagem ou um conjunto de livros didáticos com regras prescritivas. Essa representação seria como coleção de propriedades abstratas

---

<sup>22</sup> In.: *Implicit and Explicit Learning of Languages* Edited by Patrick Rebuschat (2015)

com comportamento semelhante ao das regras, incluindo operações linguísticas universais, restrições à boa formação, características formais e suas categorias funcionais associadas.

Segundo estes autores, a sintaxe da linguagem, por sua vez, surgiria para refletir essas propriedades/consequências universais e as pessoas disporiam de uma representação mental cuja descrição não é facilmente especificada, mas que é posta em prática quando proferem ou escutam uma sentença.

Para ilustrar essa questão, os autores exemplificam da seguinte forma: um falante (aluno) pode definir “o que é sujeito” com maior ou menor especificidade técnica a depender do seu grau de formação. Apesar disso, todo aprendiz de língua “sabe” qual é o sujeito de uma sentença, mesmo que esse aprendiz não consiga defini-lo.

Nesse sentido, os pesquisadores levantam uma questão urgente para o contexto de língua materna: a habilidade linguística do falante de L1 (diferentemente do aprendiz de L2) é consequência de uma representação mental madura da língua, cujas propriedades formais já estão praticamente formadas antes mesmo de ele começar a escola.

Sobre esse conhecimento gramatical interno/competência de um falante, os autores ressaltam que não existem regras no sentido clássico. Abaixo, na *Tabela VI* estão esquematizados os apontamentos de Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) acerca da diferenciação entre regras e representação mental:

**Tabela VI - Diferenças entre regras e representação mental**

<b>Regras linguísticas aplicadas</b>	<b>Representação mental</b>
As regras linguísticas aplicadas são descrições de nível superficial, como um mapeamento de significado, por uma “perspectiva externa”.	As descrições das propriedades gramaticais são <i>a posteriori</i> do que é observado nas gramáticas naturais.
São construtos geralmente projetados para fomentar o aprendizado, tratando as propriedades separadamente.	Oferecem propostas da constituição mental de propriedades específicas que se harmonizam com o funcionamento da linguagem em geral.

As regras linguísticas aplicadas parecem significar tacitamente que forma e função não podem ou não devem ser separadas/separáveis.	As descrições linguísticas de como uma determinada propriedade funciona é uma proposta de como o cérebro produz e entende a codificação linguística e como esta é adquirida no curso do desenvolvimento de tal forma que se torna parte da gramática do indivíduo.
<b>Exemplo</b>	<b>Exemplo</b>
<p>O exemplo de regra dado pelos autores é sobre a concordância, em espanhol:</p> <p>- Cada pessoa gramatical tem um morfema de pessoa/número exclusivamente associado: -mos é a 1ª pessoa do plural, -s é a 2ª pessoa do singular e -n é a 3ª pessoa plural. Em outras palavras, sempre que usamos um verbo finito em espanhol temos uma “regra” que nos obriga a flexionar a pessoa gramatical.</p>	<p>A regra descrita ao lado é descritivamente satisfatória, no entanto, não tem nenhum valor explicativo.</p> <p>Por que isso acontece em espanhol, e não tanto em inglês e nem em chinês? Quais são as propriedades relacionadas, se houver, que estão subjacentes à concordância sujeito-verbo? Qual é o papel real da concordância sujeito-verbo?</p>

A descrição linguística é, segundo Bill VanPatten & Jason Rothman (2015), capaz de ligar uma série de fenômenos de uma maneira explicável, adequada e que, de outra forma, englobaria uma série de regras pedagógicas separadas. Além disso, as descrições linguísticas também mostram como a forma e a função são propriedades separadas. As crianças, portanto, não precisam de explicação, pois tudo o que parece descritível pelas regras é, na verdade, reflexo de características linguísticas subjacentes.

Já se discutiu, à luz da teoria gerativista, que a habilidade linguística de um falante é consequência de uma representação mental madura da língua, cujas propriedades formais já estão praticamente formadas antes mesmo de ele começar a escola. Mas como se desenvolve, então, essa representação mental?

Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) explicam que, segundo o gerativismo, a representação mental é o resultado de três fatores diferentes trabalhando juntos: o input; os mecanismos internos da linguagem (por exemplo, Gramática Universal); e os mecanismos de análise/processamento que fazem a mediação entre a GU e o input (cf. Chomsky, 1957, 1981, 1986).

O Input, segundo a explicação dos autores, é o idioma ao qual todos são expostos em ambientes comunicativos: o contato com os dados de uma dada língua.



Seja dentro ou fora da sala de aula, o fluxo de fala de amostra ao qual a pessoa está exposta existe para comunicar algum tipo de significado – não é uma amostra de linguagem para ilustrar como a linguagem funciona.

Além disso, os autores explicam que a GU fornece a todos os aprendizes conhecimento de pelo menos dois tipos: princípios, que são restrições universais às quais toda linguagem deve aderir estritamente; e parâmetros, que são essencialmente princípios com variações restritas, que restringem o processo de aquisição organizando inconscientemente recursos do input.

Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) reforçam que todos esses processos acontecem inconscientemente e em tempo real para o falante nativo. A aquisição da língua é o resultado desse processo e ocorre de forma automática. Os autores explicam que falantes nativos processam e analisam o input que ouvem ou leem, e os dados processados são usados pela Gramática Universal para determinar parâmetros da língua a que está sendo exposto e para garantir que essa língua obedeça às propriedades de todas as línguas humanas. Nesse sentido, a representação gramatical é o produto do processamento de dados linguísticos.

### **3.3.2 Quais aspectos da língua são passíveis de aprendizagem explícita e quais não são?**

Para iniciar este debate, os autores analisam os aspectos da língua em três grupos: aqueles que não podem ser aprendidos; aqueles que são derivados e não aprendidos; e aqueles que são aprendidos.

Em primeiro plano, Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) apresentam os aspectos da linguagem que não são aprendidos, pois são inatos à faculdade da linguagem humana. Os autores explicam que essas propriedades não são ensinadas, nem para crianças nem para adultos, e funcionam como extensões lógicas de evidências positivas da entrada. Tais propriedades são, muitas vezes, referidas como propriedades da hipótese da “pobreza de Estímulo” (POS) e, por definição, não são induzidas da experiência com input, são universais e “predeterminadas” antes do aprendizado, são corroboradas por uma faculdade de linguagem biologicamente determinada e, portanto, não são aprendidas explicitamente.

Em segundo plano, os autores apresentam aspectos da língua que não precisam ser aprendidos porque são derivados ou consequências de uma interação entre os aspectos universais (GU) e aspectos da linguagem particular (que são aprendidos com o meio ambiente). Esse aspecto é um subproduto do parâmetro, ele vem “de graça” como consequência da interação do input com os mecanismos da língua. Esses elementos derivados não dependem diretamente dos dados na entrada, o falante não precisa aprendê-lo: os aprendizes sabem o que é permitido em uma língua e o que não é permitido. Para ilustrar esta questão, os autores apresentam como exemplo o espanhol, que tem dois tipos de pronomes de sujeito nulo (referencial e não referencial) e um tipo de pronome de sujeito aberto (referencial). Os autores mostram que os aprendizes de espanhol L2 não precisam aprender este aspecto da língua, porque, ao ter acesso aos seus dados, o parâmetro *+null subject* é definido e, como consequência, esse aspecto vem “de graça”.

Por fim, Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) discutem os aspectos da L2 que precisam ser aprendidos da entrada, são eles: os gatilhos para variação paramétrica (léxico e características gramaticais dessas unidades) e as peculiaridades morfológicas e fonológicas da L2. Os autores ressaltam que os aprendizes devem adquirir experiência com essas formas no input para que elas sejam internalizadas. Para ilustrar esta questão, os autores exemplificam com pronomes subjetivos nulos e explícitos em línguas como o espanhol. Sobre esse fenômeno, os autores trazem como aspectos passíveis de aprendizagem diretamente da entrada: quais são esses pronomes e quais são as terminações verbais que “combinam” com os vários pronomes.

Nesse sentido, os autores definem as formas observáveis no input (ou que residem no léxico) como as únicas candidatas à aprendizagem explícita. Os aspectos da linguagem que são inatos (universais) ou derivados (consequências da variação paramétrica) não são aprendidos da entrada no mesmo sentido. Os pesquisadores reforçam que o aprendizado, como “extração” ou “internalização” dos dados da entrada, refere-se a processamento e análise e os aspectos da língua que são universais ou derivados de universais não podem ser aprendidos nesse sentido clássico de aprendizagem, eles apenas “acontecem” durante a aquisição da L2.

Para este trabalho, não se pretende analisar ou tomar uma posição relacionada ao ensino de segunda língua, além de que há de se considerar que há diferenças entre a

aquisição de segunda língua e o contexto formal de ensino e aprendizagem de língua escrita em contexto de L1. Nesse sentido, ressalta-se que, embora haja aspectos da linguagem incompatíveis com a aprendizagem explícita em termos de aquisição de segunda língua, é completamente possível que esses aspectos sejam levados à consciência dos alunos em contexto de língua materna, para torná-los conscientes dos processos que fazem inconscientemente devido à sua capacidade inata e à representação mental que possuem. Esse debate será retomado no capítulo X deste trabalho.

Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) ressaltam, ainda, que na aprendizagem da língua o que é processado e aprendido não são regras no sentido tradicional e, para os autores, os trabalhos anteriores nesta temática estão interessados em regras nesse sentido: Hulstijn (2005), por exemplo, define o aprendizado explícito em termos de trabalhar conceitos e regras com os quais as regularidades da língua podem ser capturadas; também Ellis (2005), testa o “conhecimento” explícito e implícito em termos de regras como foco no ensino de língua inglesa; outros pesquisadores são menos diretos sobre o que está sendo aprendido, referindo-se a “conhecimento” ou “estruturas”, mas sem especificá-las. Sobre essa discussão, os autores, por fim, reforçam que os aprendizes processam formulários na entrada, mas não as regras; eles adquirem formas da entrada, mas não regras; eles “internalizam” formas e características formais da entrada, mas não regras.

### **3.3.3 Qual a contribuição da Teoria Gerativa para o debate implícito-explícito?**

Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) especificaram o objeto da aprendizagem em termos de representação mental e reflexos de um sistema computacional, abstrato, universal, implícito, subjacente na mente-cérebro de um falante – não de regras no sentido tradicional. Essa abordagem teórica traz algumas contribuições significativas e que podem ser sintetizadas nos seguintes tópicos:

- (i) os aspectos da gramática podem ser classificados em três grupos: aqueles que não podem ser aprendidos (são inerentes à Gramática Universal); aqueles que são derivados da Gramática Universal; e aqueles que devem ser aprendidos a partir da entrada (input);

- (ii) a aprendizagem é definida como “extração” ou “internalização” dos dados da entrada (como processamento e análise), diferenciando-se da aquisição de aspectos da língua que são universais ou derivados de universais e não podem ser aprendidos nesse sentido clássico de aprendizagem – eles apenas “acontecem”;
- (iii) o conhecimento linguístico/gramatical é definido como representação mental (coleção de propriedades abstratas com comportamento semelhante ao das regras) – afastando-se do conceito de um conjunto de livros didáticos com regras prescritivas;
- (iv) as formas observáveis no input (ou que residem no léxico) são definidas como as únicas candidatas à aprendizagem explícita. Os aspectos da linguagem que são inatos (universais) ou derivados (consequências da variação paramétrica) não são aprendidos da entrada no mesmo sentido.

Esses pontos centrais foram fundamentais para alinhar a teoria linguística (em termos de conteúdo da aprendizagem) e os processos de aprendizagem implícitos e explícitos discutidos nas seções anteriores.

### **3.4 Considerações Parciais**

Neste capítulo, procuramos discutir como as contribuições dos estudos sobre a aprendizagem implícita e explícita são pouco exploradas no âmbito das investigações sobre ensino de língua materna. Na tentativa de preencher essa lacuna, através de um balanço dos estudos que foram aqui apresentados, argumentamos que os debates feitos nas seções acima podem ser transpostos, em grande parte, ao contexto de L1. Nesse sentido, recuperamos, a seguir, alguns tópicos centrais deste capítulo.

Destacamos, em primeiro plano, que a granularidade temporal de que depende a aprendizagem implícita e sua possível dificuldade em promover a tomada de consciência de generalizações mais abstratas é um ponto de partida fundamental para se entender a instrução como um possível atalho para o processamento de entrada, de forma mais objetiva. Além disso, há, nos trabalhos aqui apresentados, uma versão forte

da hipótese de que o conhecimento explícito afeta diretamente o conhecimento implícito. Esse panorama fortalece a ideia de que a consciência e a atenção promovidas pela aprendizagem explícita, por meio da instrução, possui um papel facilitador no ensino de L2 e parece ser completamente possível explorar também a ideia de que ela pode desempenhar o mesmo papel no contexto de ensino e aprendizagem de língua materna.

Por outro lado, Bill VanPatten & Jason Rothman (2015) pontuam questões centrais para redefinir o objeto da aprendizagem de línguas e suas contribuições são fundamentais para discutir as especificidades da instrução explícita no contexto de ensino de línguas. Os estudos destes pesquisadores foram basilares, no sentido de reforçar a visão de gramática em termos de representação mental e reflexos de um sistema computacional, abstrato, universal, implícito, subjacente na mente-cérebro de um falante, diferenciando-se de regras no sentido tradicional.

É importante destacar também os apontamentos de VanPatten & Rothman (2015) sobre aprendizagem de línguas. Os autores definem a aprendizagem como “extração” ou “internalização” dos dados da entrada como processamento e análise, além de diferenciarem essa “aprendizagem” de “aquisição de aspectos da língua que são universais ou derivados de universais”. Os pesquisadores explicam a importância dessa diferenciação reforçando que os aspectos universais não podem ser aprendidos no sentido clássico de aprendizagem, eles apenas “acontecem”. Todas essas contribuições, quando pensadas no contexto de ensino de língua materna, possuem estreita relação com as discussões propostas no âmbito da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017), cujas bases se fundamentam no papel da reflexão gramatical em instrução explícita e partem justamente do conhecimento vasto que os falantes já possuem em suas gramáticas internalizadas.

Em síntese, diante de todas as discussões feitas neste capítulo, argumenta-se a favor da instrução e da aprendizagem explícita como um importante caminho para a tomada de consciência dos processos estruturais subjacentes aos fenômenos linguísticos.

## Capítulo 4

### **Protocolo para a monitorização e avaliação da aprendizagem: um estudo exploratório**

Os capítulos anteriores buscaram aprofundar as discussões sobre as contradições presentes no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com especial relevo sobre o ensino de gramática, além de apontarem caminhos possíveis com base nos avanços das ciências linguísticas e de aprendizagens. Argumentou-se também por uma educação em língua materna que inclua estratégias instrucionais que propiciem aprendizagem explícita, a exemplo da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017).

Do ponto de vista empírico, a contribuição da Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa para o ensino de língua materna tem-se mostrado bastante expressiva. Professores e estudantes por todo o Brasil têm relatado que alcançam melhores resultados de ensino-aprendizagem com essa metodologia. Nesse sentido, para que se pudesse avaliar mais detidamente o alcance da Aprendizagem Linguística Ativa, sobretudo em comparação com métodos mais tradicionais, formulou-se, no âmbito desta pesquisa, o protocolo para monitoração e avaliação de processos instrucionais (Previa), o qual será apresentado neste capítulo.

Adianta-se que o Previa é um protocolo semi-experimental que vem sendo desenvolvido por Pilati, Lourenço-Gomes e Castro desde 2020, articulando metodologias de pesquisa em psicolinguística e em educação, a fim de verificar a influência das estratégias metodológicas no processo de aprendizagem. O Previa foi inicialmente aplicado pelas autoras em um estudo exploratório para examinar a influência de diferentes estratégias de instrução – “tradicional” e “aprendizagem linguística ativa” – no processo de aprendizagem e tomada de consciência de fenômenos gramaticais por parte de estudantes da educação básica em uma aula sobre o uso do sinal grave (crase).

Para descrever este protocolo e detalhar o estudo exploratório em que ele foi aplicado, este capítulo está organizado em seis seções, a saber: (i) introdução das motivações da psicolinguística para o desenvolvimento do protocolo; (ii) apresentação dos objetivos; (iii) detalhamento das fases do protocolo; (iv) descrição da ferramenta

utilizada – AT-Survey; (iv) explicação e detalhamento do estudo exploratório; (v) análise dos resultados; e (vi) considerações parciais sobre o capítulo.

#### **4.1 Objetivos**

O protocolo para a monitorização e avaliação da aprendizagem, tal como proposto neste trabalho, tem como objetivos: (i) examinar a influência do tipo de instrução – “tradicional” e “aprendizagem linguística ativa” – no processo de aprendizagem e na tomada de consciência de fenômenos gramaticais; (ii) explorar o processo de tomada de decisão relativamente ao grau de certeza e hesitação dos participantes enquanto respondem aos questionários do estudo; (iii) e avaliar a relação entre domínio de conhecimento sobre fenômenos gramaticais e tomada de decisão sobre uma resposta em atividades de análise de sentenças.

#### **4.2 Questões norteadoras**

Na elaboração e execução deste projeto, foram levadas em consideração as seguintes questões norteadoras: (i) a estratégia de instrução tem influência sobre o grau de domínio do conhecimento de fenômenos gramaticais pelo aluno? (ii) É possível extrair informações quantitativas relevantes durante o processo de tomada de decisão, mais especificamente sobre o grau de confiança dos estudantes quanto a suas respostas, em atividades de análise de sentenças? (iii) Que relações podem ser observadas entre o domínio de conhecimento do aluno e o grau de confiança de suas respostas, analisando-se parâmetros quantitativos (tempos de resposta), além das respostas finais?

#### **4.3 Descrição da ferramenta utilizada: At-Survey**

A ferramenta AT-Survey foi desenvolvida pela segunda autora deste protocolo, Maria do Carmo Lourenço-Gomes (2018), especialmente para estudos linguísticos e psicolinguísticos. A plataforma foi idealizada no âmbito do projeto intitulado *Assessing participants' actions and time in performing acceptability judgement tasks through a*

*dedicated web-based application* e tem como objetivo explorar o processo de tomada de decisão relativamente ao grau de certeza e hesitação dos participantes enquanto respondem a questionários através da internet.

Com esse objetivo, a AT-Survey foi produzida como um aplicativo de questionários na web, que visa avaliar o desempenho dos participantes em tarefas de juízos de aceitabilidade linguística e interpretação de frases e textos (escritos e orais), recorrendo a testes experimentais usuais na área (escala *Likert*, escolha forçada, respostas sim/não, estimativa de magnitude, escolha múltipla etc.). Além das respostas finais às questões, o aplicativo permite extrair medidas das ações do participante (escolher, alterar e submeter uma resposta), bem como dos tempos despendidos em cada uma dessas ações. Abaixo uma descrição mais detalhada de cada uma dessas medidas.

#### **4.3.1 Ação dos participantes**

No que diz respeito às ações armazenadas pela ferramenta, são registradas as seguintes medidas:

- (i) Quantas Respostas (“*how many answers*”): indica se o participante alterou a sua resposta durante a execução da tarefa e quantas vezes o fez.
- (ii) Primeira Resposta e Última Resposta (“*First and Last Answer*”): indicam a primeira e a última resposta do participante, respectivamente (esta última quando se verifica alterações de respostas).

#### **4.3.2 Tempo despendido em cada ação**

Já no que diz respeito aos tempos despendidos em cada ação, são registradas as seguintes medidas:

- (i) Tempo de leitura/audição/visualização de imagens dos estímulos (“*Time Ist*”): corresponde ao tempo entre a apresentação do estímulo na tela e o momento em que o participante clica no botão “responder”.



- (ii) Tempo primeira resposta: corresponde ao tempo entre a apresentação das opções de resposta na tela e a primeira ação do participante (marcar a primeira resposta).
- (iii) Tempo última resposta (“*Time Last*”): corresponde ao tempo entre a marcação da primeira resposta e a marcação da última resposta (quando ocorrer alteração).
- (iv) Tempo para submeter a resposta final (“*Time to submit*”): corresponde ao tempo entre a marcação da última resposta e a marcação do botão de submissão da resposta para passar à questão seguinte.


Com a análise dessas medidas, pretende-se avaliar as respostas finais dos participantes de uma maneira mais completa. Isso porque a análise dos tempos e respostas adiciona informações que dão pistas sobre o grau de certeza e hesitação dos sujeitos para além dos índices de acerto e erro em perguntas categóricas.

### 4.3.3 Visualização das folhas

Em termos de visualização para os usuários, o aplicativo é semelhante a outras plataformas da web, como o *Google Forms*, *Survey Gizmo*, entre outros. O aplicativo, escrito predominantemente em *JavaScript*, é conectado a um ambiente *backend*, onde o pesquisador controla as variáveis das experiências e o tipo de input (palavras, frases e textos – escritos e em áudio). Os dados de cada resposta são automaticamente enviados e armazenados na base de dados do aplicativo.

Abaixo, a título de ilustração, estão anexas duas imagens e uma tabela sobre a ferramenta AT-Survey em utilização no Protocolo Previa: a *Imagem V* demonstra como os usuários visualizam as sentenças de teste; a *Imagem VI* demonstra como eles visualizam as opções de resposta; já a *Tabela VII* demonstra como o pesquisador visualiza as folhas de resposta com os dados armazenados sobre a ação e os tempos coletados dos participantes enquanto liam e respondiam.

**Imagem V**  
**Visualização das folhas de teste para os sujeitos – sentença a ser analisada**

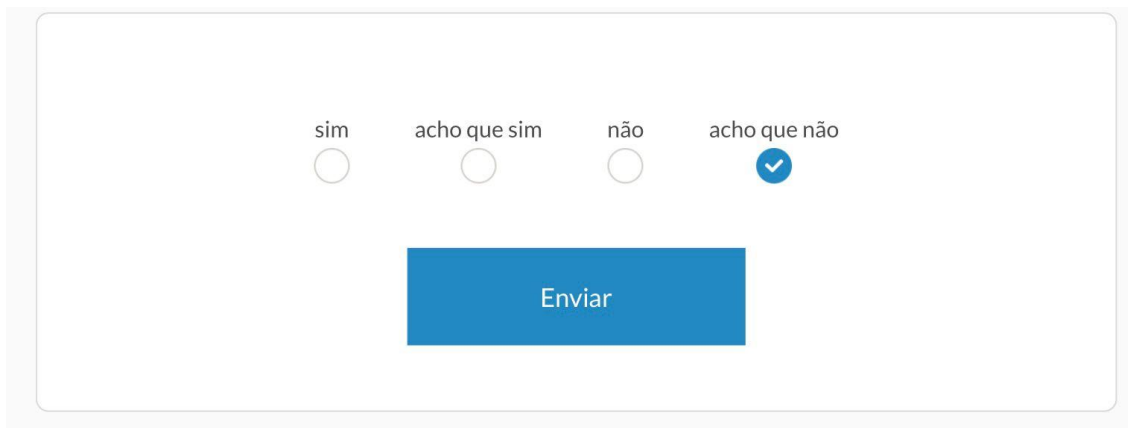


A humildade sempre vence a arrogância.

Responder

Fonte: elaboração própria.

**Imagem VI**  
**Visualização das folhas de teste para os sujeitos – opções de resposta**



sim    acho que sim    não    acho que não

Enviar

Fonte: elaboração própria.

**Tabela VII**  
**Visualização das folhas de resultados para o pesquisador (um recorte)**

Sentence	Time to read sentence	How many answers	Time 1st (ms)	First Answer	Time Last (ms)	Last Answer	Time to submit (ms)
-	-	-	-	-	-	-	-
O resultado da multiplicação 2 x 2 é igual a 4.	3114,2	1	1328,5	sim	1328,50	sim	784,00
A água do mar é salgada.	2000,3	1	840,2	sim	840,20	sim	536,10
O chocolate é uma leguminosa.	1767,8	1	1152,1	não	1152,10	não	416,20

<b>O resultado da soma 1 + 1 é igual a 8.</b>	1673,6	1	896	não	896,00	não	576,20
<b>O dinheiro é o único caminho para a felicidade.</b>	1808,7	1	664,1	não	664,10	não	440,20
<b>É verdade que seres humanos não sobrevivem sem oxigênio.</b>	2128,6	1	808,2	sim	808,20	sim	416,30
<b>O fogo é quente.</b>	986,8	1	632	sim	632,00	sim	392,30
<b>Estudar é uma atividade prazerosa.</b>	1554,3	1	3591,8	acho que não	3591,80	acho que não	504,20
<b>Todos os alunos gostam de gramática.</b>	1420	1	1544,3	acho que não	1544,30	acho que não	424,10
<b>O círculo e o quadrado possuem a mesma forma geométrica.</b>	2704,2	1	1112,3	não	1112,30	não	1832,10
<b>O sangue dos seres humanos é verde.</b>	1608,4	1	752,1	não	752,10	não	440,20
<b>A humildade sempre vence a arrogância.</b>	2414,6	1	1712,2	acho que sim	1712,20	acho que sim	840,10

Fonte: elaboração própria.

## 4.4 O Estudo Exploratório

Esta seção tem o objetivo de apresentar o estudo exploratório realizado com o Protocolo Previa, descrevendo o método utilizado, os participantes, os materiais e os procedimentos adotados. A partir da descrição deste estudo, pretende-se ilustrar o desenho do protocolo, de forma que fiquem claras todas as suas etapas.

### 4.4.1 Método

#### 4.4.1.1 Aplicação do instrumento à amostra alvo

O instrumento (o conjunto de questionários e videoaulas) deste Protocolo é aplicado em quatro fases, realizadas pelos participantes em uma única sessão, adotando-se um desenho do tipo pré-teste e pós-teste. Resumidamente, são procedimentos organizados em: pré-teste; videoaulas (que correspondem à fase de “tratamento” do desenho experimental empregado); e pós-teste. Além disso, uma fase inicial de Ensaio foi conduzida com o objetivo de criar um *baseline* para análise dos resultados e familiarizar os participantes com a tarefa.

#### 4.4.1.2 Participantes

Previamente à aplicação do estudo aos sujeitos da amostra, oito voluntários do Ensino Superior participaram da fase de avaliação do instrumento. Estes receberam os

links, realizaram o experimento e comentaram possíveis falhas ou dificuldades que encontraram, além de responderem a um formulário de avaliação sobre a plataforma.

Após a validação do instrumento, procedeu-se à realização efetiva do estudo. Foram convidados noventa alunos regularmente matriculados no segundo e terceiro ano do ensino médio de uma escola pública na região da Asa Sul (Distrito Federal, Brasil) – o Centro de Ensino Médio Elefante Branco. As turmas participantes foram escolhidas aleatoriamente, de acordo com os horários vagos na grade escolar. A amostra final foi composta por 48 alunos, obedecendo aos seguintes critérios: ter o termo de consentimento assinado pelos pais, no caso dos alunos menores de 18 anos; ser falante nativo do Português Brasileiro; ter completado todas as etapas do estudo em uma única sessão; ter todos os seus dados registrados corretamente, conforme indicado nas instruções dos questionários.

Os 48 participantes da amostra final estavam distribuídos em três grupos: 16 no Grupo da Aprendizagem Ativa (GAA), 16 no Grupo da Aprendizagem Tradicional (GAT) e 16 no Grupo Controle (GC).

#### **4.4.1.3 Materiais**

Os materiais para este protocolo estão organizados em quatro blocos, descritos abaixo.

##### **(i) BLOCO DE ENSAIO:**

Para este bloco foram criadas 12 sentenças afirmativas, sendo quatro indubitavelmente verdadeiras (p. ex., O sol nasce todas as manhãs), quatro indubitavelmente falsas (p. ex., O sangue dos humanos é verde) e quatro sentenças de opinião (p. ex., Todos os alunos gostam de gramática). As sentenças eram seguidas por quatro opções de resposta, idênticas às usadas nos questionários do pré- e do pós-teste (“sim”, “acho que sim”, “não” e “acho que não”).

A aplicação de um ensaio tem os objetivos de habituar os participantes à tarefa e de criar uma linha de base sobre o comportamento dos sujeitos individualmente e em grupo. Os resultados obtidos com o Ensaio nos ajudam a entender um pouco melhor os dados, uma vez que podem salientar padrões que já estão presentes no comportamento dos participantes antes da intervenção, facilitando a correlação de causa e efeito entre a intervenção e alteração do comportamento.

(ii) BLOCO DE PRÉ-TESTE:

Para o segundo bloco, foram criadas vinte sentenças sobre o uso do sinal grave (crase). O objetivo deste bloco foi recolher informações acerca do conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema, antes da instrução em uma das abordagens – “tradicional ou aprendizagem linguística ativa”. Em metade das sentenças, o contexto exigia obrigatoriamente o uso do sinal grave e na outra metade, não. Os participantes precisavam responder se o sinal grave (indicativo de crase) deveria ou não aparecer nos contextos em que o “a” (em negrito) aparecia. As opções de respostas eram as mesmas usadas para o Bloco de Ensaio (“sim”, “acho que sim”, “não” e “acho que não”). Optamos por não usar uma tarefa de escolha binária do tipo “sim”/“não” e incluir também duas opções em que os participantes pudessem manifestar alguma incerteza (“acho que sim” e “acho que não”). Todas as sentenças eram formadas por seis palavras.

As 20 sentenças de teste foram elaboradas em 4 contextos gramaticais - 5 sentenças por contexto. Todas elas foram formadas por 6 palavras. Abaixo, a *Tabela VIII* mostra como foi feita a distribuição do material experimental deste bloco.

**Tabela VIII - Distribuição do Material Experimental no Bloco Pré-Teste**

<b>Contexto</b>	<b>Exemplo de Sentença</b>	<b>Nº de Itens</b>	<b>Resposta Esperada</b>
Crise desencadeada por regência verbal + artigo	Hoje entreguei a prova à professora.	5	SIM
Crise desencadeada por regência nominal + artigo	Apenas pedimos mais respeito à vida.	5	SIM
Sem Crise (a + palavra feminina)	Dei presentes a moradores de rua.	5	NÃO
Sem Crise (a + palavra masculina)	Ela entregou os resultados ao chefe.	5	NÃO

Fonte: elaboração própria.

A título de ilustração, abaixo estão anexas três imagens: a *Imagem VII* demonstra como os participantes visualizaram a folha da instrução da tarefa; a *Imagem VIII* ilustra como os participantes visualizaram a sentença de teste; e a *Imagem IX* mostra a folha com as opções de resposta para escolha e submissão dos alunos.

## Imagem VII - Visualização da instrução da tarefa para os participantes

### INSTRUÇÕES

Nesta etapa, você deverá ler as orações que seguem e responder se o sinal grave (sinal indicativo de crase) DEVE ou NÃO DEVE ser utilizado nos contextos em que o a aparece.

Você deverá escolher a resposta que mais lhe parecer adequada entre quatro opções disponíveis. São elas:

Opção 1: **sim** - escolha esta opção para indicar que o sinal grave DEVE ser utilizado;

Opção 2: **acho que sim** - escolha esta opção quando você ACHAR que o sinal grave deve ser utilizado;

Opção 3: **não** - escolha esta opção para indicar que o sinal grave NÃO DEVE ser utilizado;

Opção 4: **acho que não** - escolha esta opção quando você ACHAR que o sinal grave NÃO deve ser utilizado.

Por favor, mantenha-se atento durante todo o processo e não interrompa o estudo. Não é possível voltar a itens anteriores.

Esta etapa demora, em média, 15 minutos para ser realizada. O fim dela será indicado na tela.

Lembretes:

Se, entre uma frase e outra, a página demorar para carregar, por favor, atualize a página (use a tecla F5).

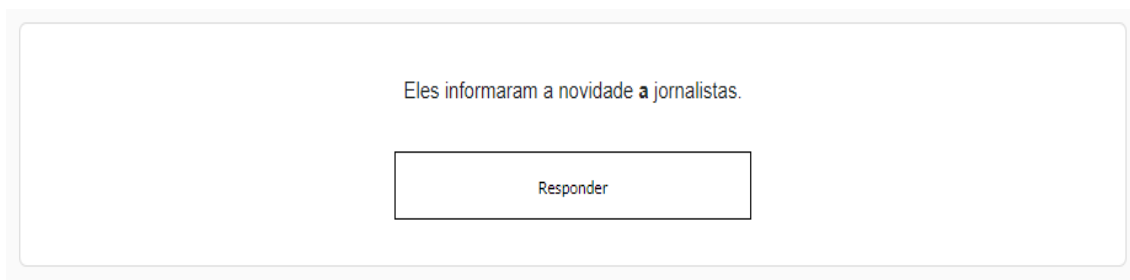
Se, entre uma frase e outra, a pesquisa for interrompida, por favor, carregue novamente a página. Você poderá continuar a partir do ponto em que foi interrompido.

Continuar

---

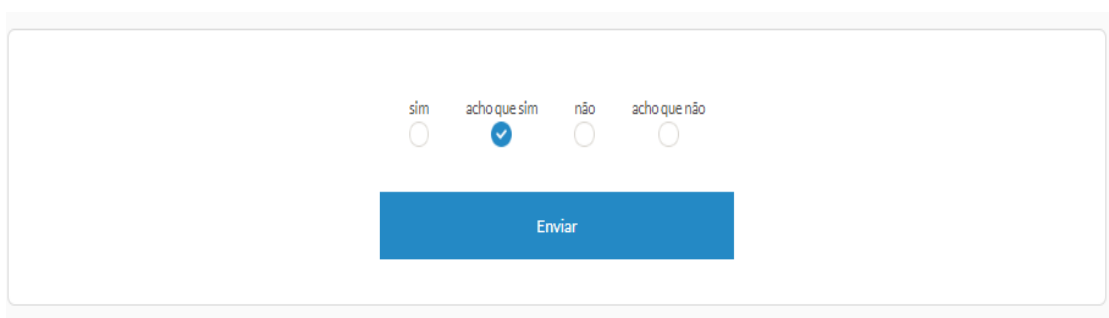
Fonte: elaboração própria.

## Imagem VIII - Visualização da folha com a sentença de teste



Fonte: elaboração própria.

### Imagem IX - Visualização da folha com as opções de resposta para os participantes



Fonte: elaboração própria.

### (iii) BLOCO DE INSTRUÇÃO:

Para este bloco foram criadas três videoaulas de 10 minutos, gravadas por uma das pesquisadoras: (i) aula sobre o uso do sinal grave na metodologia de ensino gramatical tradicional; (ii) aula sobre o uso do sinal grave na metodologia da aprendizagem linguística ativa; (iii) aula genérica sobre leitura e interpretação de texto. Vale ressaltar que o uso do sinal grave foi exposto nas aulas (i) e (ii) considerando-se a mesma quantidade de informação e os mesmos exemplos, variando-se, unicamente, a exposição no que diz respeito à abordagem da instrução. A *Tabela IX*, abaixo, apresenta a estrutura geral das videoaulas dos três grupos (GAT, GAA e GC).

**Tabela IX - Estrutura geral das videoaulas administradas aos grupos**

<b>Grupo Aprendizagem Ativa (GAA)</b>	<b>Grupo Aprendizagem Tradicional (GAT)</b>	<b>Grupo Controle (GC)</b>
Apresentação do fenômeno da crase.	Apresentação do conceito de crase.	Apresentação de um texto.

Exemplos com uso de material concreto.	Exemplos na sentença.	Leitura.
Apresentação dos 4 contextos gramaticais utilizando o material concreto.	Apresentação dos mesmos 4 contextos, mas como 4 regras distintas.	Discussões sobre o texto.
O aluno exercita durante o processo.	Exercícios.	Exercício de interpretação.

Fonte: Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022)

A título de ilustração, abaixo, há o registro das videoaulas administradas aos grupos que pretendemos comparar: grupo submetido à aprendizagem tradicional e grupo submetido à abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa.

### Imagem X – Aula tradicional administrada ao grupo GAT

2tx - Google Chrome  
t.officeapps.live.com/p/PowerPointFrame.aspx?PowerPointView=SlideShowView&ui=pt-BR&rs=pt-BR&WOPISrc=https%3a%2f%2fattachment.outlook.live.net%3a443%

## O que é crase?

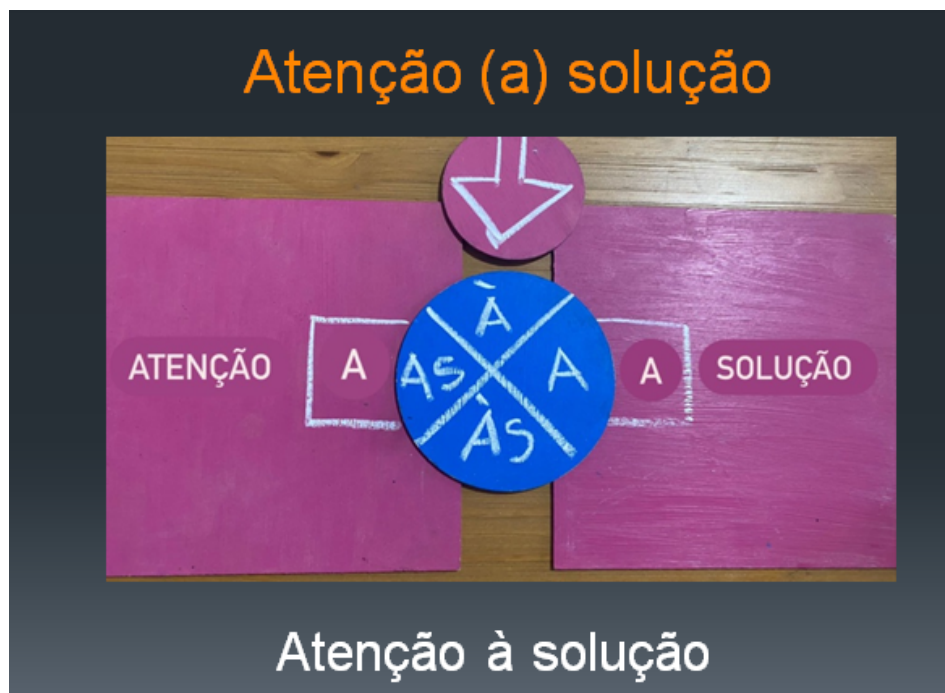
○ "Quando um complemento verbal é iniciado pela preposição **a** seguida de um substantivo feminino que admite ser antecedido pelo artigo **a** há ocorrência de **crase**, uma vez que preposição e vogal se fundem. Ocorrerá crase, portanto, quando o termo regente exige a preposição **a** e o termo regido admite o artigo **a**."

Crase é a fusão de duas vogais idênticas, que ocorre na junção da preposição **a** com o artigo **a**

Fonte: elaboração própria.



**Imagem XI – Aula na abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa  
administrada ao grupo GAA**



Fonte: elaboração própria.

(iv) BLOCO DE PÓS-TESTE:

Para o quarto e último bloco, foram criadas vinte sentenças construídas com os mesmos critérios presentes no material do primeiro bloco (vide *Tabela VIII*). O texto das instruções, as opções de escolha e a distribuição do material experimental também eram os mesmos (Vide *Imagens VII, VIII e IX*).

#### **4.4.1.4 Procedimentos**

Todas as etapas do estudo foram aplicadas através da internet pela terceira autora do estudo, mas na modalidade presencial na escola. Os materiais do Bloco de Ensaio, Bloco de Pré-teste e Bloco de Pós-teste eram idênticos para todos os participantes. Para o Bloco de Instrução, os participantes foram divididos, aleatoriamente, em três grupos: um grupo que recebeu instrução a partir da videoaula baseada em uma abordagem de aprendizagem tradicional (GAT), um grupo que recebeu instrução a partir da videoaula baseada na abordagem da aprendizagem linguística ativa (GAA) e um grupo de controle

que recebeu uma tarefa não relacionada ao tema examinado (GC). Reitera-se que, devido aos desdobramentos da Pandemia de COVID-19, a fase de instrução do protocolo teve de ser feita por meio de videoaula, sem manipulação e compartilhamento de materiais concretos entre os sujeitos.

As tarefas eram realizadas em notebooks individuais e com acesso à internet da escola. Em cada uma das etapas, os participantes recebiam links de acesso para os questionários e para a videoaula via e-mail, liberados um a um antes de cada sessão, de modo que todos dessem início às tarefas ao mesmo tempo. Os questionários foram implementados no aplicativo idealizado pela segunda autora (AT-Survey. cf. seção 4.3).

A duração de cada sessão era, em média, a seguinte: Bloco de Ensaio (5 min.), Bloco de Pré-teste (20 min.), Bloco de Instrução (10 min.) e Bloco de Pós-teste (20 min.). O Termo de Consentimento Informado era apresentado na íntegra no Bloco de Ensaio. Nos demais blocos, os participantes eram recordados, por escrito, de que o Termo de Consentimento apresentado no primeiro bloco aplicava-se igualmente à respectiva etapa do estudo e o e-mail para contato com a pesquisadora lhes era novamente fornecido.

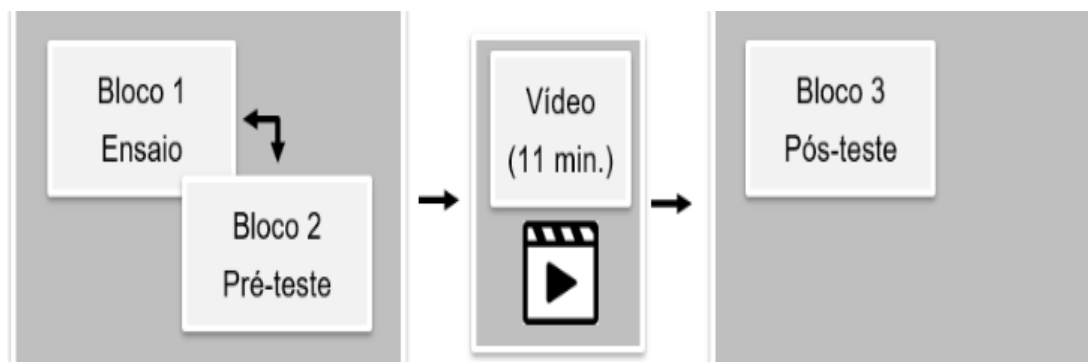
Abaixo, há a *Imagem XII*, com o registro da aplicação do estudo aos grupos, e a *Imagem XIII*, com a esquematização da sequência de procedimentos.

### **Imagem XII – Registro da Aplicação do Estudo (2022)**



Fonte: elaboração própria.

### Imagem XIII – Esquemática da organização dos procedimentos



Fonte: Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022)

Uma síntese da organização dos materiais e dos procedimentos em cada bloco do estudo nos três grupos da amostra (GAA, GAT e GC) é apresentada abaixo na *Tabela X*.

**Tabela X – Organização dos materiais e dos procedimentos por blocos**

BLOCOS		GRUPOS		
		Aprendizagem Ativa (GAA)	Aprendizagem Tradicional (GAT)	Controle (GC)
1	<b>Bloco de Ensaio</b>	12 sentenças de ensaio.	12 sentenças de ensaio.	12 sentenças de ensaio.
2	<b>Bloco de Pré-teste</b>	Questionários de informações demográficas e linguísticas + 20 sentenças-teste	Questionários de informações demográficas e linguísticas + 20 sentenças-teste	Questionários de informações demográficas e linguísticas + 20 sentenças-teste
3	<b>Bloco de Instrução</b>	Videoaula na Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017)	Videoaula na Metodologia da Aprendizagem Tradicional	Videoaula de Interpretação de Texto
4	<b>Bloco de Pós-teste</b>	20 sentenças-teste	20 sentenças-teste	20 sentenças-teste

**NOTA:** Os materiais apresentados aos participantes de todos os grupos nos blocos 1, 2 e 4 eram os mesmos, diferindo unicamente no bloco 3 (Bloco de Instrução).

Fonte: Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022)

## **4.5 Análise dos Resultados**

A descrição dos resultados obtidos com a experiência nos três grupos será explicada nesta seção em quatro tópicos: (i) no tópico 4.5.1, está a análise dos resultados do ensaio, para que se tenha um panorama do comportamento dos sujeitos antes de qualquer intervenção; (ii) no tópico 4.5.2, está a análise do índice de acerto no pré- e pós-teste dos três grupos, ou seja, o índice de acerto antes e depois da intervenção; (iii) no tópico 4.5.3, está a análise dos tempos que os participantes demoraram para marcar a última resposta (*time last*) no pré- e pós-teste, com o intuito de entender melhor os dados de acertos e erros nas perguntas categóricas; por fim, no tópico 4.5.4, está a análise do tempo que os participantes demoraram para submeter suas respostas no pré- e pós-teste (*time to submit*).

Importante destacar que, para as análises que comparam as taxas de acertos, foram efetuados testes de igualdade de proporção com correção de continuidade e o Teste Qui-quadrado de Pearson com correção de continuidade de Yates. Para as análises dos tempos de resposta, foi usado o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon para amostras pareadas.

### **4.5.1 Resultados do Bloco de Ensaio**

Como já explicado na seção 4.4, a aplicação do Ensaio tem o objetivo de habituar os sujeitos na tarefa e criar uma linha de base sobre o comportamento dos sujeitos. Nesse sentido, este bloco nos ajuda a entender um pouco melhor os dados, na medida em que pode salientar padrões que já estão presentes no comportamento dos participantes antes da intervenção, facilitando a correlação de causa e efeito entre a intervenção e alteração do comportamento.

Com relação à amostra analisada neste estudo, observou-se no Ensaio que, nas perguntas fato-verdadeiro e fato-falso, o número de acertos (354, 94,15% do total de observações) é bastante superior ao número de erros (22, 5,85%). Além disso, entre os 18 alunos (5,62% do total de observações) que cometeram erros nessas questões, apenas 4 (1,25%) erraram dois itens, sendo que a maioria (14, 4,37%) apenas cometeu um erro. Esse resultado é um forte indicador de que os alunos estão de fato lendo e respondendo às perguntas, ou seja, não estou marcando respostas aleatoriamente.

Já na análise do tempo que o participante gastava desde a marcação da primeira resposta até a marcação da última resposta (“time last”), foi observada diferença significativa entre as médias de tempo na comparação das questões certas sobre fatos e as sentenças de opinião ( $W = 25365$ ,  $p\text{-valor} = 0.0006751$ ). O mesmo aconteceu nas questões erradas ( $W = 2093$ ,  $p\text{-valor} = 0.03246$ ). Os resultados descritivos são mostrados na *Tabela XI*, abaixo.

**Tabela XI – Resultados descritivos do "tempo da última resposta"**

*(Time Last)* em ms no Bloco de Ensaio

	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
Resposta correta	576.2	1284.8	1627.0	2069.5	2207.2	8812.0
Resposta errada	1070.0	1642.0	2860.0	3423.0	4735.0	7592.0
Resposta opinião	664.1	1445.8	1854.1	2428.9	2794.5	8744.5

Fonte: Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022)

Observando-se os dados acima, fica evidente que, de fato, há diferença significativa de média de tempo entre as questões que os sujeitos acertam e as que eles erram. Vê-se que, mesmo antes de qualquer intervenção, os participantes gastam menos

tempo para responder questões que, para eles, são indubitavelmente corretas e, por outro lado, gastam mais tempo para responder quando não sabem a resposta (e erram).

A análise da média dos tempos gastos nas questões de opinião são um outro indicador relevante. Vê-se que os participantes gastam menos tempo para responder questões indubitavelmente corretas sobre fatos (2069.5 ms) do que levam para responder questões de opinião (2428.9 ms): o que faz sentido quando se leva em consideração que questões de opinião exigem maior reflexão. Entretanto, é interessante notar que a média de tempo gasto nas questões de opinião (2428.9 ms) é menor que a média de tempo gasto nas questões que os sujeitos erram (3423.0 ms), ou seja, o erro parece exigir mais tempo de resposta que a opinião.

Essas questões iniciais suscitadas pelos resultados do ensaio não são conclusivas. Apesar disso, elas nos sugerem que o dado “*time last*” pode ser um indicador importante na análise de acertos e erros dos sujeitos, cuja observância nos ajudará a compreender melhor os resultados de índice de acertos dos participantes nas perguntas categóricas.

Já no que diz respeito ao tempo que os participantes gastavam desde a marcação da última resposta até a submissão para passar ao estímulo seguinte (“*time to submit*”), não foi observada diferença significativa entre as médias de tempo para submeter as respostas dadas nas questões certas sobre sentenças de fatos verdadeiros e falsos e as sentenças de opinião ( $W = 29606$ ,  $p\text{-valor} = 0.2592$ ). O mesmo aconteceu nas questões erradas ( $W = 2016$ ,  $p\text{-valor} = 0.9588$ ).<sup>23</sup> A *Tabela XII*, abaixo, apresenta os resultados descritivos de “*time to submit*”.

---

<sup>23</sup> Foram excluídas as observações no tempo maiores que dois DP acima da média, que totalizaram 14 observações (2,43% do total de observações).

**Tabela XII– Resultados descritivos do "Tempo para submeter a resposta"****(*time to submit*) em ms no Bloco de Ensaio**

	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
Resposta correta	319.6	805.0	956.0	1157.0	1242.8	5291.0
Resposta errada	432.1	812.2	1036.4	1239.1	1278.0	4895.0
Resposta opinião	303.8	823.9	979.5	1256.5	1298.2	4513.0

Fonte: Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022)

O fato de não ser observada diferença significativa entre as médias de tempo para submeter as respostas nas questões certas sobre fatos e opinião e sobre as sentenças erradas nos indicam que este dado ("*time to submit*") não parece um indicador relevante para este estudo no que diz respeito ao comportamento dos sujeitos enquanto respondem às perguntas categóricas. Não há um parecer conclusivo a esse respeito, mas há um indício preliminar de que os participantes, quando marcam a última resposta, não demoram muito tempo refletindo para submetê-la. Por outro lado, o fato de este protocolo incluir opções de resposta do tipo "*acho que sim*" e "*acho que não*" pode ter diluído o reflexo de hesitação dos sujeitos nesta etapa, já que estes podiam marcar uma opção que incluísse a dúvida e seguir adiante.

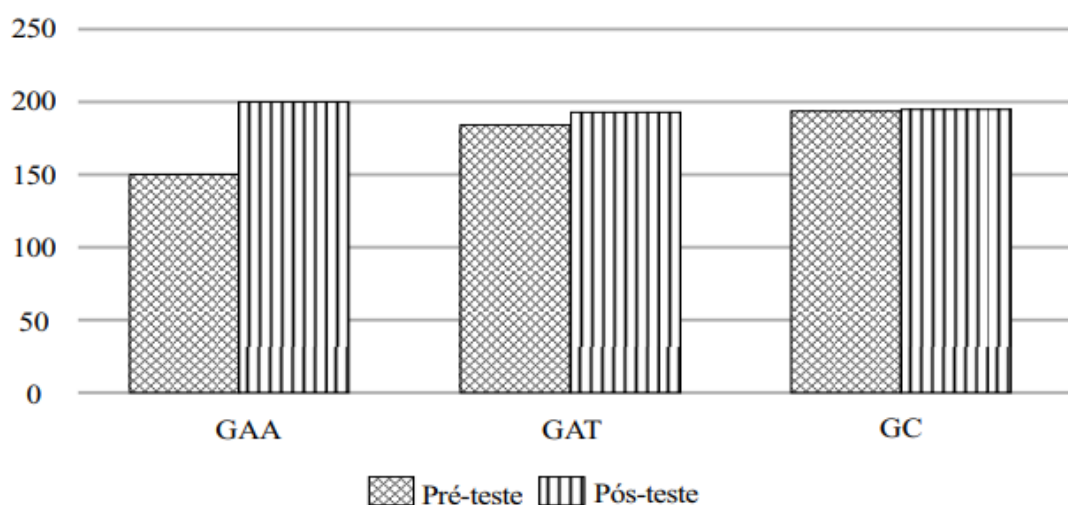
#### **4.5.2 Resultados do índice de acerto no Bloco de Pré- e Pós-Teste**

Após a análise do Bloco de Ensaio, passa-se à análise do bloco de pré- e pós-teste. A intenção desta etapa é verificar os resultados dos índices de acerto dos participantes no pré-teste e compará-los com os resultados do índice de acerto no pós-teste, administrados imediatamente antes e depois de uma instrução.

Na análise comparativa entre os três grupos – Grupo da Aprendizagem Ativa (GAA), Grupo da Aprendizagem Tradicional (GAT) e Grupo Controle (GC) –, os resultados mostram que:

- (i) a taxa de acerto do grupo GAA no pós-teste (63,1%) foi superior à taxa de acerto no pré-teste (47,5%), sendo essa diferença significativa ( $\chi^2 = 15.178$ ,  $df = 1$ );
- (ii) a taxa de acerto do grupo GAT no pós-teste (60,3%) e no pré-teste (58,1%) não diferiu significativamente ( $\chi^2 = 0.23292$ ,  $df = 1$ ,  $p\text{-value} = 0.6294$ ); e
- (iii) a taxa de acerto do GC no pós-teste (60,93%) e no pré-teste (60,62%) também não diferiu significativamente ( $\chi^2 = 0.46068$ ,  $df = 1$ ,  $p\text{-value} = 0.2487$ ).

**Gráfico II - Taxa de acertos no Pré-teste e no Pós-teste dos grupos de aprendizagem linguística ativa (GAA), de aprendizagem tradicional (GAT) e no grupo de controle (GC)**



Fonte: Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022)

Como se observa nos dados estatísticos e no *Gráfico II*, a análise dos índices de acertos indica que o único grupo que alterou de forma significativa seus resultados foi o Grupo da Aprendizagem Ativa (GAA). No Ensaio, a taxa de acertos foi



significativamente superior em comparação ao pré- e pós-teste (quase 100%). Isso substancia a hipótese de que, quando não há dúvidas, os sujeitos acertam. Portanto, o que encontramos no ensaio (*baseline*) fortalece a previsão das investigadoras de que as diferenças de resultados encontrados nas respostas às perguntas do pré- e pós-teste são resultados do efeito da instrução.

#### 4.5.3 Resultados do tempo “*time last*” no Bloco de Pré- e Pós-Teste

A análise dos tempos que os participantes demoravam em marcar a última resposta (“*time last*”) parece reforçar os resultados observados nas taxas de acerto dos grupos GAA, GAT e GC, como se observa na *Tabela XIII*.

**Tabela XIII - Resultados descritivos da diferença de "tempo da última resposta" (*Time Last*) em ms entre o Pré- e o Pós-Teste dos grupos GAA e GAT**

	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
GAA	-46710.9	-1100.2	-205.8	-1012.6	412.1	-19369.0
GAT	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
	-71047.3	-593.5	-118.5	-500.1	437.2	-7353.0

Fonte: elaboração própria

Como se observa na tabela acima, a diferença dos tempos de resposta entre o pré- e pós-teste no grupo GAA (-1012.6 ms) foi nitidamente superior à diferença observada para o grupo GAT (-500.1 ms) e para o grupo GC (-561.5 ms). Esta diferença foi significativa tanto na comparação entre GAA e GAT ( $W = 46521$ ), quanto na comparação entre GAA e GC ( $W = 48494$ ).

Inicialmente, no bloco de Ensaio, observou-se que os sujeitos gastam menos tempo no “*Time Last*” quando acertam, ou seja, quando uma questão é indubitavelmente correta para eles. Os dados de tempo aqui encontrados parecem,

portanto, reforçar os resultados dos sujeitos nas perguntas categóricas, uma vez que o GAA foi o grupo com maior diferença de tempo entre o pré- e pós-teste (-1012,6 ms).

Em outras palavras: os sujeitos gastam menos tempo quando acertam e, por isso, no grupo GAA, em que houve diferença significativa no índice de acertos do pré- para o pós-teste ( $\chi^2 = 15.178$ ,  $df = 1$ ), a média de tempo no “*time last*” também reduziu de forma expressiva (-1012.6). Por outro lado, o grupo GAT, em que os participantes não alteraram seus índices de acertos, a média de tempo no “*time last*” não reduziu de forma expressiva (-500.1 ms).

#### **4.5.4 Resultados do tempo “*time to submit*” no Bloco de Pré- e Pós-Teste**

Após a decisão sobre a última resposta, os participantes precisavam submeter esta resposta para passarem ao estímulo seguinte, o tempo gasto nessa ação é contabilizado pela AT-Survey como “*time to submit*”. Poderia ser que ainda na submissão houvesse alguma hesitação sobre a resposta dada. Com respeito à amostra estudada, a análise dos tempos que os participantes demoravam para submeter suas respostas e passar ao item seguinte não revelou diferenças significativas no pré-teste e no pós-teste dos grupos GAA e GAT. A diferença dos tempos de resposta entre o pré- e o pós-teste no grupo GAA foi de -263.7 ms e a do grupo GAT de -215.23 ms ( $W = 52464$ ,  $p\text{-value} = 0.7056$ ). O grupo controle (GC) foi o único em que o tempo do pré-teste foi superior ao do pós-teste. (343.29 ms).

Na comparação entre GAA e GAT, parece interessante, no entanto, o fato de o tempo para submeter (*time to submit*) ser muito menor do que o tempo para responder (*time last*). Por um lado, este dado poderia sugerir que, quando ocorre hesitação, ou maior reflexão, isto ocorre na etapa em que os participantes marcam suas respostas. Por outro lado, podemos pensar que a inclusão das opções de resposta “acho que sim” e “acho que não” pode ter diluído a manifestação da hesitação.

#### **4.6 Considerações Parciais**

Este capítulo apresentou os resultados preliminares de um experimento desenvolvido por Pilati, Lourenço-Gomes e Castro (2022) para a monitorização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, assim como os princípios teóricos e

metodológicos do desenvolvimento do protocolo experimental utilizado – Previa – Protocolo Experimental para a Visibilidade da Aprendizagem. Trata-se de um protocolo precursor por articular metodologias de pesquisa em Psicolinguística e em Educação, para tornar os resultados do processo de aprendizagem mais visíveis, por meio do levantamento de informações relativas à taxa de acertos e erros, análise do processo de tomada de decisão relativamente ao grau de certeza e hesitação dos participantes e avaliação da relação entre domínio de conhecimento e tomada de decisão sobre uma resposta.

No estudo apresentado, o protocolo Previa foi utilizado para analisar a influência do método de instrução gramatical na aprendizagem do uso do sinal grave, examinado a influência do tipo de instrução – “tradicional” e “aprendizagem linguística ativa” – no processo de aprendizagem e na tomada de consciência de fenômenos gramaticais.

Os resultados obtidos neste estudo revelaram que o tipo de instrução influenciou a taxa de acerto dos participantes, indicando que uma metodologia de ensino que explicita as propriedades do sistema linguístico envolvidas na ocorrência de fenômenos sintáticos parece favorecer a aprendizagem. Atestou-se também que os tempos que os participantes demoraram em marcar suas respostas (“*time last*”, neste trabalho) parecem reforçar os resultados observados nas taxas de acerto dos grupos GAA, GAT e GC, uma vez que a diferença dos tempos de resposta entre o pré- e pós-teste no grupo GAA foi nitidamente superior aos demais grupos. Além disso, vimos que a diferença entre o pré e pós-teste dos tempos de submissão da resposta (“*time to submit*”) não diferiu entre os grupos GAA, GAT. No entanto, tanto para “*time last*” como para “*time to submit*”, serão necessárias análises dentro dos grupos.

Não foram consideradas neste trabalho análises sobre os tempos de leitura dos estímulos, as quais podem ser reveladoras do comportamento dos participantes, não apenas frente aos estímulos, mas também ao longo da tarefa. Correlações entre tempo de leitura, tempo para responder, para submeter e entre estes e os acertos e erros também deverão ser consideradas para esta amostra em trabalhos futuros.

#### 4.6.1 Desafios na elaboração do protocolo

As pesquisas que se aplicam ao ambiente escolar (naturalístico e social), seja na psicolinguística ou na neurociência, têm de levar em consideração que esse ambiente – ainda que semicontrolado – apresenta especificidades que o diferenciam do laboratório e que devem ser levadas em consideração tanto para o desenho do método quanto para a análise dos resultados. Abaixo, serão apresentadas questões relevantes referentes à aplicação deste protocolo em ambiente escolar, que servirão para revisão e análise deste estudo piloto futuramente.

- (i) *A interação entre os sujeitos do experimento:* diferentemente de um estudo feito em laboratório, o estudo feito em sala de aula precisa se adequar às interações sociais. Este protocolo foi aplicado em turmas de aproximadamente 20 alunos, com idade entre 15 e 18 anos, estudando juntos na mesma série-sala há no mínimo quatro meses. Apesar de cada aluno ter recebido um notebook com acesso à internet para realizar a tarefa individualmente, durante a experiência, é comum que os alunos conversem, brinquem, chamem uns aos outros, tentem levantar ou sair da sala. Todas essas questões impactam diretamente as ações e resultados dos participantes.
- (ii) *Impactos da instituição escolar:* é muito comum que o engajamento dos alunos sofra o efeito das demandas institucionais da escola, tais como: horário do intervalo, necessidade para sair mais cedo da experiência para entrar na fila do lanche, costume de pedir para ir ao banheiro para sair do ambiente de sala de aula, desinteresse nos testes por não haver bonificação com nota bimestral. Todas essas questões são relevantes no momento de desenhar o protocolo, mas nem sempre podem ser controladas durante a aplicação do instrumento.
- (iii) *Afetividade:* a proximidade dos alunos com os colegas, com a professora e o nível de aceitabilidade da turma com o pesquisador influencia no engajamento da tarefa. As turmas com melhor relacionamento dos alunos uns com os outros e com a professora pesquisadora foram as menos propensas a abandonar a tarefa e mais inclinados a prestar atenção nos comandos das questões.

- (iv) *Política pública e infraestrutura*: a aplicação deste protocolo depende do acesso à internet e da disponibilidade de computadores para os alunos. Esse condicionante pode ser, para a realidade da maioria das escolas públicas do Brasil, o maior entrave às pesquisas com protocolos como este. Para realizar este estudo exploratório e coletar dados válidos (devidamente registrados), foram necessárias inúmeras aplicações, em inúmeras instituições e, sempre, com muita dificuldade, que ia desde ausência de tomadas para conectar a energia até ausência de rede e computadores.
- (v) *COVID-19*: este desafio não diz respeito a uma variável própria do ambiente escolar tampouco é uma especificidade deste trabalho, mas há que se registrar aqui todas as adversidades enfrentadas na elaboração desta pesquisa ante os desdobramentos da Pandemia que assolou o mundo principalmente entre 2020 e 2022. A impossibilidade de contato presencial exigiu, em uma primeira aplicação exploratória, que todo o protocolo deste estudo fosse realizado remotamente via *Zoom*, o que demandou esforços significativos no que diz respeito à adequação dos procedimentos (cf. Pilati, Lourenço-Gomes e Castro, 2020). Já em uma segunda aplicação, desta vez presencial, tivemos de lidar com limitações do distanciamento social e produzir instruções por vídeo, sem a possibilidade de compartilhar materiais de qualquer tipo com os alunos. Além de todos os entraves infraestruturais, tivemos de lidar com os protocolos sanitários necessários para o momento. Em síntese, este experimento apresentou resultados interessantes e promissores, no entanto foi um estudo limitado pelas contingências do período da pandemia.

Para além de todos esses desafios acima listados, acrescenta-se um fator linguístico específico do fenômeno da crase que possivelmente interferiu nos resultados deste estudo: a queda da preposição “a” no português brasileiro.

O debate sobre os elementos linguísticos envolvidos nesse fenômeno não é objeto de estudo desta pesquisa. Entretanto, é importante notar que a queda da preposição “a” já vem sendo notada e descrita nos estudos científicos. Salles (1992), por exemplo, já identificava em textos escritos de vestibulares uma tendência de mudança linguística no que diz respeito ao uso dessa preposição exatamente em contextos de

ocorrência da crase. A hipótese da queda dessa preposição acabou por ser reforçada em outras pesquisas no âmbito científico dos estudos linguísticos (cf. Scher, 1996; Scher, Barbosa & Armelin, 2014; Cyrino, 2017, entre outras), bem como a sua substituição por outras, tais como “para” e “de” (cf. Torres Morais e Salles, 2010).

É evidente que todos esses fatores linguísticos interferem no desempenho dos estudantes tanto na leitura quanto na escrita em contextos que envolvam a preposição “a”. Nesse sentido, supomos que a escolha deste tema de aula para a instrução pode ter ofuscado em certa medida os resultados da metodologia. Acreditamos que este mesmo protocolo apresentaria resultados ainda mais promissores em contextos de explicitação de outros fenômenos gramaticais.

## Considerações Finais

Este trabalho investigou os efeitos de compreensão sobre um tópico da gramática – o uso do sinal grave – obtidos por meio de métodos instrucionais distintos: a instrução tradicional de gramática e a aprendizagem linguística ativa (Pilati, 2017, 2018, 2020). Por meio dessa comparação, o objetivo principal da pesquisa foi verificar se a estratégia utilizada influenciou o processo de aprendizagem do assunto e a tomada de decisões do aluno.

Os resultados preliminares obtidos neste estudo foram promissores e revelaram que o tipo de instrução, de fato, influencia a taxa de acerto dos estudantes (cf. Pilati, Lourenço-Gomes e Castro, 2022). Atestou-se, nessa primeira aplicação do Previa, que a taxa de acerto do grupo GAA no pós-teste (63,1%) foi superior à taxa de acerto no pré-teste (47,5%), sendo essa diferença significativa ( $\chi^2 = 15.178$ ,  $df = 1$ ). Por outro lado, a taxa de acerto do grupo GAT no pós-teste (60,3%) e no pré-teste (58,1%) não diferiu significativamente ( $\chi^2 = 0.23292$ ,  $df = 1$ ), assim como a taxa de acerto do GC no pós-teste (60,93%) e no pré-teste (60,62%) também não diferiu significativamente ( $\chi^2 = 0.46068$ ,  $df = 1$ ). Em síntese, a análise dos índices de acertos indica que o único grupo que alterou de forma estatisticamente significativa seus resultados após a instrução foi o Grupo da Aprendizagem Linguística Ativa (GAA).

Além disso, a análise dos tempos que os participantes demoraram em marcar suas respostas reforçou os resultados observados nas taxas de acerto dos grupos GAA, GAT e GC. A diferença dos tempos de resposta entre o pré- e pós-teste no grupo GAA (-1012.6 ms) foi nitidamente superior à diferença observada para o grupo GAT (-500.1 ms) e para o grupo GC (-561.5 ms). Esta diferença foi significativa tanto na comparação entre GAA e GAT ( $W = 46521$ ), quanto na comparação entre GAA e GC ( $W = 48494$ ). Inicialmente, no bloco de Ensaio, observou-se que os sujeitos gastam menos tempo quando acertam, isto é, quando uma questão é indubitavelmente correta para eles. Os dados de tempo aqui encontrados, portanto, reforçam os resultados dos sujeitos nas perguntas categóricas, uma vez que o GAA foi o grupo com maior diferença de tempo entre o pré- e pós-teste (-1012,6 ms).

Os estudos com o protocolo Previa (Pilati, Lourenço-Gomes e Castro, 2022) fortalecem a hipótese das pesquisadoras de que o método instrucional tradicional de

gramática seria uma metodologia mais deficiente para promover a compreensão dos fenômenos gramaticais, enquanto a Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017) seria uma metodologia mais eficiente para desenvolver o conhecimento profundo desses fenômenos. Além disso, os resultados indicaram comportamentos que poderão servir como parâmetros para entendermos os processos envolvidos na tomada de decisão de sujeitos e também o papel da instrução nesse percurso.

Diante de todas as discussões feitas no âmbito deste trabalho, nota-se que os resultados estatísticos aqui encontrados confirmam as pesquisas teóricas que, por um lado, apontaram contradições no ensino tradicional da gramática e, por outro lado, sugeriram reformulações embasadas nos avanços científicos da linguística e da educação em geral. A fim de explicitar essas questões, retomam-se abaixo em (1) os objetivos iniciais deste estudo.

(1) Objetivos:

- I. Examinar a influência do tipo de instrução – “tradicional” e “aprendizagem linguística ativa” – no processo de aprendizagem e na tomada de consciência de fenômenos gramaticais;
- II. Investigar o papel potencialmente facilitador da instrução explícita no percurso da tomada consciência sobre fenômenos linguísticos e na aprendizagem;
- III. Avaliar a relação entre domínio de temas gramaticais e resposta em atividades de análise de sentenças;
- IV. Promover e fundamentar melhorias nos processos instrucionais e nas abordagens de ensino da gramática na educação básica.

O **Objetivo (I)** foi abordado teoricamente nos Capítulos 1 e 2, de forma que se explicitassem as bases e pressupostos que fundamentam cada uma das abordagens que comparamos experimentalmente neste trabalho: o ensino tradicional e a Aprendizagem Linguística Ativa.

O **Objetivo (II)** foi cumprido no Capítulo 3, em que se discutiram as contribuições da ciência sobre o papel da aprendizagem explícita nas aulas de línguas e sobre a função potencialmente facilitadora que a instrução tem nesse percurso, estendendo-se ao contexto de língua materna os contributos teóricos das pesquisas sobre a interface implícito-explicito para ensino-aprendizagem de L2.



O **Objetivo (I)** foi retomado no Capítulo 4, mas não em uma análise teórica e, sim, por meio da interface entre o contexto experimental e educacional. Atestou-se, em estudo exploratório com análise estatística, que a Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017) é, de fato, uma metodologia mais eficiente que a Tradicional para desenvolver o conhecimento profundo do fenômeno da crase e do uso do sinal grave, pois, como se viu, o grupo GAA apresentou maior índice de acerto nos resultados finais e maior diferença de tempo na escolha das respostas.

O **Objetivos (III)**, relativo ao processo de tomada de decisão, foi também abordado no Capítulo 4. A respeito desses processos, a análise dos tempos sugeriu que, quando ocorre hesitação, ou maior reflexão, isto ocorre na etapa em que os participantes marcam suas respostas (“*time last*”) e não na fase de submissão das respostas (“*time to submit*”). Por outro lado, podemos pensar que a inclusão das opções de resposta “acho que sim” e “acho que não” pode ter diluído a manifestação da hesitação na fase de submissão (“*time to submit*”). No estágio atual deste estudo, observamos e identificamos comportamentos que poderão servir como parâmetros para entendermos os processos envolvidos na tomada de decisão de sujeitos e o papel da instrução nesse percurso. Entretanto, o caminho para concluirmos posicionamentos acerca desses processos ainda é longo.

Por fim, o **Objetivo (IV)** perpassa, de alguma forma, todos os capítulos deste trabalho. Nos Capítulos 1, 2 e 3 este objetivo é tratado por uma perspectiva mais teórica e, no Capítulo IV, ele é retomado por meio de uma perspectiva experimental. Fato é que promover e fundamentar melhorias nos processos instrucionais e nas abordagens de ensino da gramática na educação básica é um caminho que depende de várias linhas e bases de pesquisa, as quais conjuntamente promoverão reformulações eficazes na formação dos alunos brasileiros.

Em síntese, este estudo trouxe resultados preliminares promissores e a aplicação do protocolo Previa suscitou inúmeras questões a serem analisadas e respondidas em trabalhos futuros, tais como: (i) a reaplicação do protocolo sem as restrições da pandemia de COVID-19, com aulas presenciais, interativas e com manipulação dos materiais concretos por parte dos alunos traria resultados mais positivos? (ii) Qual o papel da manipulação de materiais concretos durante o momento de instrução? (iii) Qual a interferência das variáveis próprias do ambiente escolar na aprendizagem, tais como

afetividade, interação e engajamento? (iv) Quais seriam os resultados com instrução a respeito de outros tópicos gramaticais? (v) Quais seriam os resultados se as aulas fossem sistematizadas em oficinas e não em uma única videoaula? (vi) A retestagem, após alguns meses, poderia nos oferecer respostas acerca da efetiva aprendizagem desses conteúdos? (vii) Esses dados podem nos ajudar a compreender o comportamento dos sujeitos quando acertam, têm dúvida ou erram uma questão?

O refinamento metodológico é um caminho contínuo. Apesar disso, conseguimos, com essa primeira versão do estudo, indícios animadores para seguirmos com nossos trabalhos.

## Referências bibliográficas

ANDRINGA, S., & REBUSCHAT, P. (2015). *New directions in the study of implicit and explicit learning: An Introduction*. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 185-196.

BRANSFORD, John; Brown, Ann L., Cocking Rodney (orgs.). 2007. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Senac.

CEREJA, W. R. 2016. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Vol. 3 / William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHOMSKY, Noam (1957). *Syntactic Structures*. La Haya Mouton.

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

CHOMSKY, Noam (1995). Bare Phrase Structure. In: Campos, Héctor and Paula Kempchinsky (eds.) *Evolution and Revolution in Linguistic Theory*. Washington DC: Georgetown University Press, p. 51-108.

CHOMSKY, N. (1996). *Language and problems of knowledge*, in A. P.Martinich (ed.): *The Philosophy of Language*. Oxford University Press.

CHOMSKY, Noam (1998). *Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

CHOMSKY, Noam (2006). *Sobre natureza e linguagem*. In: BELLETTI, Adriana; RIZZI, Luigi (Orgs.). São Paulo: Martins Fontes.

CHOMSKY, Noam (2009). *Linguagem e mente*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp.

CHOMSKY, Noam (2011). Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, 7:4, 263-278.

CUNHA & CINTRA. 1985. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ELLIS, N. C. (2015). *Implicit AND explicit language learning: Their dynamic interface and complexity*. In Rebuschat, P. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, the Netherlands: Benjamins.

FOLTRAN, Maria José G. D. Ensino de Sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.) *Gramática e ensino*. 1ed. Natal: EDUFRN, 2013. P. 167-185.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo gramática? In: POSSENTI, S. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006.

GALLEGO, Á., & CHOMSKY, N. (2020). *A Faculdade da Linguagem: um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas*. *Revista Linguística*, 16(Esp.), 52-84.

GOMES, B. 2019. *Metodologia linguística ativa e o Jogo da Crase*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília.

LEÃO, Denise Maria Maciel (1999) Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, p. 187-206

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (1986). *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro (2015 [2003]). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora UnB.

LOURENÇO-GOMES, M. C. (2018) *Assessing participants' actions and time in performing acceptability judgment tasks through a dedicated web-based application*. Project funded by Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT-CEECIND/04331/2017). Institute of Arts and Humanities/Center for Humanistic Studies. University of Minho, Portugal. Starting in 2019-05-02.

LOURENÇO-GOMES, M. C. (2021) "Do laboratório para a web: Saberemos observar as transformações, adaptações e inovações na pesquisa psicolinguística?" *On*

*Linguistics*. Organização: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. [Videoconferência transmitida em direto, 12/02/2021].  
<https://www.youtube.com/watch?v=JN8GIRn9hUQ&t=1s>

MAIA, M. (2018). Computação estrutural e de conjunto na leitura de períodos: um estudo de rastreamento ocular. In: Marcus Maia. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, v.1 , p. 103-132.

MAIA, M. (Org.) (2019). *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, v.1.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1996.

PERINI, Mario Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Vozes, 2016.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; GUERRA VICENTE, Helena; LIMA SALLES, Heloisa (2011). Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In: *Linguagem e Ensino*, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez.

PILATI, Eloisa; NAVES, Rozana; GUERRA VICENTE, Helena; LIMA SALLES; Heloisa (2011). *Novas perspectivas para a língua portuguesa em sala de aula*. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

PILATI, Eloisa. (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 1. ed. Campinas: Pontes, v. 1. 145p.

PILATI, Eloisa. (2018). *Teorias linguísticas e educação básica: proposta congregadora*. In: Alessandro Boechat; Andrew Nevins. (Orgs.). *O apelo das árvores*. 1ed.Campinas: Pontes, 2018, v. 3, p. 347-376.

PILATI, Eloisa. *Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição*, (no prelo).

PILATI, E; LOURENÇO-GOMES, M. C.; CASTRO, A. C. 2020. *Sobre a influência do tipo de instrução gramatical na compreensão, grau de certeza e hesitação de estudantes na educação básica*. Trabalho apresentado no XXXVI ENAPL. Lisboa.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 24<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VANPATTEN, B. & ROTHMAN, J. (2015). *What does current generative theory have to say about the explicit-implicit debate? Studies in Second Language Acquisition*, doi 10.1075/sibil.48.05van.

VICENTE, Helena; PILATI, Eloísa. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos parâmetros curriculares nacionais. *Verbum* – caderno de pós-graduação, n. 2, p. 4-14, 2012.

VICHERY, A. *Aprendizagem Ativa nos anos finais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.