



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

LAÍS CAROLINE DE SOUSA CRUZ

**EFEITOS DA INSTRUÇÃO E DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DO *PRESENT*  
*PERFECT***

BRASÍLIA/DF

AGOSTO/2023

LAÍS CAROLINE DE SOUSA CRUZ

**EFEITOS DA INSTRUÇÃO E DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DO *PRESENT*  
*PERFECT***

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

BRASÍLIA/DF

AGOSTO/2023

## LAÍS CAROLINE DE SOUSA CRUZ

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

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

CC957e Cruz, Laís Caroline  
Efeitos da Instrução e da Atenção na Aprendizagem do  
Present Perfect / Laís Caroline Cruz; orientador Joara  
Martin Bergsleithner. -- Brasília, 2023.  
94 p.

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

1. Instrução Implícita . 2. Instrução Explícita. 3.  
Atenção. 4. Aprendizagem de L2. I. Bergsleithner, Joara  
Martin, orient. II. Título.

LAÍS CAROLINE DE SOUSA CRUZ

**EFEITOS DA INSTRUÇÃO E DA ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM DO *PRESENT*  
*PERFECT***

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

Aprovada por:

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

Professor Dr. Alley Cândido Júnior – Membro Externo da Instituição  
Colégio Militar de Brasília (CMB) – Membro Externo

Professora Dr<sup>a</sup>. Eloísa Nascimento Silva Pilati – Membro Externo da Banca  
Universidade de Brasília (UnB – PPGL) – Membro externo

Professora Dr<sup>a</sup>. Vanessa Borges de Almeida – Membro Interno da Banca  
Universidade de Brasília (Unb – PGLA) – Membro interno

BRASÍLIA/DF

AGOSTO/2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) e à CAPES pela bolsa concedida que permitiu dois anos de formação acadêmica de qualidade, em uma das melhores universidades do Brasil, a Universidade de Brasília (UnB).

À minha orientadora, Prof. Dra. Joara Martin Bergsleithner, pela paciência, pelos ensinamentos, apoio e carinho dedicados ao longo destes dois anos de estudos, os quais representam um enorme crescimento pessoal e acadêmico para mim.

Aos membros da banca examinadora. Prof. Dr<sup>a</sup>. Eloísa Nascimento Silva Pilati, Prof. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Borges de Almeida e Prof. Dr<sup>a</sup>. Kyoko Sekino, por contribuírem com o aprimoramento deste estudo.

Aos professores do Programa que me incentivaram e me inspiraram a me tornar uma pesquisadora.

Aos meus colegas de turma, com os quais pude aprender muito durante as discussões em sala de aula.

Aos participantes da pesquisa – pela colaboração e tempo disponibilizado para a coleta de dados – sem os quais não seria possível a realização deste estudo.

À Prof. Clécia Alves e ao Prof. Anderson Viana, que se disponibilizaram em me ajudar no processo da coleta de dados.

Aos meus amados pais, Carlos e Elizabete Cruz, que sempre fizeram o possível e o impossível para me ajudar a conquistar meus sonhos. Minha eterna gratidão a vocês!

Aos meus queridos irmãos, Laura e Gabriel, por sempre estarem presentes em cada momento da minha vida e deixarem ela mais brilhante.

Aos meus queridos avós, José e Maria Gisela Cruz, por me ensinarem a ter resiliência em momentos difíceis.

À minha querida família, em especial, Sérgio e Mara Cruz, Francisca Brito, Thais Brito, Tatiana Brito, Tatilene Brito, Geraldina Brito, Adelaide Brito, Joaquim Brito por toda ajuda que sempre disponibilizaram.

À família do meu esposo, Ana Ponce, Hélio Ponce, Gabriel Ponce, Júlia Ponce, Tiago Ponce e Davi Ponce, por todo apoio e carinho.

Aos meus queridos, Natália, Ana Clara, Boaz, Júlia, João Felipe, Marcos e Matheus pelas risadas e momentos de descontração que foram importantes nessa etapa.

Ao meu precioso Pastor João Pereira (in memoriam), que me apresentou ao maior amor que há no mundo, o amor de Cristo por mim.

Aos meus amados irmãos do Tabernáculo A Voz de Deus, que, mesmo diante de um momento tão difícil, se uniram de maneira ainda mais forte em prol de um objetivo maior.

Ao meu querido esposo, Pedro Ponce, por todos os momentos de incentivo, carinho, paciência e amor, e por tudo o que ele representa para mim.

E acima de tudo, agradeço à Deus, por estar sempre me guiando, e por estar sempre me dando forças para continuar trilhando esse caminho, até chegar aquele grande dia.

## RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação teve como objetivo investigar os efeitos da instrução, quer seja implícita quer seja explícita, no processo de aprendizagem de L2, e como o tipo de instrução impacta na atenção dos aprendizes de L2. Com essa finalidade, esse estudo busca verificar qual tipo de instrução, implícita e/ou explícita, produz melhor efeito no aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal present perfect, e se existe relação entre o tipo de instrução e a atenção que o aprendiz dispersa no momento do tratamento instrucional. Além disso, buscou-se verificar se existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e o desempenho gramatical dos aprendizes nas tarefas de escrita. Para a análise desta investigação, serviram de base os estudos sobre instrução, segundo Norris e Ortega (2000), Ellis (1994, 2005, 2009), Doughty (2008), Housen e Pierrard (2005) e Long (1983, 1987); e a atenção, conforme proposta por Schmidt (2001), Leow (1997), e Bergsleithner (2009, 2011), entre outros pesquisadores. O experimento foi conduzido com uma amostra de 44 participantes, aprendizes da língua inglesa de um colégio de ensino médio localizado na região Centro-Oeste do Brasil, que foram divididos em dois grupos experimentais. O design geral foi composto de três etapas: na primeira etapa, a realização de um pré-teste para os grupos; na segunda etapa, uma semana depois, o tratamento instrucional implícito para o grupo experimental 1, e o tratamento instrucional explícito para o grupo experimental 2; um pós-teste imediato, aplicado logo após o tratamento para ambos os grupos; um protocolo de atenção, para ambos os grupos; e na terceira etapa, uma semana depois, um pós-teste posterior para ambos os grupos e duas tarefas de escritas, para ambos os grupos. Os resultados estatísticos mostraram que a instrução implícita trouxe mais benefícios para o processo de aprendizagem de L2, quando comparada à instrução explícita. O estudo também concluiu que a instrução implícita impactou positivamente na atenção dispensada pelos participantes do grupo experimental 1, levando a uma maior precisão gramatical da estrutura alvo. Além disso, apesar dos testes estatísticos mostrarem que não houve diferença significativa entre os grupos em relação ao desempenho gramatical dos aprendizes nas tarefas de escrita, o grupo que recebeu a instrução implícita mostrou uma leve melhora na precisão gramatical, indicando ser ela a mais benéfica para o processo de aprendizagem de L2.

**Palavras-chave:** Instrução Implícita; Instrução Explícita; Atenção; Aprendizagem de L2.

## ABSTRACT

The study reported in this MA thesis aimed to investigate the effects of instruction, implicit or explicit, in the L2 learning process, and how the type of instruction impacts learners' attention in L2. Therefore, this study sought to verify which type of instruction, implicit and/or explicit, produces a better effect on the learning of the grammatical structure of the present perfect tense, and whether there is a relationship between the type of instruction and the learners' attention during the instructional treatment. Furthermore, it aimed to examine whether there is a statistical correlation between the accuracy of the target structure in the tests (PT, PTI, and PTP) and learners' grammatical performance in writing tasks. To analyze this data, the study was based on studies about instruction, according to Norris and Ortega (2000), Ellis (1994, 2005, 2009), Doughty (2008), Housen, and Pierrard (2005), and Long (1983, 1987); and attention, according to the proposals by Schmidt (2001), Leow (1997), and Bergsleithner (2009, 2011), among other researchers. As regards the participants, a sample of 44 L2 English learners from a High School located in the Central West region of Brazil participated in this experimental study, and they were divided into two experimental groups. The overall design consisted of three stages: in the first stage, it was applied a pretest for both groups; in the second stage, one week later, an implicit instructional treatment for experimental group 1, and an explicit instructional treatment for experimental group 2; an immediate posttest, applied right after the treatment for both groups; an attention protocol for both groups; and, in the third stage, one week later, a delayed posttest for both groups; and, two writing tasks for both groups. The results showed that implicit instruction might bring more benefits for the L2 learning process, if compared to the explicit instruction. The study also concluded that implicit instruction had a positive impact on the attention dispensed by the participants to the input, from the experimental group 1, pointing to a higher score on grammatical accuracy of the target structure. Moreover, although the statistical tests showed no significant difference between the two groups in terms of learners' grammatical accuracy in the writing task performance, the group that received implicit instruction showed a slight improvement in grammatical accuracy, indicating that this kind of instruction seems to be more beneficial for L2 learning.

**Key words:** Implicit Instruction; Explicit Instruction; Attention; L2 learning.



**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1— Tipos de Instrução de L2 .....	23
--	----

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Formas Implícita e Explícita de Instrução .....	24
TABELA 2 - Resumo do Processamento de Caso .....	53
TABELA 3 - Dados Descritivos.....	54
TABELA 4 - Teste de Normalidade .....	55
TABELA 5 - Teste Mann-Whitney (Classificações).....	56
TABELA 6 - Correlação de Spearman .....	62

**LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - PT – GRUPO IMPLÍCITO.....	57
GRÁFICO 2 - PT - GRUPO EXPLÍCITO.....	58
GRÁFICO 3 - PTI - GRUPO IMPLÍCITO.....	59
GRÁFICO 4 - PTI - GRUPO EXPLÍCITO.....	59
GRÁFICO 5 - PTP - GRUPO IMPLÍCITO.....	60
GRÁFICO 6 - PTP GRUPO EXPLÍCITO.....	61
GRÁFICO 7 - Tarefa de Escrita 1 - Grupo Implícito.....	62
GRÁFICO 8 - Tarefa de Escrita 2 - Grupo Implícito.....	63
GRÁFICO 9 - Tarefa de Escrita 1 - Grupo Explícito.....	64
GRÁFICO 10 - Tarefa de Escrita 2 - Grupo Explícito.....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS

L2 Segunda Língua

ASL Aquisição de Segunda Língua

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 .....	14
1. INTRODUÇÃO .....	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	14
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	14
1.3 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES .....	15
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	17
CAPÍTULO 2 .....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	18
2.1 INTRODUÇÃO .....	18
2.2 O PAPEL DA INSTRUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L2 .....	18
2.2.1 Instrução Implícita e Explícita .....	22
2.2.1.1 Problemas Metodológicos em Estudos sobre Tipos de Instrução de L2 .....	28
2.2.2 Tipos de Conhecimento – Implícito e Explícito .....	29
2.3 O PAPEL DA ATENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L2 .....	30
2.4 PRECISÃO GRAMATICAL .....	33
CAPÍTULO 3 .....	37
3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	37
3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	37
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	39
3.2.1 Características do Grupo Experimental 1 .....	40
3.2.2 Características do Grupo Experimental 2 .....	40
3.2.3 A Seleção dos Participantes .....	41
3.3 <i>DESIGN</i> DO ESTUDO .....	41
3.3.1 Primeira Fase – Aplicação do Questionário e do Pré-Teste (PT) .....	42
3.3.2 Segunda Fase - Intervenção Pedagógica, Aplicação do Pós-Teste Imediato (PTI) e do Protocolo de Atenção (PA) .....	42
3.3.3 Terceira fase – Aplicação do Pós-Teste Posterior (PTP) e das Tarefas de Escrita (T1 e T2) .....	44
3.4 INSTRUMENTOS .....	44
3.4.1 O Questionário .....	45
3.4.2 O Pré-Teste (PT) .....	45
3.4.3 O Pós-Teste Imediato (PTI) .....	45
3.4.4 O Pós-Teste Posterior (PTP) .....	45
3.4.5 A Escala <i>Likert</i> .....	46
3.4.6 O Protocolo de Atenção (PA) .....	46

3.4.7 As Tarefas de Escrita (T1 e T2) .....	46
3.5 ANÁLISE DE DADOS .....	47
3.5.1 O Tipo De Pesquisa Experimental .....	47
3.5.2 <i>Design</i> da Análise dos Dados.....	48
3.5.1.2 Mensuração da Precisão Gramatical nos Testes.....	49
3.5.1.3 Mensuração da Precisão Gramatical nas Tarefas de Escrita 1 e 2 (T1 e T2).....	49
3.5.1.4 Mensuração do Protocolo de Atenção .....	51
CAPÍTULO 4 .....	52
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
4.1 RESULTADOS.....	52
4.1.1 Análise Descritiva .....	52
4.1.2 Análise Inferencial.....	55
4.2 DISCUSSÃO E RESULTADOS .....	65
CAPÍTULO 5 .....	70
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
5.2 CONCLUSÃO .....	71
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	72
5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS .....	72
5.4 SUGESTÕES PARA PRÓXIMAS PESQUISAS .....	73
REFERÊNCIAS .....	74
ANEXO 1: PRÉ-TESTE (PT) .....	79
ANEXO 2: PÓS-TESTE IMEDIATO (PTI).....	81
ANEXO 3: PÓS-TESTE POSTERIOR (PTP) .....	83
ANEXO 4: QUESTIONÁRIO .....	85
ANEXO 5: TEXTO .....	87
ANEXO 6: TAREFA DE ESCRITA 1 (T1) .....	88
ANEXO 7: TAREFA DE ESCRITA 2 (T2) .....	89
ANEXO 8: PROTOCOLO DE ATENÇÃO (PA) .....	92

## **CAPÍTULO 1**

### **1. INTRODUÇÃO**

#### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO**

O papel da instrução, tanto implícita quanto explícita, bem como o papel da atenção no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) têm sido foco de várias pesquisas e discussões entre pesquisadores da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), com o objetivo de compreender e aprimorar métodos e abordagens de ensino. Isso envolve investigar como as pessoas aprendem uma L2, e como os professores podem facilitar esse processo de aprendizagem de forma eficaz.

Nesse contexto, o presente trabalho teve sua origem na observação de dois aspectos: o primeiro está relacionado a diferenças individuais que os aprendizes de L2 possuem no aprendizado de aspectos linguísticos, em que muitos têm uma certa tendência a aprender esses aspectos de forma implícita, enquanto outros de forma explícita. O segundo é, que essas diferenças individuais estão conectadas a aspectos cognitivos que podem impactar o processo de aprendizagem. Com isso, surgiu a necessidade de investigar qual tipo instrucional é o mais benéfico para o processo de aprendizagem desses aspectos linguísticos, bem como, compreender qual papel a atenção desempenha nesse processo.

Com base nessa premissa, o presente estudo pretende investigar qual tipo de instrução, seja implícita ou explícita traz mais benefícios para o processo de aprendizagem de L2 (NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY, 2008; ELLIS, 2005, 2009, 2015), bem como de averiguar se a instrução implícita ou explícita é benéfica no desenvolvimento dos aspectos atencionais dos aprendizes de inglês como L2 (SCHMIDT, 1990, 2001, 2010, 2012; LEOW, 2001; ROBINSON, 2003, 2017; BERGSLEITHNER, 2009, 2011). Além disso, buscou-se averiguar qual a relação entre a precisão gramatical da estrutura-alvo nos testes e o desempenho gramatical nas tarefas de escrita.

#### **1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA**

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender de maneira mais aprofundada os efeitos da instrução implícita e explícita no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), e os possíveis benefícios que cada tipo instrucional pode oferecer aos

aprendizes de L2. A instrução de L2 tem sido alvo de contínuos debates e investigações, e essa pesquisa visa contribuir para essa discussão.

A relevância desse estudo está na crescente importância do aprendizado eficaz de uma segunda língua (L2) na educação e no contexto globalizado. Identificar qual tipo de instrução, se implícita ou explícita, apresenta resultados mais promissores no aprendizado de estruturas gramaticais específicas é fundamental para informar práticas pedagógicas mais eficientes (ELLIS, 2005). Compreender como os aprendizes processam e internalizam estruturas gramaticais, especialmente no que diz respeito a uma estrutura complexa, como o *present perfect*, pode ter implicações diretas na qualidade do ensino de L2. Além disso, a investigação da relação entre o tipo de instrução (implícita ou explícita) e a atenção dispensada pelo aprendiz durante o tratamento instrucional acrescenta um aspecto crucial ao estudo, uma vez que a atenção é um fator determinante na assimilação de novos conhecimentos (SCHMIDT, 2010).

A análise comparativa do presente estudo é fundamental para a construção de um conhecimento mais sólido sobre os efeitos dos diferentes tipos instrucionais para embasar recomendações práticas para professores e educadores. Portanto, esta pesquisa contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre os processos de aprendizagem de L2 e o papel da instrução, implícita e explícita, e da atenção, nesse contexto. Os resultados obtidos podem trazer contribuições para o ensino de línguas e influenciar práticas pedagógicas mais eficazes, melhorando, assim, a qualidade do ensino de L2.

### **1.3 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES**

O presente estudo objetivou investigar os efeitos da instrução, quer seja implícita quer seja explícita, no processo de aprendizagem de L2 e os benefícios que ela poderia trazer para os aprendizes de L2. Para isso, buscou-se verificar se algum tipo de instrução, implícita e/ou explícita, produz melhor efeito no aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, bem como se existe relação entre o tipo de instrução e a atenção dispensada pelo aprendiz durante a intervenção. Além disso, buscou-se investigar se há correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (Pré-Teste, Pós-Teste Imediato e Pós-Teste Posterior) e o desempenho gramatical nas tarefas de escrita. Este estudo busca também comparar os resultados de dois grupos experimentais distintos, um que recebe a instrução implícita e, outro, a instrução explícita, e, por fim, verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos. Com base nessas premissas, três perguntas de pesquisa norteiam esse estudo:



1. Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect* entre o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional implícito e o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional explícito?
2. Existe correlação estatisticamente significativa entre a aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, através da instrução implícita e/ou explícita, e a atenção dos participantes à essa estrutura?
3. Existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e o desempenho gramatical nas tarefas de escrita?

A partir dessas três (3) perguntas de pesquisa norteadoras para este estudo, levantaram-se as seguintes hipóteses:

A hipótese 1 refere-se à pergunta de pesquisa número 1: Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect* entre o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional implícito e o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional explícito? O grupo que receberá o tratamento instrucional explícito apresentará melhores escores nos testes e nas tarefas de escrita em relação ao grupo que receberá o tratamento instrucional implícito, mostrando assim uma diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

A hipótese 2 refere-se à pergunta de pesquisa número 2: Existe correlação estatisticamente significativa entre a aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, através da instrução implícita e explícita, e a atenção dos participantes à essa estrutura? Os participantes estarão mais atentos à instrução explícita do que à instrução implícita devido ao seu *design*, promovendo assim o aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

A hipótese 3 refere-se à pergunta de pesquisa número 3: Existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e o desempenho gramatical dos aprendizes nas tarefas de escrita? A precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) está correlacionada com o desempenho gramatical dos participantes nas tarefas de escrita. Em outras palavras, quanto maior for a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, melhor será o desempenho gramatical nas tarefas de escrita.

Os argumentos que justificam cada uma das hipóteses estão embasados na literatura a seguir:

A hipótese número 1 baseia-se em diversos estudos (NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY, 2008; DEKEYSER, 2008; ELLIS, 2015), que sugerem que a instrução explícita apresenta uma certa vantagem em relação a instrução implícita, mostrando que há uma diferença significativa entre os dois tratamentos.

A hipótese número 2 apoia-se em estudos desenvolvidos na área da atenção (SCHMIDT, 1990, 2001, 2010, 2012; LEOW, 2001; ROBINSON, 2003, 2017; BERGSLEITHNER, 2009, 2011), que sugerem que aprendizes que desempenham mais atenção obtém melhores performances em testes, demonstrando assim, um aprendizado, além de ter mais consciência sobre as formas linguísticas contribui para a precisão gramatical em tarefas de escrita.

A hipótese número 3 baseia-se em diversos estudos (ROBINSON, 1996; BARDOVI-HARLIG, 1987; SLOBIN, 1985; GREEN E HECHT, 1991; SKEHAN; FOSTER, 2001; BERGSLEITHNER, 2010, 2019; CRUZ, DE LIMA FERNANDES E BERGSLEITHNER, 2022) que apontam que regras complexas exigem maior demanda no processamento cognitivo dos aprendizes, e sendo assim, os aprendizes de L2 apresentam mais dificuldade em obter a precisão gramatical da estrutura-alvo.

#### **1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: (1) Introdução, que se refere ao capítulo introdutório; (2) Fundamentação Teórica, que se destina à revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa; (3) Metodologia da Pesquisa, que apresenta a metodologia de pesquisa adotada para a coleta de dados, a seleção dos participantes, o *design* do estudo, os instrumentos de coleta e a análise dos dados; (4) Resultados e Discussão, que se refere a discussão dos resultados deste estudo; e (5) Considerações Finais, que apresenta as reflexões finais relativas à análise dos dados e discussão dos resultados, discorre sobre as limitações do estudo, bem como as implicações pedagógicas e sugestões para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 2

### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo está dividido em três seções: (1) a primeira seção aborda o conceito de instrução, explorando sua evolução ao longo dos anos. Além disso, são apresentados os conceitos de instrução implícita e explícita, bem como suas abordagens nos estudos realizados ao longo do tempo. Adicionalmente, são discutidos os problemas metodológicos que emergiram no contexto da fundamentação teórica, ou seja, com os diferentes tipos de instrução. Por fim, são descritos os conceitos de conhecimento implícito e explícito, assim como a relação que os interliga; (2) a segunda seção descreve a relação entre a atenção e o processo de aprendizagem de L2; e, por fim, (3) a terceira seção apresenta o conceito de precisão gramatical, assim como os critérios para a distinção entre regras simples e complexas em L2.

#### 2.2 O PAPEL DA INSTRUÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L2

Estudos da área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) buscam compreender qual é o papel da instrução na aprendizagem de segunda língua (L2). Essas pesquisas aumentaram consideravelmente quando Long (1983) questionou se a instrução de L2 faz ou não diferença no aprendizado de L2. A partir desse marco, o foco principal das investigações nessa área envolve verificar qual é o impacto que a instrução poderia causar no aprendizado de L2 e quais tipos são mais efetivos para o aprendizado de L2 (NORRIS; ORTEGA, 2000).

Crookes e Chaudron (2001) apontam que “a essência do ensino de segunda língua em sala de aula está na natureza da instrução e na interação entre professores e alunos”<sup>1</sup> (p. 29, tradução minha). Essa reflexão ressalta a importância da instrução, uma vez que ela constitui a base para a criação de um ambiente facilitador do aprendizado de L2. Portanto, os estudos instrucionais se fazem necessários em alguns aspectos que influenciam o processo de aprendizagem, como por exemplo: (1) compreender como diferentes tipos de instrução afetam os processos cognitivos dos aprendizes (ELLIS, 1994); e (2) compreender como a instrução

---

<sup>1</sup> No original, “the essence of classroom SL teaching resides in the nature of instruction and interaction between teachers and students” (CROOKES; CHAUDRON, 2001, p. 29).

pode direcionar a atenção dos aprendizes para aspectos específicos da língua-alvo, permitindo-lhes notar detalhes linguísticos que podem passar despercebidos (SCHMIDT, 2010).

Há certa dificuldade em obter uma definição clara do termo instrução, pois vários estudos adotam esse termo com diferentes significados (SPADA, 1997). No entanto, Ellis (2005) e Housen e Pierrard (2005) apresentaram definições que abrangem o sentido mais próximo do que entendemos por instrução neste trabalho. De acordo com Ellis (2005), instrução consiste em uma tentativa de intervir no desenvolvimento da interlinguagem, que é um sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo de seu processo de assimilação de uma L2. Em outras palavras, a instrução busca auxiliar o aprendiz no desenvolvimento da sua interlinguagem (SELINKER, 1972). Por outro lado, segundo Housen e Pierrard (2005), a instrução é definida como “qualquer tentativa sistemática de possibilitar ou facilitar a aprendizagem de uma língua, manipulando mecanismos de aprendizagem e/ou as condições sob as quais estes ocorrem”<sup>2</sup> (p. 2, tradução minha). Portanto, o termo “instrução” refere-se a uma intervenção pedagógica que visa facilitar o processo de aprendizagem de L2.

Long (1983) revisou diversos estudos (HALE; BUDAR, 1970; MASON, 1971; UPSHUR, 1968; FATHMAN, 1975; FATHMAN, 1976; KRASHEN, 1976; KRASHEN; SELIGER; HARTNETT, 1974; KRASHEN; SELIGER, 1976; MARTIN, 1980; BRIÈRE, 1978; KRASHEN; JONES; ZELINSKI, USPRICH, 1978; CARROLL, 1967; CHIHARA; OLLER, 1978, entre outros) com o objetivo de responder à seguinte pergunta: "A instrução de segunda língua faz diferença?". Na análise, Long (1983) observou o seguinte: (1) sete estudos apresentaram evidências consideráveis de que a instrução faz diferença no aprendizado de L2; (2) cinco estudos mostraram resultados ambíguos e/ou nulos, ou seja, não obtiveram conclusões definitivas sobre o impacto da instrução na aprendizagem de L2. Contudo, o autor argumenta que, apesar de alguns dos estudos revisados terem produzidos resultados ambíguos e/ou nulos, eles ainda podem indicar certa vantagem da instrução de L2. Ademais, o estudo indicou que houve efeitos da instrução na aprendizagem da L2: (1) tanto em adultos quanto em crianças; (2) em aprendizes de níveis intermediário e avançado, não se limitando apenas a iniciantes; e, (3) tanto em ambientes ricos em exposição à L2 quanto em ambientes com exposição limitada à L2. Portanto, Long (1983) sugere que a instrução de fato influencia o aprendizado de L2.

---

<sup>2</sup> No original, “we define instruction as any systematic attempt to enable or facilitate language learning by manipulating the mechanisms of learning and/or the conditions under which these occur” (HOUSEN; PIERRARD, 2005, p. 2)

Ellis (1984) investigou se a instrução auxiliaria crianças no aprendizado de *wh-questions*<sup>3</sup>. Apesar dos resultados mostrarem que elas não foram capazes de produzir tais *wh-questions* de forma precisa, houve um certo desenvolvimento dessa estrutura por parte de alguns aprendizes. Ao investigar o motivo desse resultado estar relacionado com a quantidade de prática por parte dos aprendizes, Ellis (1984) constatou que os aprendizes que praticaram menos as *wh-questions* foram os que aprimoraram mais a estrutura-alvo. O autor argumenta que isso pode ser evidência de que a participação durante as instruções nas salas de aula pode não ser o segredo para um aprendizado efetivo, mas sim a instrução em si (ELLIS, 1994). Long (1987) aponta que, nesse estudo de Ellis (1984) em questão, a escolha da estrutura-alvo pode ter contribuído para a falha da instrução, por se tratar de uma estrutura complexa e avançada para o estágio de desenvolvimento dos aprendizes.

Anos após concluir que a instrução faz diferença para o aprendizado de L2, Long (1987) reconsidera a questão sobre a eficácia da instrução ao revisar a literatura sobre o efeito da instrução no processo de aquisição de L2 (BURT; DULAY, 1980; FELIX; SIMMET, 1981; KRASHEN, 1977, 1982; KRASHEN; SFERLAZZA; FELDNAN; FATHMAN, 1976; WODE, 1981 apud LONG, 1987). Isso foi feito levando em conta os quatro domínios operacionalizados de Aquisição de Segunda Língua (ASL): (1) processos de ASL, que incluem, por exemplo, transferência, generalização, elaboração, *noticing*<sup>4</sup> e omissão; (2) rota de ASL, que são sequências de desenvolvimento, como por exemplo, a aquisição de negação, interrogação, relativização e ordem de palavras; (3) taxa de ASL, que se refere ao tempo de aquisição; e, por fim, (4) nível de obtenção final de L2, que se refere ao momento de aquisição de L2. De acordo com Long (1987), a revisão de literatura mostrou que em relação aos processos de ASL, há tanto similaridades quanto diferenças existentes entre aprendizes que estão apenas expostos a ambientes naturais de aquisição de L2 e aprendizes em sala de aula de L2 que receberam instrução de alguma estrutura gramatical. Em relação à rota de ASL (sequência de desenvolvimento), Long (1987) mostra que a instrução tem efeito no aprendizado de sequências de desenvolvimento, como aquisição de negação, interrogação e ordem de palavras, e além disso, o autor aponta que, para esse domínio, os aprendizes devem estar “psicolinguisticamente”<sup>5</sup> preparados para a instrução. Em relação à taxa de ASL (tempo para

<sup>3</sup> Wh-questions são perguntas que começam com what, when, where, who, whom, which, whose, why e how, e são usadas para pedir informações.

<sup>4</sup> O termo *noticing* – cunhado por Schmidt (1990) – será utilizado para referir-se ao construto cognitivo *registro cognitivo*, cunhado por Bergsleithner (2009).

<sup>5</sup> De acordo com Ellis (2005), para que a instrução seja efetiva, a estrutura linguística alvo precisa coincidir com o estágio de desenvolvimento linguístico do aprendiz.

aquisição), o estudo de Long (1987) mostra que há uma vantagem do grupo que recebeu instrução, e que, juntamente com a análise da revisão sobre rota de ASL, no tempo apropriado, a instrução pode acelerar o aprendizado de L2. E, por fim, em relação ao nível de obtenção final de L2 (aquisição final de L2), o autor mostra que os aprendizes que receberam instrução obtiveram mais progresso no aprendizado de L2. Sendo assim, Long (1987) conclui em seu estudo que a instrução traz benefícios para o processo de aprendizagem de L2.

Norris e Ortega (2000), ao publicarem sua metanálise intitulada *Effectiveness of L2 Instruction*<sup>6</sup>, apresentam de forma mais clara a trajetória dos estudos instrucionais. O propósito dessa metanálise era fornecer uma síntese do estado da arte das pesquisas experimentais e quase-experimentais<sup>7</sup>, publicadas entre os anos 1980 e 1998, e fornecer um resumo quantitativo dos resultados dessas pesquisas. Foram identificados 250 estudos potencialmente relevantes, entretanto, apenas 49 estudos forneceram informações estatísticas suficientes para uma análise mais conclusiva. O foco principal dessas pesquisas era responder a duas perguntas: (1) Qual a eficácia da instrução de L2?; (2) Qual é a eficácia comparativa entre diferentes tipos de instrução de L2? Contudo, de acordo com Norris e Ortega (2000), “independentemente do tamanho da amostra ou da complexidade do *design*, nenhuma investigação única da eficácia da instrução de L2 pode começar a fornecer respostas confiáveis<sup>8</sup>” (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 423, tradução minha). Ou seja, dos estudos analisados, nenhum ofereceu uma resposta confiável sobre a eficácia da instrução de L2. Para responder a primeira questão sobre a eficácia da instrução de L2, segundo os autores supracitados, os resultados da metanálise indicaram que os efeitos da instrução são duráveis, ou seja, perduram por bastante tempo, com base na análise dos testes realizados após à instrução, que favoreceram os grupos submetidos à instrução. Contudo, devido ao tamanho reduzido das amostras que incluíram testes posteriores à instrução, esse resultado não pode ser interpretado como definitivo. Doughty (2008) salienta que, apesar do aumento do número de pesquisas e da melhora no tratamento das variáveis, o estado das pesquisas em geral sobre instrução de L2 e seus resultados ainda não atingiram um nível de confiabilidade verdadeiro. Para responder à segunda questão, os resultados apresentados na metanálise indicaram uma vantagem dos tratamentos do tipo explícito sobre os tratamentos do tipo implícito, através de um resultado estatístico confiável pela diferença de 0.59 unidades de

---

<sup>6</sup> Tradução: “Eficácia da Instrução de L2”

<sup>7</sup> Estudos experimentais são estudos onde um tratamento ou procedimento é intencionalmente introduzido e um resultado é observado. Estudos quase-experimentais possuem o mesmo *design*, a diferença está na escolha dos participantes. Enquanto no estudo experimental essa escolha é feita de forma aleatória, no estudo quase-experimental, não (BROWN, 2011)

<sup>8</sup> No original: “regardless of how big the sample size or complex the design, no single investigation of the effectiveness of L2 instruction can begin to provide trustworthy answers” (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 423)

desvio padrão, indicando um baixo desvio padrão baixo que aponta para valores próximos à média e uma variação reduzida entre eles (NORRIS; ORTEGA, 2000). Ou seja, a vantagem da instrução explícita sobre a implícita é pequena de acordo com esse resultado.

Alguns estudos sobre a eficácia da instrução até o momento têm fornecido uma quantidade considerável de dados que indicam os benefícios da instrução para o aprendizado de L2 (DOUGHTY, 1988; ELLIS, 1984; LONG, 1983; 1987; NORRIS; ORTEGA, 2000). No entanto, ainda não se obteve indicadores significativos em pesquisas que visaram comparar qual tipo de instrução traria mais vantagens para os aprendizes de L2. Portanto, na próxima seção serão apresentados os conceitos de instrução implícita e instrução explícita, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada desses conceitos e analisar como as pesquisas abordaram esses tratamentos instrucionais. Além disso, serão discutidos alguns problemas metodológicos surgiram e prejudicaram os indícios do tratamento instrucional do tipo implícito em algumas pesquisas.

### 2.2.1 Instrução Implícita e Explícita

Ellis (2009) oferece uma definição clara sobre os tipos de instrução. Para o autor, “o termo “instrução” implica uma tentativa de intervir no desenvolvimento da interlinguagem<sup>9</sup>” (p. 16). A partir dessa definição, Ellis (2009) caracteriza a instrução em termos de intervenção direta e indireta. A intervenção direta requer a especificação prévia do que os aprendizes devem aprender. A intervenção indireta envolve a criação de condições para que os aprendizes possam aprender por meio de experiências comunicativas. O autor observa que há uma certa relação entre as definições de instrução implícita e explícita com as definições de intervenção direta e indireta. Para ele, uma intervenção indireta é, por natureza, implícita, com o foco da atenção do aprendiz voltado apenas para o significado, enquanto a intervenção direta pode assumir duas formas de instrução. Portanto, a instrução implícita é aquela que permite ao aprendiz inferir regras sem estar consciente delas em momento algum, enquanto a instrução explícita é aquela em que as regras são apresentadas de modo que o aprendiz esteja ciente delas (DEKEYSER, 2008; DOUGHTY, 2008; ELLIS, 2005, 2009).

Conforme Ellis (2009) categoriza, quando uma estrutura linguística é selecionada previamente e apresentada aos aprendizes de forma que eles não tenham consciência do que está sendo abordado, caracteriza-se como uma intervenção direta implícita. Nesse tipo de intervenção, o ambiente é enriquecido com a forma linguística, embora os aprendizes não

---

<sup>9</sup> De acordo com Selinker (1972), interlíngua é um sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira (LE/L2).

tenham consciência da estrutura em questão. Por outro lado, a instrução explícita se enquadra na intervenção direta ao direcionar a atenção do aprendiz para a estrutura linguística-alvo de maneira consciente, permitindo-lhe desenvolver um conhecimento metalinguístico, ou seja, uma compreensão descritiva das regras e estruturas gramaticais. Isso pode ser realizado de duas maneiras: (1) dedutiva, na qual o professor apresenta diretamente as regras e estruturas gramaticais aos aprendizes antes de fornecer exemplos para praticar; e (2) indutiva, na qual os aprendizes são expostos a exemplos concretos da língua-alvo e, a partir desses exemplos, são convidados a identificar padrões, regras e estruturas gramaticais por conta própria. A FIGURA 1, abaixo, ilustra a categorização da instrução de L2 proposta por Ellis (2009).

1 FIGURA 1 - Tipos de Instrução de L2 (ELLIS, 2009, p.17)



A TABELA 1, apresentada a seguir, exhibe as características das instruções implícita e explícita, conforme proposto por Housen e Pierrard (2005). De acordo com os autores, uma das principais distinções entre as duas instruções reside na forma como a atenção é direcionada durante o processo. Na instrução implícita, a atenção do aprendiz é direcionada para a estrutura-alvo sem menção explícita a ela, enquanto na instrução explícita, a atenção é deliberadamente voltada para a estrutura-alvo. A instrução implícita não faz uso da metalinguagem, e a utilização da estrutura-alvo acontece de maneira natural em um contexto com o mínimo de interrupção, promovendo o uso espontâneo da estrutura. Por outro lado, na instrução explícita, há a utilização de metalinguagem, e a aplicação da estrutura-alvo ocorre de forma isolada dentro de uma prática controlada, previamente planejada, com interrupções controladas na comunicação.



TABELA 1 - Formas Implícita e Explícita de Instrução

Instrução Implícita	Instrução Explícita
<ul style="list-style-type: none"> <li>• atrai a atenção para a estrutura alvo</li> <li>• o uso da estrutura-alvo ocorre espontaneamente</li> <li>• mínima interrupção na comunicação</li> <li>• apresenta a estrutura alvo em contexto</li> <li>• não faz uso da metalinguagem</li> <li>• encoraja o uso livre da estrutura alvo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• direciona a atenção para a estrutura alvo</li> <li>• é pré-determinada e planejada</li> <li>• há interrupção na comunicação</li> <li>• apresenta a estrutura alvo isoladamente</li> <li>• usa terminologia metalinguística</li> <li>• envolve a prática controlada da estrutura alvo</li> </ul>

Fonte: (HOUSEN; PIERRARD, 2005)

Os conceitos de instrução implícita e instrução explícita também se relacionam com as definições apresentadas por Long (1991) sobre instrução focada na forma e nas formas. O autor propõe três definições que distinguem como a atenção dos aprendizes é direcionada às formas linguística. São elas: *Focus on Form*, *Focus on Forms*<sup>10</sup>; *Focus on Meaning*. De acordo com Long (1991), *Focus on Form* consiste em atrair a atenção do aprendiz para elementos linguísticos conforme eles vão ocorrendo acidentalmente durante as aulas, cujo foco é no significado ou comunicação. Por outro lado, *Focus on Forms* refere-se ao ensino de pontos gramaticais de acordo com um currículo pré-determinado. Por fim, *Focus on Meaning* consiste em uma abordagem em que não há nenhuma tentativa de manipular a atenção do aprendiz para as formas linguísticas (LONG, 1991).

Com base na definição de Long (1991), Ellis (2015) destaca alguns critérios que caracterizam as duas primeiras abordagens, *Focus on Forms* (FoFS) e *Focus on Form* (FoF). Segundo o autor, FoFS consiste em: (1) pré-seleção de um alvo linguístico; (2) consciência tanto por parte do professor quanto do aprendiz sobre qual é o alvo linguístico; e (3) oportunidade de uma exposição intensa da estrutura alvo. Quanto ao FoF, os critérios são: (1) ocorre durante a interação, portanto é observável; (2) acontece incidentalmente, uma vez que o foco está na comunicação; (3) ocorre durante um discurso que prioriza o significado; e (4) é

<sup>10</sup> Os termos *Focus on Form* (Foco na Forma), *Focus on Forms* (Foco nas Formas), e *Focus on Meaning* (Foco no Significado), serão mantidos no inglês ao longo desta dissertação por considerar que a tradução não incorpora o significado do termo original.

transitório, visto que o foco deve retornar ao significado. De acordo com Ellis (2008), na abordagem FoFS, a língua alvo é tratada como um mero “objeto” de estudo pelos aprendizes, em vez de ser utilizada de maneira efetiva por eles. Por outro lado, o papel da abordagem FoF é direcionar a atenção dos aprendizes para as formas linguísticas que, de outra forma, poderiam passar despercebidas (ELLIS, 2008). Desse modo, o ensino de línguas deve proporcionar não apenas aprendizado intencional, mas também aprendizado incidental.

Como observado, as definições de instrução implícita e instrução explícita estão relacionadas com as definições de *Focus on Form* e *Focus on Forms* (LONG, 1991). Conforme Ellis (2008), *Focus on Forms* envolve o ensino de língua de forma explícita, abrangendo tanto o método dedutivo, em que a regra é apresentada aos aprendizes, quanto o método indutivo, em que os aprendizes devem inferir a regra que está sendo abordada. Em relação ao *Focus on Form*, Ellis (2008) categoriza em dois tipos, já que está condicionado à disposição da atenção do aprendiz, englobando, assim tanto a instrução implícita quanto a explícita. Assim, nos anos 1990, após estudos confirmarem os benefícios da instrução no aprendizado de L2 (LONG, 1983, 1987; DOUGHTY 1988), a atenção dos pesquisadores voltou-se para determinar qual tipo de instrução seria mais eficaz (DOUGHTY, 2008).

Conforme a metanálise realizada por Norris e Ortega (2000), não se constatou uma diferença estatisticamente significativa no resultado da análise que investigou a diferença entre *Focus on Form* e *Focus on Forms* no processo de aprendizagem. Entretanto, mesmo não tendo havido uma diferença estatisticamente significativa, os autores identificaram uma ordenação dos tipos de instrução, indo do mais eficaz ao menos eficaz (*Focus on Form* explícita > *Focus on Forms* explícita > *Focus on Form* implícita > *Focus on Forms* implícita). Dessa maneira, os tratamentos do tipo explícito resultaram em avanços mais benéficos no aprendizado de gramática, em comparação com os tratamentos do tipo implícito. No entanto, segundo Norris e Ortega (2000), certos problemas metodológicos, como a utilização de teste de verificação de aprendizado, podem ter favorecido a instrução explícita, contribuindo para uma vantagem do tipo explícito em detrimento do tipo implícito.

Em contrapartida, em determinados estudos (ANDREWS, 2007; KHAMESIPOUR, 2015), a instrução implícita revelou-se mais eficaz. Khamesipour (2015) investigou os efeitos da instrução implícita e explícita no aprendizado de vocabulário. O estudo foi conduzido em três fases, envolvendo 30 participantes. Na primeira fase, os participantes foram submetidos a um teste de proficiência e a um pré-teste para avaliar o conhecimento de vocabulário que seria abordado na instrução explícita. Posteriormente, na segunda fase, os participantes foram submetidos à instrução explícita, na qual receberam definições de vocabulário e, em seguida,

realizaram um pós-teste imediato. Na terceira fase, os participantes foram submetidos novamente a um pré-teste e, posteriormente, receberam instrução implícita do vocabulário (diferente da segunda fase) através da leitura de textos sobre o mesmo assunto. Finalmente, após a instrução implícita, os participantes foram submetidos a um pós-teste imediato. Segundo Khamesipour (2015), os resultados obtidos do pós-teste imediato aplicado após a instrução implícita foram superiores que os resultados do pós-teste imediato realizado após a instrução explícita. Consequentemente, os resultados desse estudo sugerem que os participantes que receberam a instrução implícita foram capazes de reter o conhecimento do vocabulário abordado, indicando, que, para o aprendizado de vocabulário, a instrução implícita se revelou mais benéfica.

Andrews (2007), ainda, investigou o efeito das instruções implícita e explícita de estruturas gramaticais complexas e simples (consulte a seção 1.6 para definições) no aprendizado de L2. O estudo foi conduzido com 70 participantes, divididos em dois grupos experimentais, 35 participantes em cada grupo. Cada grupo experimental foi subdividido em três grupos, com base no nível de proficiência dos participantes: básico, intermediário e avançado. Por fim, cada subgrupo foi dividido em duas seções, que receberam a instrução implícita e explícita de regra simples (concordância verbal) e de complexas (oração relativa), de acordo com o nível de proficiência de cada participante. “Houve um aumento significativo no aprendizado das formas gramaticais após a intervenção instrucional, independentemente do método<sup>11</sup>” (ANDREWS, 2007, p. 5, tradução minha). Os resultados de Andrews (2007) evidenciaram que não houve diferença significativa entre os tratamentos para os grupos que receberam a instrução da regra simples. No entanto, houve uma diferença significativa entre os tratamentos para os grupos que receberam a instrução da regra complexa, sendo a instrução explícita mais efetiva para essa última. O estudo de Andrews (2007) também investigou se o nível de proficiência do aluno influenciava ou não, e constatou um aumento significativo de aprendizagem, independentemente do nível de proficiência dos alunos, tanto no grupo implícito quanto no explícito. Entretanto, os resultados indicaram que a instrução implícita foi mais benéfica no nível básico, onde os alunos foram capazes de aprender e reter a regra complexa (oração relativa), de acordo com o nível básico, por meio da instrução implícita. Com base nos resultados desses estudos (ANDREWS, 2007; KHAMESIPOUR, 2015), a instrução implícita se mostra ser mais benéfica para alguns aspectos do ensino de L2, como o ensino de

---

<sup>11</sup> No original: “A significant increase in learning the grammar forms was demonstrated by both treatment groups after instructional intervention regardless of method” (ANDREWS, 2007, p. 5).

vocabulário, e para algumas regras gramaticais, como o ensino de regra simples (por exemplo, concordância verbal).

Nazari (2013) procurou investigar os efeitos da instrução implícita e explícita na habilidade dos aprendizes de aprender gramática e usar de forma apropriada na escrita. Trinta aprendizes adultos foram selecionados e submetidos à instrução da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, tanto de forma implícita quanto de forma explícita. Os resultados mostraram que o grupo de participantes que recebeu a instrução explícita obteve um desempenho melhor nos testes do que o grupo de participantes que recebeu a instrução implícita. No entanto, para o autor, o tipo de teste de verificação do aprendizado pode ter contribuído para que o grupo que recebeu a instrução explícita obtivesse melhores resultados, pois uma parte contextualizada do teste de gramática e o teste de escrita, nos quais os participantes tinham que escrever sentenças usando a estrutura alvo abordada nas instruções, eram testes de produção de escrita e exigiam que os alunos se referissem às regras que haviam aprendido (NAZARI, 2013). Dessa forma, o uso da estrutura gramatical *present perfect* pode ter influenciado para esse resultado, uma vez que se trata de estrutura gramatical complexa, fazendo referência aos resultados do estudo de Andrews (2007). Os resultados de Nazari (2013) evidenciam que o tipo de testes usados para verificar o aprendizado dos participantes contribuiu para um resultado no qual a instrução explícita é mais benéfica para o aprendizado de L2. Portanto, Nazari (2013) argumenta que a escolha da estrutura gramatical (*present perfect*) e o tipo de teste de verificação de conhecimento podem ter influenciado o resultado de seu estudo, apontando uma vantagem da instrução explícita sobre a implícita.

Asaei e Rezvani (2015) investigaram os efeitos da instrução implícita e explícita no aprendizado de colocações<sup>12</sup> e seu uso na escrita. Os participantes da pesquisa incluem 45 aprendizes adultos iranianos que estudavam inglês (L2) avançado. Os 45 participantes, divididos em três grupos (dois grupos experimentais e um grupo controle) com 15 em cada, foram submetidos às instruções implícita e explícita, e os testes de verificação do aprendizado consistia em criar sentenças com 20 palavras pré-selecionadas. Os resultados mostraram que para o ensino de colocações, tanto a instrução implícita quanto a instrução explícita trazem benefícios para o aprendizado. Ou seja, não houve nenhuma diferença significativa entre o grupo que recebeu a instrução implícita e o grupo que recebeu a instrução explícita.

Norris e Ortega (2000), em sua metanálise, mostram que há uma certa vantagem da instrução explícita sobre a instrução implícita em estudos que buscam investigar os efeitos

---

<sup>12</sup> Colocação (*Collocation*) é um conceito utilizado na linguística que possui a seguinte definição: combinação frequente, preferencial ou usual de palavras.

dessas duas instruções no aprendizado de L2. No entanto, ao analisar a metodologia utilizada nesses estudos, pesquisadores (DOUGHTY, 2008; DEKEYSER, 2008; ELLIS, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000) identificaram alguns problemas metodológicos, principalmente testes de verificação do aprendizado que podem ter favorecido a instrução explícita. A seguinte seção ampliará a discussão sobre como esses problemas metodológicos podem ter prejudicado os indicativos do efeito da instrução implícita no processo de aprendizagem de L2.

### 2.2.1.1 Problemas Metodológicos em Estudos sobre Tipos de Instrução de L2

Alguns autores (DEKEYSER 2008; ELLIS, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000) apontam que há problemas metodológicos em estudos que comparam os dois tipos de instrução, implícita e explícita, para determinar qual se sobressai dentro de um determinado contexto. Segundo os autores mencionados, e como já afirmado, esses estudos utilizaram métodos para verificar o aprendizado de L2 que podem ter favorecido a instrução explícita. Norris e Ortega (2000) distinguem 4 tipos de testes de verificação do aprendizado, que são: (1) julgamentos metalinguísticos, nos quais os participantes avaliam a adequação ou gramaticalidade das estruturas alvo de L2, conforme usadas nos modelos dos itens; (2) respostas selecionadas, que exigiam que os participantes escolham a resposta correta de uma série de alternativas, geralmente em resposta a perguntas de compreensão baseadas no uso do(s) formulário(s) de L2 alvo ou para completar um segmento de amostra da língua alvo com o formulário(s) de destino; (3) itens abertos, que exigiam que os aprendizes produzissem segmentos de L2, variando em comprimento de uma única palavra até uma sentença completa. No entanto, todas essas medidas foram projetadas com a intenção de testar a capacidade da L2, usando uma forma particular dentro de um contexto linguístico altamente controlado; e, por fim, (4) item aberto de resposta longa, que exigiam que os participantes produzissem linguagem com relativamente poucas restrições e com comunicação significativa como objetivo para a produção de L2.

De acordo com Ellis (2009), os três primeiros tipos de testes supracitados acima, sugeridos por Norris e Ortega (2000), “provavelmente permitirão que os alunos utilizem seu conhecimento explícito das estruturas-alvo e, portanto, podem ser pensados para favorecer a instrução explícita<sup>13</sup>” (p. 20, tradução minha). Um dos resultados ressaltados na metanálise de Norris e Ortega (2000) mostrou que apenas 16% dos estudos analisados incluíram testes do tipo

---

<sup>13</sup> No original: “likely to allow learners to utilize their explicit knowledge of the target structures and thus can be thought to favor explicit instruction” (ELLIS, 2009, p. 20)

previamente mencionado no item quatro (4), isto é, item aberto de resposta longa na produção da L2, e a análise desses estudos indicou uma certa vantagem da instrução implícita sobre a explícita. Portanto, os estudos que incluíram testes do tipo item aberto de resposta longa obtiveram resultados a favor da instrução implícita ser mais eficaz para o aprendizado de L2, pelo fato de que esses testes são capazes de acessar o conhecimento implícito que os aprendizes possuem e, assim, verificar se o aprendiz foi capaz de reter a estrutura linguística através da instrução implícita.

Em resumo, os estudos que incorporaram testes envolvendo itens de produção em L2 sugerem que a instrução implícita pode ser mais eficaz para o aprendizado de gramática, uma vez que é capaz de acessar o conhecimento implícito dos aprendizes, enquanto os testes mais restritivos podem favorecer a instrução explícita. Conforme apontado por Norris e Ortega (2000), muitos estudos empregaram testes de verificação de aprendizado que podem ter influenciado os indicativos de que a instrução explícita é a mais benéfica para o aprendizado de L2, possivelmente direcionando os resultados das pesquisas. Portanto, a seleção do tipo de teste pode influenciar a interpretação dos resultados, sendo fundamental considerar essa questão ao comparar os efeitos dos diferentes tipos de instrução em L2.

### 2.2.2 Tipos de Conhecimento – Implícito e Explícito

A seguinte seção apresenta definições sobre os dois tipos de conhecimento, implícito e explícito, e como eles estão interligados, para compreender como a instrução, seja implícita e/ou explícita, pode auxiliar no processo de aprendizagem de L2. Estudos se dedicaram a investigar o processo de transformação do conhecimento explícito em conhecimento implícito (ELLIS, N., 1994; HULSTIJN, 2005; ELLIS, R., 1994, 2000, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2010), e explorar como diferentes tipos de instrução podem afetar o aprendizado de L2 (NASCIMENTO, 2009).

A distinção entre conhecimento implícito e explícito desempenha um papel fundamental nessa discussão. De acordo com Hulstijn (2005), o conhecimento implícito é adquirido de forma intuitiva e inconsciente por meio da exposição e da prática comunicativa. Isso permite que os falantes usem a língua de maneira fluida e natural, sem se concentrar conscientemente nas regras gramaticais. Por outro lado, o conhecimento explícito envolve a aprendizagem consciente e intencional de regras gramaticais e estruturas linguísticas por meio de instrução explícita. As definições de N. Ellis (1994, 2015) complementam essa distinção ao destacar que

o conhecimento implícito é gradualmente internalizado através da exposição à língua-alvo, enquanto o conhecimento explícito é ensinado de forma direta e pode ser aplicado de maneira consciente.

Ellis (2015) destaca a importância desses dois tipos de conhecimento no ensino de gramática em L2. O conhecimento implícito é crucial para a comunicação eficaz, permitindo um processamento rápido e automático da linguagem. Por outro lado, o conhecimento explícito é útil para contextos que requerem maior atenção à precisão, como a correção de erros na escrita ou fala. Essas perspectivas ressaltam a necessidade de ambos os tipos de conhecimento no processo de aprendizagem.

A interação entre os conhecimentos implícito e explícito levou ao surgimento de diversas hipóteses. A Hipótese da Não-Interface (KRASHEN, 1981; HULSTIJN, 2002) argumenta que esses conhecimentos são independentes e não se influenciam na aquisição de L2. A Hipótese da Interface Fraca (ELLIS, 2009) sugere que o conhecimento explícito pode contribuir para a aquisição implícita, embora essa relação não seja direta. Já a Hipótese da Interface Forte (SHARWOOD SMITH, 1981) sustenta que ambos os conhecimentos podem interagir e até se converter um no outro.

Essa interação entre conhecimentos implícito e explícito tem implicações significativas para a instrução em L2. O entendimento de como esses conhecimentos se relacionam pode guiar abordagens pedagógicas mais eficazes, permitindo uma instrução que otimize essa conexão e promova um aprendizado linguístico mais abrangente (NASCIMENTO, 2009). Em resumo, a compreensão entre esses diferentes tipos de conhecimento contribui para uma visão mais abrangente do processo de aprendizagem de L2 e para a formulação de estratégias instrucionais mais eficientes e adaptáveis.

A próxima seção apresentará uma descrição sobre o que é atenção, e como esse construto cognitivo está relacionado com os tipos de instrução de L2, implícita e explícita.

### **2.3 O PAPEL DA ATENÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L2**

Segundo Schmidt (1990), o termo *awareness* refere-se à consciência explícita do aprendiz de L2, que apresenta três níveis diferentes de atenção, a saber: (a) percepção; (b) *noticing*; e (c) compreensão. A percepção, como o primeiro nível de atenção, diz respeito à organização mental e à habilidade de criar representações internas de eventos externos, podendo ocorrer tanto de maneira consciente quanto inconsciente. O segundo nível é denominado *noticing*, referindo-se ao registro consciente do aprendiz em relação a aspectos específicos da

língua. Já o terceiro nível é a compreensão, que envolve um alto nível de consciência e diz respeito ao momento em que o aprendiz começa a racionalizar de forma explícita sobre as estruturas linguísticas, como, por exemplo, entender o uso de estruturas gramaticais.

De acordo com Bergsleithner (2009), a *Noticing Hypothesis*, proposta por Schmidt (1990), sugere que os aspectos linguísticos, percebidos e compreendidos pelo aprendiz a partir da exposição ao *input*, podem ser internalizados e levar ao aprendizado deles. Schmidt (1990) destaca que a atenção e o *noticing* são conceitos praticamente isomórficos (muito relacionados) e são indispensáveis para todas as formas de aprendizado. No entanto, embora o *noticing* seja fundamental para o aprendizado, o autor não nega que o aprendizado incidental (aprendizado que ocorre sem intenção específica de aprender) seja possível quando a atenção é direcionada para aspectos relevantes do *input*. Além disso, fatores como a saliência dos aspectos linguísticos no *input*, sua frequência, as demandas e objetivos da tarefa e o nível de habilidade dos aprendizes influenciam a quantidade de *input* notado pelo aprendiz. Assim, o *noticing*, portanto, é uma condição necessária para o aprendizado explícito, que pode promover o desenvolvimento do conhecimento implícito e facilitar o processo de aprendizado (SCHMIDT, 1990).

Como visto anteriormente, o termo *awareness* se refere ao nível de atenção do aprendiz. Segundo Schmidt (2001), atenção não se limita a um único mecanismo, mas abrange uma variedade de mecanismos ou subsistemas, que incluem estado de alerta<sup>14</sup>, orientação e detecção. Estado de alerta diz respeito ao momento em que uma informação de alta prioridade é identificada, levando o aprendiz a manter um estado de vigilância. A orientação ocorre quando o recurso atencional do aprendiz é direcionado para a estímulos sensoriais. Por fim, a detecção envolve o registro cognitivo do estímulo (que pode ser, por exemplo, exposição ao *input*), sendo uma condição necessária e suficiente para um aprendizado mais aprofundado.

Além disso, Schmidt (1995) caracteriza a atenção da seguinte maneira: (1) limitada, ou seja, as pessoas têm uma capacidade limitada de se concentrar em informações e estímulos ao mesmo tempo; (2) seletiva, o que significa que, devido à sua limitação, é necessário selecionar em quais aspectos ou estímulos direcionar o foco; e, por fim, (3) sujeita a controle voluntário, indicando que as pessoas tem certo grau de controle sobre aquilo em que escolhem prestar atenção, podendo direcionar sua atenção para diferentes aspectos ou tarefas. Nesse contexto, uma das funções essenciais do ensino é auxiliar os aprendizes a focarem sua atenção de forma mais efetiva (NASCIMENTO, 2009). Segundo o autor, a atenção desempenha um papel importante no aprendizado de L2 e serve como base para esse processo.

---

<sup>14</sup> No original “*alertness*” (SCHMIDT, 2001).



Seguindo a mesma linha, Robinson (2017) defende que a atenção desempenha um papel essencial na aprendizagem de línguas, uma vez que a seleção consciente de informações relevantes permite que o aluno processar dados com maior rapidez e eficiência. Além disso, para o autor, a atenção desempenha um papel fundamental na memória, pois a quantidade e a qualidade da atenção dedicada a uma informação influenciam diretamente a capacidade de lembrá-la posteriormente. Diante disso, Robinson (2017) argumenta que os professores de línguas precisam estar cientes da relação entre atenção, consciência e aprendizagem, e que devem empregar estratégias que promovam a atenção e a consciência dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Em um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa conduzido para investigar o papel da consciência no sistema atencional humano e seus efeitos no comportamento de L2, Leow (2001) identificou pelo menos três níveis de atenção – percepção, *noticing* e compreensão – quando aprendizes de L2 observaram uma forma morfológica durante a execução de uma tarefa de resolução de problemas. Nesse estudo, Leow (2001) analisou protocolos de *think-aloud*<sup>15</sup> produzidos por 28 aprendizes adultos iniciantes de espanhol (L2) que completaram uma tarefa de resolução de problemas, avaliando imediatamente seus desempenhos em duas tarefas de avaliação pós-exposição à L2: uma tarefa de reconhecimento e uma de produção de escrita. Os resultados indicaram que os três níveis de atenção foram observados entre os participantes durante a tarefa de resolução de problemas, e aqueles que demonstraram alto nível de atenção tiveram um desempenho superior aos que apresentaram níveis baixos de atenção. Além disso, os resultados deste estudo (LEOW, 2001) corroboram o argumento de Schmidt (2001, 2012), de que a atenção consciente (explícita) desempenha um importante papel no desenvolvimento da L2, sugerindo que uma maior consciência em relação às formas linguísticas pode contribuir para o reconhecimento e precisão gramatical em tarefas de produção de escrita. Em outras palavras, um certo grau de atenção por parte dos aprendizes contribui para o processo de aprendizagem de L2. Portanto, como evidenciado nos estudos de Schmidt (1990, 1995, 2001, 2012) e nos de Leow (1999, 2000, 2001), a atenção desempenha um papel crucial no aprendizado de L2.

---

<sup>15</sup> *Think-aloud Protocol* é um termo usado por Leow (2001) que define um tipo de protocolo que o participante da pesquisa é submetido a completar uma tarefa, e durante o progresso da tarefa o participante precisa falar em voz alta os seus pensamentos ao desenvolver a tarefa.

## 2.4 PRECISÃO GRAMATICAL

O termo “precisão” na área de Aquisição de Segunda Língua (L2) é definido como a aplicabilidade da forma correta dos elementos linguísticos específicos (BERGSLEITHNER, 2007). Em outras palavras, a precisão gramatical foca na forma correta de uso de palavras, estruturas gramaticais e outros elementos linguísticos. No entanto, essa noção de precisão gramatical se difere da noção de complexidade gramatical. De acordo com Bergsleithner (2007), o termo “complexidade” diz respeito à organização das estruturas gramaticais nas sentenças, ou seja, complexidade refere-se à habilidade do falante de construir enunciados mais elaborados, que envolvem estruturas gramaticais mais profundas.

Em um estudo sobre aspectos cognitivos relacionados à aplicação de tarefas, Bergsleithner (2019) compara as perspectivas de Skehan e Foster (2001) e Robinson (2001) sobre *design* de tarefas. Skehan e Foster (2001) observaram que a fluência na aquisição da segunda língua (L2) é influenciada pelo foco no significado, enquanto a precisão gramatical e a complexidade linguística estão mais relacionadas ao foco na forma. No entanto, “de acordo com a visão de capacidade limitada de atenção de Skehan e Foster (2001), as dimensões de precisão e complexidade não poderiam coexistir” (BERGSLEITHNER, 2019, p. 4). Em contraponto, Robinson (2001) sugere que, através da visão de capacidade múltipla da atenção, a fluência, a precisão gramatical e a complexidade podem ser abordadas de forma conjunta, e que a “aprendizagem de L2 poderia ser aprimorada pela sequência de tarefas, começando por tarefas simples e fáceis e progredindo para tarefas complexas e difíceis” (BERGSLEITHNER, 2019, p. 5). No entanto, em uma pesquisa experimental que buscou investigar a capacidade da memória de trabalho e desempenho gramatical da escrita na L2, Bergsleithner (2010) conclui que, através da análise realizada, há uma tendência de interação entre a precisão gramatical e complexidade, que significa que quando há um aumento em um dos aspectos, o outro tende a diminuir, revelando um efeito de compensação. Assim, esse resultado corrobora com a constatação de Skehan e Foster (2001), indicando que quanto mais se busca aprimorar a precisão gramatical, mais desafiador pode ser manter a complexidade gramatical.

Robinson (1996) ao buscar comparar as propostas de vários pesquisadores (GREEN; HECHT, 1991; BARDOVI-HARLIG, 1987; SLOBIN, 1985; MEISEL; CLAHSSEN; PIENEMANN, 1981)), tinha como objetivo distinguir regras simples das regras complexas. Dentre as abordagens analisadas pelo autor, os principais critérios adotados pelos pesquisados são: (1) saliência perceptual; (2) tamanho do contexto de aplicação da regra; e (3) grau de opacidade semântica.

No tocante à saliência perceptual, que se refere à facilidade com que determinadas estruturas ou elementos linguísticos são notados ou percebidos pelos aprendizes de uma L2, influenciando sua aprendizagem (ROBINSON, 1996). Bardovi-Harlig (1987) discute como a frequência de uma forma no *input* pode impactar a aquisição de regras de formação de perguntas em inglês como L2. Segundo a autora, a maior frequência da preposição *stranding*<sup>16</sup> (por exemplo, "Who did John give the book to?") em comparação com a *pied-piping*<sup>17</sup> (por exemplo, "To whom did John give the book?") poderia levar os aprendizes a notarem mais facilmente a preposição *stranding* e, conseqüentemente, aprendê-la primeiro. Slobin (1985), por sua vez, propõe os "princípios operacionais", como estratégias de atenção usadas pelos aprendizes ao lidar com as estruturas linguísticas, incluindo o princípio de "prestar atenção ao final das palavras ou *strings*<sup>18</sup>". Isso explica por que os aprendizes tendem a notar a estrutura da preposição *stranding*, já que coloca o pronome interrogativo no final da frase, tornando-o mais saliente. Além disso, Meisel, Clahsen e Pienemann (1981) sugerem que a aquisição de regras de ordem das palavras em alemão pode ser influenciada pelo uso de estratégias de processamento que levam os aprendizes a primeiro notar as permutações de palavras no início e no final das frases antes de prestar atenção aos detalhes das permutações internas das sentenças. Em resumo, a saliência perceptual, influenciada por fatores como frequência no *input* e estratégias de atenção adotadas pelos aprendizes, desempenha um papel relevante na aquisição de L2.

Quanto ao tamanho do contexto de aplicação da regra referindo-se à extensão das estruturas em que uma regra é aplicada, Green e Hecht (1991) realizaram um estudo sobre a detecção e articulação de regras gramaticais em inglês como segunda língua por estudantes alemães falantes de alemão. Eles constataram que as regras associadas a contextos menores e a itens lexicais isolados foram mais facilmente detectadas e articuladas pelos aprendizes, enquanto as regras que envolviam contextos maiores e princípios mais abstratos foram mais difíceis de identificar e explicar. Bardovi-Harlig (1987), também abordando o tamanho do contexto, menciona que as regras associadas a estruturas de contexto mais limitado, como preposição *stranding* em perguntas do tipo "Who did John give the book to?", foram aprendidas

---

<sup>16</sup> *Strading* é um termo utilizado para se referir a uma estratégia específica de formação de perguntas em inglês que envolve deixar uma preposição no final da frase interrogativa, como por exemplo "Who did John give the book to?" (BARDOVI-HARLIG, 1987)

<sup>17</sup> *Pied-Piping* é um termo utilizado para se referir a uma estratégia de formação de perguntas em que a preposição é movida para a posição antes do pronome interrogativo em uma pergunta *WH-*, como por exemplo "To whom did you give the book?" (BARDOVI-HARLIG, 1987)

<sup>18</sup> *String* é um termo utilizado para se referir a uma sequência de palavras ou elementos linguísticos organizados de acordo com uma determinada estrutura ou regra gramatical. (SLOBIN, 1985)

mais facilmente do que as regras relacionadas a contextos mais amplos, como a *pied-piping* em perguntas do tipo "*To whom did John give the book?*". Portanto, o tamanho do contexto de aplicação da regra exerce influência na complexidade das regras linguísticas e pode afetar a detecção e articulação pelos aprendizes.

No que se refere ao grau de opacidade semântica, relacionado à facilidade de deduzir o significado de uma estrutura gramatical a partir do contexto semântico, Green e Hecht (1991) mencionam como fator influenciador da complexidade das regras. Eles observaram que regras envolvendo distinções semânticas sutis, como o uso de aspecto, são mais difíceis de aprender devido à necessidade de compreender as perspectivas do falante sobre uma situação. Bardovi-Harlig (1987), também abordando a opacidade semântica, aponta que algumas regras gramaticais são mais desafiadoras de detectar e explicar devido a distinções semânticas complexas não limitadas ao contexto imediato.

Em síntese, a pesquisa de Robinson (1996), ao investigar a distinção entre regras simples e complexas através dos critérios de saliência perceptual, tamanho do contexto de aplicação e grau de opacidade semântica, oferece insights valiosos para o campo da instrução de L2. As contribuições de Bardovi-Harlig (1987), Slobin (1985), Green e Hecht (1991) e Meisel, Clahsen e Pienemann (1981) evidenciam como a atenção dos aprendizes, moldada pela saliência perceptual, desempenha um papel crucial na aquisição. Além disso, a análise de Green e Hecht (1991) e Bardovi-Harlig (1987) sobre o tamanho do contexto ressalta a importância de abordagens instrucionais que considerem o escopo das estruturas linguísticas. A discussão sobre o grau de opacidade semântica, explorada por Green e Hecht (1991) e Bardovi-Harlig (1987), também sugere que a instrução deve ser sensível às complexidades semânticas que podem exigir intervenção explícita. Em última análise, a pesquisa de Robinson (1996) destaca como a instrução de L2 pode ser otimizada ao alinhar-se às nuances da aquisição, do tamanho do contexto e da compreensão semântica, promovendo um aprendizado mais eficaz e abrangente.

Por fim, ainda discutindo regras simples e complexas e a importância da instrução na aprendizagem, Cruz, de Lima Fernandes e Bergsleithner (2022) conduziram uma pesquisa quantitativa com o objetivo de investigar a eficácia da instrução explícita e implícita na aprendizagem do Futuro Perfeito em aulas de inglês/L2. Duas turmas de ensino médio foram selecionadas, uma como grupo controle e outra como grupo experimental, ambas compostas por estudantes brasileiros com o português como língua nativa. Após a instrução sobre o Futuro Perfeito, foram aplicados três testes: o Pré-Teste, o Teste Imediato e o Teste Posterior, para avaliar o conhecimento prévio, o aprendizado a curto prazo e o aprendizado a longo prazo,

respectivamente. A análise dos dados mostrou que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos em relação ao aprendizado do Futuro Perfeito. No entanto, a instrução explícita demonstrou ser mais benéfica a curto prazo, indicando que a complexidade da estrutura gramatical pode influenciar a eficácia dos métodos de instrução. Embora nenhum dos métodos tenha se mostrado altamente eficaz a longo prazo, ambos contribuíram para o aprendizado da nova informação gramatical em L2. Esses resultados ressaltam a importância de considerar a complexidade da estrutura alvo ao selecionar abordagens instrucionais em aulas de L2.

Em suma, a relação entre precisão gramatical e complexidade linguística na aquisição de L2 é complexa e multifacetada. As perspectivas de diferentes pesquisadores destacam a importância de considerar cuidadosamente como abordar a instrução para otimizar a interação entre esses dois aspectos, promovendo um aprendizado linguístico abrangente e eficaz.

No seguinte capítulo – METODOLOGIA DA PESQUISA - serão abordados o arcabouço metodológico e os procedimentos selecionados para estabelecer as conexões entre as variáveis investigadas neste estudo. Essa etapa é fundamental para o progresso da pesquisa, bem como para a obtenção, análise e conclusão dos resultados alcançados.

## CAPÍTULO 3

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo explicar o percurso metodológico seguido por esta pesquisa, visando alcançar os objetivos propostos neste estudo. A primeira parte apresentará as perguntas de pesquisa, que norteiam essa investigação. Em seguida, apresentará o contexto e a seleção dos participantes para o estudo. Posteriormente, apresentará o *design* geral da pesquisa, seguido da descrição dos instrumentos de coleta de dados empregados em cada fase do estudo. Por fim, a seção abordará a metodologia adotada para a análise dos dados, bem como a justificativa para a escolha da abordagem quantitativa para a análise das variáveis do estudo, assim como para os testes utilizados para a análise dos dados coletados.

#### 3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral deste estudo é investigar os efeitos da instrução, quer seja implícita quer seja explícita, no processo de aprendizagem de L2 e os benefícios que ela poderia trazer para os aprendizes de L2. Para isso, busca-se verificar se algum tipo de instrução, implícita e/ou explícita, produz melhor efeito no aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, bem como se existe relação entre o tipo de instrução e a atenção dispersada pelo aprendiz durante a intervenção. Além disso, busca-se investigar se há correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo e o desempenho dos participantes nas tarefas de escrita. Este estudo busca também comparar os resultados de dois grupos experimentais distintos, um que recebe a instrução implícita e, outro, a instrução explícita, e, por fim, verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos. Com base nessas premissas, três perguntas de pesquisa norteiam esse estudo:

1. Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect* entre o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional implícito e o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional explícito?
2. Existe correlação estatisticamente significativa entre a aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, através da instrução implícita e/ou explícita, e a atenção dos participantes à essa estrutura?

3. Existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e o desempenho gramatical nas tarefas de escrita?

A partir dessas três (3) perguntas de pesquisa norteadoras para este estudo, levantaram-se as seguintes hipóteses:

A hipótese 1 refere-se à pergunta de pesquisa número 1: Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect* entre o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional implícito e o grupo experimental que recebeu o tratamento instrucional explícito? O grupo que receberá o tratamento instrucional explícito apresentará melhores escores nos testes e nas tarefas de escrita em relação ao grupo que receberá o tratamento instrucional implícito, mostrando assim uma diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

A hipótese 2 refere-se à pergunta de pesquisa número 2: Existe correlação estatisticamente significativa entre a aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, através da instrução implícita e explícita, e a atenção dos participantes à essa estrutura? Os participantes estarão mais atentos à instrução explícita do que à instrução implícita devido ao seu *design*, promovendo assim o aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

A hipótese 3 refere-se à pergunta de pesquisa número 3: Existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e o desempenho gramatical dos aprendizes nas tarefas de escrita? A precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) está correlacionada com o desempenho gramatical dos participantes nas tarefas de escrita. Em outras palavras, quanto maior for a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, melhor será o desempenho gramatical nas tarefas de escrita.

Os argumentos que justificam cada uma das hipóteses estão embasados na literatura a seguir:

A hipótese número 1 baseia-se em diversos estudos (NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY, 2008; DEKEYSER, 2008; ELLIS, 2015), que sugerem que a instrução explícita apresenta uma certa vantagem em relação a instrução implícita, mostrando que há uma diferença significativa entre os dois tratamentos.

A hipótese número 2 apoia-se em estudos desenvolvidos na área da atenção (SCHMIDT, 1990, 2001, 2010, 2012; LEOW, 2001; ROBINSON, 2003, 2017; BERGSLEITHNER, 2009,

2011), que sugerem que aprendizes que desempenham mais atenção obtêm melhores performances em testes, demonstrando assim, um aprendizado, além de ter mais consciência sobre as formas linguísticas contribui para a precisão gramatical em tarefas de escrita.

A hipótese número 3 baseia-se em diversos estudos (ROBINSON, 1996; BARDOVI-HARLIG, 1987; SLOBIN, 1985; GREEN E HECHT, 1991; CRUZ, DE LIMA FERNANDES E BERGSLEITHNER, 2022) que apontam que regras complexas exigem maior processamento cognitivo, e assim, aprendizes apresentam mais dificuldade ao aprender certas nuances, pois são mais desafiadoras de compreender.

### 3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida com um número total de 43 participantes, adolescentes falantes do português como língua materna (L1) e aprendizes do inglês como segunda língua (L2). A idade dos participantes variou entre 15 e 18 anos. Dentre os participantes, 23 eram do sexo feminino e 20 eram do sexo masculino. No número total de participantes, 24 participantes integraram o 1º grupo experimental (grupo que recebeu o tratamento instrucional implícito acerca da estrutura alvo), e os outros 19 participantes integraram o 2º grupo experimental (grupo que recebeu o tratamento instrucional explícito acerca da estrutura alvo) para fins de comparação entre os grupos. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Ensino Médio público, localizado no bairro Asa Norte, da região administrativa do Plano Piloto, no Distrito Federal.

Os participantes faziam parte do 2º Ano do Ensino Médio, e a escolha desse nível escolar se deu por ser o nível que os participantes entrariam em contato com a estrutura alvo selecionada para a pesquisa. Sendo assim, houve essa seleção, levando em consideração que, para participar da pesquisa, era necessário que os participantes tivessem o conhecimento prévio necessário para aprender o tempo verbal *present perfect*.

Aos participantes, foram fornecidos detalhes sobre sua participação na pesquisa, como, por exemplo, a importância do estudo para a comunidade científica, a quantidade de encontros entre os participantes e a pesquisadora, duração do experimento, as atividades que seriam realizadas em cada fase da pesquisa, a participação mediante decisão voluntária e a possibilidade de desistência a qualquer momento durante a pesquisa. Ainda, foi esclarecido que a participação ou a desistência não interferiria em nenhuma hipótese na nota de avaliação interna do Colégio. Cabe ressaltar que foi comunicado aos participantes que todos os dados



coletados seriam estritamente sigilosos e protegidos a partir de codificação numérica e que apenas a pesquisadora tem acesso aos dados.

### 3.2.1 Características do Grupo Experimental 1

O grupo experimental 1 foi o grupo que recebeu o tratamento instrucional implícito, com base nos estudos de Ellis (2005, 2009), Norris e Ortega (2000) e Doughty (2008), no qual os participantes foram instruídos sobre o ponto gramatical *Present Perfect* de forma implícita, ou seja, a pesquisadora direcionou a atenção dos participantes para a estrutura-alvo sem fazer menção sobre os aspectos linguísticos da mesma. Além do tratamento instrucional, o grupo foi submetido a um pré-teste, uma semana antes do tratamento, e dois pós-testes, um imediato (imediatamente após a instrução, e, outro posterior, uma semana após o tratamento instrucional; e, a um protocolo de atenção (aplicado após o pós-teste imediato). Cabe ressaltar que o mesmo texto (*input*) foi usado nos dois grupos, um texto contendo dez verbos, propositalmente, cinco regulares e cinco irregulares, apresentados na forma do tempo verbal *Present Perfect*. Em outras palavras, o mesmo texto (*input*) foi utilizado nos dois grupos, porém, os tratamentos instrucionais foram distintos.

O grupo experimental 1 foi composto de 24 participantes, com idade entre 16 e 18 anos. Todos os participantes estavam cursando o 2º ano do Ensino Médio e se encontravam exatamente no terceiro mês do ano letivo (março/2023). É necessário ressaltar que todas as atividades, bem como a coleta de dados, foram realizadas no mesmo horário de aula de inglês dos participantes, ou seja, a coleta de dados foi realizada nos dias 01, 08 e 15 do mês de março de 2023, entre as 9h e 9h20.

### 3.2.2 Características do Grupo Experimental 2

O grupo experimental 2 foi o grupo que recebeu o tratamento instrucional explícito, com base nos estudos de Ellis (2005, 2009), Norris e Ortega (2000) e Doughty (2008), no qual os participantes foram instruídos sobre o ponto gramatical *Present Perfect* de forma explícita, ou seja, a pesquisadora fez menção dos aspectos formais da estrutura alvo. Além do tratamento instrucional, o grupo foi submetido a um pré-teste, uma semana antes do tratamento, e dois pós-testes, um imediato (imediatamente após a instrução, e, outro posterior, uma semana após o tratamento instrucional; e, a um protocolo de atenção (aplicado após o pós-teste imediato).

O grupo foi composto de 19 participantes, com idade entre 16 e 18 anos. Todos os participantes estavam cursando o 2º ano do Ensino Médio e se encontravam exatamente no terceiro mês do ano letivo (março/2023). É necessário ressaltar que todas as atividades, bem como a coleta de dados, foram realizadas no mesmo horário de aula de inglês dos participantes, ou seja, a coleta de dados foi realizada nos dias 01, 08 e 15 do mês de março de 2023, entre as 7h20 e 7h40.

### 3.2.3 A Seleção dos Participantes

A seleção dos participantes se deu da seguinte forma: foram convidados alunos de inglês do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública situada no bairro Asa Norte (DF), para compor o grupo de participantes dessa pesquisa. O objetivo dessa seleção era obter um número maior de participantes, visto que uma característica das escolas públicas é de ter turmas grandes. A divisão dos grupos foi feita da seguinte forma: foram selecionadas duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, e cada turma se tornou um grupo da pesquisa. Essa decisão foi tomada pelo fato de os participantes estarem em um mesmo ambiente, possuírem a mesma idade e estarem estudando, em sua maioria, no mesmo sistema de aprendizagem desde o início do 1º ano do Ensino Médio. Assim, essa característica das turmas trouxe para a presente pesquisa uma certa homogeneidade, requisito importante para a realização de um estudo quantitativo.

## 3.3 DESIGN DO ESTUDO

O *design* desse estudo constitui-se em três fases: (a) um pré-teste (ANEXO 1), antes da instrução; (b) uma intervenção pedagógica – instrução implícita e explícita –; e, (c) dois pós-testes, um pós-teste imediato (ANEXO 2) e um protocolo de atenção (ANEXO 8), i.e., no mesmo dia da instrução, e um pós-teste posterior (ANEXO 3), uma semana após a instrução. Os participantes dos dois grupos experimentais foram submetidos às mesmas fases da pesquisa, embora as instruções sejam diferentes para cada grupo, o 1º grupo recebeu o tratamento instrucional explícito e o 2º grupo recebeu o tratamento instrucional implícito. A seguir, serão apresentados cada fase com maior detalhamento.

### 3.3.1 Primeira Fase – Aplicação do Questionário e do Pré-Teste (PT)

Nessa primeira etapa, foi realizada a aplicação de um questionário (ANEXO 4) com o intuito de coletar informações sobre os participantes que poderiam ser relevantes para a pesquisa, tais como idade, sexo, tempo de estudo formal da L2 etc. A seguir, foi realizada a aplicação do pré-teste (ANEXO 1), nomeado como PT, elaborado por esta pesquisadora, composto de dez questões de múltipla escolha sobre o uso do tempo verbal *present perfect*, nas quais os participantes deveriam escolher a alternativa que completasse corretamente as orações propostas com o objetivo de conferir o conhecimento prévio dos participantes sobre a estrutura verbal a ser trabalhada. É importante ressaltar que as orações abordavam verbos na forma regular e irregular. Também, cabe destacar que entre as opções de respostas às questões haviam distratores artificiais, a fim de se avaliar com maior precisão o conhecimento prévio da estrutura alvo. Por fim, o objetivo principal do pré-teste foi de avaliar o conhecimento prévio dos aprendizes em relação ao tempo verbal *present perfect*.

### 3.3.2 Segunda Fase - Intervenção Pedagógica, Aplicação do Pós-Teste Imediato (PTI) e do Protocolo de Atenção (PA)

Uma semana após a primeira fase, foi realizado o tratamento instrucional explícito para o 1º grupo experimental e implícito para o 2º grupo experimental. Na instrução explícita (ELLIS; 2005, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY, 2008), com duração de 9 minutos, foi abordado o ponto gramatical do tempo verbal *present perfect* de forma explícita, ou seja, a pesquisadora direcionou a atenção dos participantes para a estrutura alvo de forma dedutiva.

Primeiramente, foi entregue aos participantes um texto (ANEXO 5), contendo dez verbos (cinco verbos regulares: *to live, to travel, to love, to collect, e to look*; e, cinco verbos irregulares: *to have, to be, to meet, to see e to eat*), para contextualizar a instrução. Após a leitura do texto, foi apresentada a estrutura gramatical alvo, explicando o seu formato e o contexto em que é empregada, utilizando exemplos do texto, e após a explanação, foi apresentado aos participantes os marcadores do tempo verbal *present perfect* (*already, recently, just., for, yet, since*). Após a explanação da estrutura, a pesquisadora solicitou aos participantes para circularem os verbos do texto que apresentassem a estrutura gramatical alvo.

Na instrução implícita (ELLIS; 2005, 2009; NORRIS; ORTEGA, 2000; DOUGHTY, 2008), com duração de 9 minutos, foi abordado o ponto gramatical *present perfect* de forma implícita, ou seja, a pesquisadora atraiu a atenção dos participantes para a estrutura alvo, sem

fazer menção sobre à terminologia ou nomenclatura da mesma, a fim de que eles infiram sobre a estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

Primeiramente, foi entregue aos participantes o mesmo texto (ANEXO 5) utilizado no outro grupo. Antes da leitura do texto, a pesquisadora utilizou algumas estratégias de ensino apontadas por Sargent (2009) como atividades que auxiliam os alunos a reconhecer e adquirir estruturas gramaticais de forma implícita. A primeira estratégia aplicada foi *schema building*, em que a pesquisadora fez algumas perguntas para os participantes relacionadas ao tema do texto, como “*Have you travelled to a faraway place?*”, “*Have you ever met any famous person?*”, e “*Have you ever eaten something weird?*”, para auxiliar na compreensão da leitura do texto. A segunda estratégia utilizada foi *narrow reading*, onde a pesquisadora fez uma leitura pausada com os participantes, enfatizando os verbos do tempo verbal *present perfect*, e após a leitura, os participantes circularam as palavras que correspondiam a estrutura alvo. Logo após, a pesquisadora fez perguntas referentes ao texto, como “*What is the main theme of the text?*”, “*Where does the story take place?*”, “*What idea does the text bring?*”, e “*what is the colonel doing?*”.

Em seguida, após o tratamento instrucional em cada grupo, foi realizada a aplicação do pós-teste imediato (ANEXO 2), nomeado como PTI, que consistiu em dez questões de múltipla escolha sobre o tempo verbal *present perfect*. Todas as questões eram diferentes daquelas existentes no pré-teste, mas abordavam os mesmos verbos regulares e irregulares, alterando somente o sujeito das orações e o contexto de cada uma delas, a fim de não se alterar o nível de complexidade das questões. O objetivo principal do pós-teste imediato foi de verificar se houve retenção do ponto gramatical a curto prazo, ou seja, imediatamente após ao tratamento instrucional. Cabe destacar que entre as opções de respostas às questões também foram criados distratores artificiais como no pré-teste.

Na sequência, após a aplicação do pós-teste imediato, foi realizada a aplicação do protocolo de atenção (ANEXO 8), nomeado como PA, composto de dez perguntas de múltipla escolha sobre a atenção, relacionadas ao tratamento instrucional realizado em ambos os grupos experimentais. Esse protocolo foi criado com a intenção de verificar o nível de atenção dos alunos ao *input* gramatical do tempo verbal *present perfect* durante o tratamento instrucional.

### 3.3.3 Terceira fase – Aplicação do Pós-Teste Posterior (PTP) e das Tarefas de Escrita (T1 e T2)

Após uma semana da segunda fase da coleta de dados, foi realizada a aplicação do pós-teste posterior (ANEXO 3), nomeado como PTP, que consistiu em dez questões de múltipla escolha sobre a estrutura alvo do tratamento instrucional. O pós-teste posterior foi elaborado utilizando os mesmos verbos contidos no pré-teste e no pós-teste imediato, contudo, da mesma forma que o pós-teste imediato, os sujeitos das orações e o contexto de cada uma delas foi modificado, para que os participantes não tivessem impressão de que estavam respondendo os testes anteriores. É importante destacar que essa modificação não interferia na complexidade dos testes, pois todos eles possuíam as mesmas respostas. O objetivo do pós-teste posterior era verificar se houve retenção do ponto gramatical a longo prazo após o tratamento instrucional realizado em ambos os grupos.

Na sequência, foi realizada a aplicação de duas tarefas de escrita (ANEXO 6 e 7). A primeira tarefa (T1) consistiu em dez questões do tipo “preencher os espaços” das frases com os verbos utilizados tanto no texto trabalhado durante o tratamento instrucional quanto nos testes, para que o participante escrevesse a forma correta do tempo verbal *present perfect*. Em seguida, foi realizada a aplicação da segunda tarefa de escrita (T2), composta de dez questões acompanhadas por figuras para contextualizar, onde os participantes tiveram que compor 10 frases tendo como referência as figuras e os diálogos apresentados. As tarefas de escrita tinham como propósito verificar se houve algum aprendizado a longo prazo da estrutura alvo, assim como verificar a capacidade do aluno em conseguir utilizar a estrutura alvo em um contexto diferente do contexto da instrução.

## 3.4 INSTRUMENTOS

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: um questionário e um pré-teste (PT), na primeira semana da coleta; um pós-teste imediato (PTI), imediatamente após ao tratamento instrucional explícito e implícito; e um protocolo de atenção, na segunda semana; um pós-teste posterior (PTP) e duas tarefas de escrita (T1 e T2), na terceira semana. Todos esses instrumentos estão detalhados nas seguintes seções.

### 3.4.1 O Questionário

Um questionário (ANEXO 4) foi aplicado no início da coleta de dados para reunir informações pessoais sobre os participantes que pudessem ser relevantes durante a análise de dados. O questionário solicitou informações pessoais, tais como nome, idade, sexo, tempo em que o participante estudou inglês formalmente, idade em que começou o estudo formal da língua, se alguma vez interrompeu o estudo da língua, quantas vezes isso ocorreu e por quais motivos, se estuda e/ou fala alguma outra língua estrangeira, qual é essa língua, e em que nível de proficiência. Além disso, o questionário solicitou que o participante descrevesse, em poucas palavras, sua experiência como aprendiz de L2. É importante destacar que as informações coletadas por esse instrumento não foram utilizadas como variáveis para esta pesquisa.

### 3.4.2 O Pré-Teste (PT)

O pré-teste, elaborado por esta pesquisadora, é composto de dez questões de múltipla escolha sobre o uso do tempo verbal *present perfect*, envolvendo dez verbos, 5 regulares e 5 irregulares. A seleção dos verbos foi feita com base nos mesmos verbos contidos no texto usado para contextualizar o tratamento instrucional. Todas as questões continham cinco opções de resposta de múltipla escolha, sendo uma única correta. O objetivo do pré-teste (ANEXO 1) foi de verificar o conhecimento prévio dos participantes da estrutura-alvo.

### 3.4.3 O Pós-Teste Imediato (PTI)

O pós-teste imediato, elaborado por esta pesquisadora, consiste em dez questões de múltipla escolha sobre o uso do tempo verbal *present perfect*. As questões possuíam sujeitos e contextos diferentes do pré-teste, mas possuía como respostas os mesmos verbos no tempo verbal *present perfect*, regulares e irregulares. Todas as questões continham cinco opções de resposta, sendo uma única correta. O objetivo do pós-teste imediato (ANEXO 2) foi de verificar se houve retenção da estrutura-alvo a curto prazo, ou seja, imediatamente após ao tratamento instrucional.

### 3.4.4 O Pós-Teste Posterior (PTP)

O pós-teste posterior, elaborado por esta pesquisadora, é composto de dez questões de múltipla escolha, também sobre o tempo verbal *present perfect*. O pós-teste posterior foi

elaborado modificando os sujeitos e o contexto das frases das questões presentes nos dois testes anteriores, o pré-teste e o pós-teste imediato. A aplicação do pós-teste posterior (ANEXO 3) foi realizada no intervalo de uma semana após o pós-teste imediato, com o propósito de verificar se houve retenção da estrutura-alvo a longo prazo.

#### 3.4.5 A Escala *Likert*

A Escala *Likert*<sup>19</sup> (ANEXOS 1, 2 e 3) teve como objetivo verificar o grau de certeza dos participantes ao responder as questões dos participantes, a fim de verificar a confiabilidade das respostas dos testes que avaliam a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*. Cada questão dos testes foi acompanhada da escala que contém cinco opções (de *a* a *e*), onde o participante selecionou a opção que condiz com o seu grau de certeza ao responder as questões dos testes. As opções da Escala *Likert* são: (a) total certeza sobre a resposta; (b) muita certeza sobre a resposta; (c) média certeza sobre a resposta; (d) pouca certeza sobre a resposta; (e) nenhuma certeza sobre a resposta.

#### 3.4.6 O Protocolo de Atenção (PA)

O protocolo de atenção (ANEXO 8) foi elaborado por esta pesquisadora e por sua orientadora, e é composto de dez questões de múltipla escolha, com a intenção de verificar a atenção que os participantes dispensam ao *input* gramatical da estrutura alvo, abordada no tratamento instrucional em ambos os grupos experimentais, um de forma explícita e outro de forma implícita. O protocolo buscou verificar se existiu diferença estatisticamente significativa na atenção que os participantes de ambos os grupos dispensaram durante o tratamento instrucional.

#### 3.4.7 As Tarefas de Escrita (T1 e T2)

As tarefas de escrita (ANEXO 6 e 7) tiveram como propósito verificar o aprendizado da estrutura alvo a longo prazo e verificar se os participantes foram capazes de utilizar a forma verbal do *present perfect* em outros contextos isolados. A primeira tarefa (T1) teve dez questões

---

<sup>19</sup> “A escala *Likert* foi batizada em homenagem a seu criador Rensis *Likert* (1903-1981) que também é conhecida como escalas de avaliação somadas porque a pontuação da escala é uma simples soma das respostas sobre os itens (BERNSTEIN, 2005). De acordo com diversos autores, entre eles Balasubramanian (2012); Ary, Jacobs e Razavieh (2006), Camparo (2013), Edmondson (2005), a escala *Likert* é a mais popular forma de mensuração de atitudes” (ANTONIALI, ANTONIALI, ANTONIALI, 2016, p.1).

de “preencher lacunas” das frases com os verbos utilizados no texto, com a estrutura verbal trabalhada nas instruções, para que o participante escreva a forma correta, e a segunda tarefa (T2) foi composta de dez questões com figuras onde os participantes tiveram que compor dez frases tendo como referência as figuras e os diálogos apresentados. A mensuração da precisão gramatical da tarefa escrita será apresentada abaixo, na seção de análise de dados.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados dessa pesquisa seguirá o modelo experimental de pesquisa quantitativa, detalhado na subseção 3.5.1. Logo, será descrito o *design* da análise de dados, na subseção 3.5.2.

#### 3.5.1 O Tipo De Pesquisa Experimental

Para a análise de dados, optou-se neste estudo por uma análise de natureza quantitativa, que de acordo com Brown (2011), “a pesquisa quantitativa pode ser definida como qualquer pesquisa que se concentra em contar coisas e compreender os padrões que surgem a partir dessas contagens” (p. 192). Além disso, adotou-se o método experimental, por ser um tipo de pesquisa onde há manipulação de variáveis que permite examinar a relação entre as causas e os efeitos de um fenômeno específico, ou seja, intervindo diretamente na realidade, manipula-se a variável independente, com o intuito de observar como isso afeta a variável dependente (PRODANOV; DE FREITAS, 2013).

A análise de dados deste estudo tem como foco identificar a relação entre as seguintes variáveis: (1) a instrução (Ellis, 2005, 2009, 2015; Norris e Ortega (2000); Doughty (2008); e, Dekeyser (2008), entre outros pesquisadores; (2) a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*; (3) a atenção, conforme proposta por Schmidt (2001), Leow (2001) e Bergsleithner (2009, 2011). Dessa forma, o presente estudo buscou investigar os efeitos da instrução, quer seja implícita quer seja explícita, no processo de aprendizagem de L2 e os benefícios que ela poderia trazer para os aprendizes de L2, além disso, investigar qual relação os tipos de instrução poderiam impactar na atenção dos aprendizes.

Esta seção está dividida em duas subseções: a primeira reporta o *design* escolhido para analisar estatisticamente os dados do presente estudo, e a segunda apresenta os critérios adotados para avaliar a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect* na fase de coleta de produção de escrita.



### 3.5.2 Design da Análise dos Dados

Esta seção reportará os procedimentos metodológicos que foram adotados para a análise dos dados obtidos, assim como as análises que serviram como referência às perguntas e hipóteses deste estudo.

Após a coleta de dados, os dados obtidos foram organizados em uma planilha do *Microsoft Office Excel*, onde registrou-se todos os escores obtidos por cada participante em cada teste (Pré-Teste, Pós-Teste Imediato, Pós-Teste Posterior), no Protocolo de Atenção e nas Tarefas de Escrita 1 e 2. Além disso, essa ferramenta foi utilizada para a organização dos dados para a análise estatística, e na criação de tabelas descritivas e gráficos.

Para a análise estatística, foi utilizada o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e o programa R, para obter valores de média, mediana e variância, que são medidas usadas para avaliar a tendência de um conjunto de dados para fins de comparação. Através do programa SPSS, os dados foram descritos, e assim, foi conduzido o teste de *Shapiro-Wilk*, para avaliar os parâmetros de normalidade dos dados obtidos nos testes, protocolo e tarefas de escrita, e verificar se a distribuição dos dados se desvia do modelo de distribuição normal.

Após o teste de normalidade, foi utilizado o teste *Mann-Whitney*, que comparou as medianas obtidas nos resultados dos testes, protocolo e tarefas de escrita, para verificar se houve algum desenvolvimento na precisão gramatical da estrutura-alvo, após os tratamentos instrucionais, implícito e explícito, a fim de identificar se houve uma diferença significativa entre os grupos. É importante ressaltar que o nível de significância estabelecido para as análises foi de  $p > 0,05$ , que é um nível amplamente utilizado e aceitável em estudos na área de pesquisa da Linguística Aplicada (Bergsleithner, 2007).

Para verificar se há correlação entre a atenção dispensada pelos participantes e o tipo de instrução, foi realizado o teste de Correlação de *Spearman*, que realiza o cruzamento entre todos os dados presentes no estudo para identificar se há correlação estatisticamente significativa entre eles. Além disso, foi utilizado no programa R (uma linguagem de programação e ambiente de desenvolvimento para análise estatística, visualização de dados e criação de gráficos) o comando "*likert*", que é utilizado para criar gráficos e realizar análises estatísticas de dados coletados usando escalas *Likert*, para verificar a relação entre os resultados dos testes e os resultados da escala.

### 3.5.1.2 Mensuração da Precisão Gramatical nos Testes

Para analisar se a instrução, tanto implícita quanto explícita, impactou na precisão gramatical do tempo verbal *present perfect* nos grupos experimentais, e verificar se existiu uma diferença estatisticamente significativa entre essas variáveis, foi utilizado o teste estatístico *Mann-Whitney* (que é um teste indicado, quando existem dois grupos com diferentes participantes, para comparar as medianas dos dois grupos, e identificar se a diferença entre eles é significativa ou não). Assim, para a mensuração dos testes (Pré-Teste, Pós-Teste Imediato e Pós-Teste Posterior), foi atribuída uma pontuação de um escore de zero (0) a dez (10) pontos em cada teste.

### 3.5.1.3 Mensuração da Precisão Gramatical nas Tarefas de Escrita 1 e 2 (T1 e T2)

Para a mensuração da precisão gramatical foram utilizados alguns critérios, de acordo com os critérios sugeridos por Bergsleithner (2007) e Nunes (2013), adaptados, neste estudo, para avaliar, especificamente, a precisão gramatical da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect* (sujeito + verbo auxiliar *have/has* + verbo principal no particípio + complemento), nas tarefas de escrita 1 e 2 (ANEXO 6 e 7), produzidas pelos participantes. Os critérios foram divididos em três categorias distintas de mensuração para os escores de pontuação (1,0; 0,5; 0,0), conforme a seguir:

Categoria 1: Utilização do padrão da estrutura alvo – serão considerados totalmente corretas as frases que utilizaram o padrão da estrutura alvo do tempo verbal *present perfect*. Para cada ocorrência correta do padrão, será atribuído um (1,0) ponto. Isso indica que o participante conhece o padrão linguístico da L2 ao utilizar o tempo verbal de forma correta. Foram classificados como critérios dessa categoria as frases que, conforme mostram os exemplos a seguir, refletem o padrão gramatical correto do tempo verbal *present perfect* para descrever uma ação ou evento que começou no passado e tem relevância ou impacto no presente e que, portanto, se encaixam na subcategoria abaixo:

(a) Utilização da estrutura correta do tempo verbal *present perfect* (verbo *have/has* + verbo principal no passado do particípio). Pontuação atribuída: um (1) ponto.

Exemplos: *I have seen that movie.* / *I have been in Texas since 2010.* / *The painter has drawn many pictures.* / *I have lived in London for three years.*

Categoria 2: Tentativa de utilização do padrão da estrutura alvo – para a tentativa de utilização do padrão da estrutura alvo do tempo verbal *present perfect*, mesmo de forma parcialmente precisa, será atribuída a pontuação de meio ponto (0,5) uma vez que esta utilização indica que o participante possui um pouco de conhecimento sobre a estrutura alvo, e com isso não consiga fazer o uso correto da estrutura, mas demonstra que existiu um indício de aprendizagem, ou pelo menos, uma tentativa de acerto no uso da regra gramatical alvo. Os critérios dessa categoria serão aqueles que apresentarem as seguintes características (Pontuação atribuída: 0,5 pontos):

(a) Tentativa de utilização do padrão da estrutura alvo, mas o verbo não apresenta a forma do passado do particípio.

Exemplos: *I **have travel** a lot since my promotion / We **have live** in this house since last year. / They **have work** on Saturdays.*

(b) Tentativa de utilização do padrão da estrutura alvo, mas apresenta problemas de ortografia.

Exemplos: *I **have sleeped** for hours / It **has stoped** raining.*

(c) Utilização do verbo principal no passado do particípio sem a presença do verbo *have*, apenas para verbos irregulares.

Exemplos: *She **gone** for a walk. / She **found** her lost keys.*

(3) Categoria 3: Ausência da utilização do padrão da estrutura alvo – para a ausência da utilização da estrutura alvo do tempo verbal *present perfect*, quando o participante não utiliza nenhum aspecto do padrão da estrutura alvo para descrever a ação do tempo verbal. Sendo assim, será atribuída a pontuação zero (0), uma vez que essa ocorrência indica o não conhecimento da estrutura alvo. Serão classificados como critérios dessa categoria as frases que apresentarem as seguintes características (Pontuação atribuída: 0,0 ponto):

(a) Utilização do verbo principal sem flexão correta que indique a ideia do tempo verbal alvo deste estudo, e, ainda, sem o verbo auxiliar *have*.

Exemplos: *The baby **sleeps** all night.* / *My father **goes** to restaurant.* / *She **finishes** her homework.*

(b) Utilização do verbo principal no passado para descrever a ideia de ação que ocorreu no passado, para verbos regulares. Nesse caso, não houve tentativa em utilizar a estrutura alvo.

Exemplos: *He **learned** to speak in English* / *They **studied** for the test* / *They **played** in the garden.*

Para averiguar qual foi a maior dificuldade dos participantes em relação a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, foram atribuídos os seguintes escores para as respostas das tarefas de escrita: 0 (para aquele participante que não respondeu a questão); 0,1 (para aquele participante que respondeu a questão, mas não utilizou corretamente o verbo auxiliar *have/has*); 0,3 (para aquele participante que respondeu a questão, mas não utilizou a forma correta do verbo principal irregular); 0,5 (para aquele participante que respondeu a questão, mas não utilizou a forma correta do verbo principal regular); 0,7 (para aquele participante que respondeu a questão, mas não utilizou a forma correta do verbo auxiliar *have/has* e do verbo principal irregular); 0,9 (para aquele participante que respondeu a questão, mas não utilizou a forma correta do verbo auxiliar *have/has* e do verbo principal regular); e, por fim, 1 (para aquele participante que respondeu a questão corretamente).

#### 3.5.1.4 Mensuração do Protocolo de Atenção

Para a mensuração do protocolo de atenção, será atribuída uma pontuação de um escore de zero (0) a dez (10) pontos para cada acerto às questões solicitadas. Para verificar se existe correlação estatisticamente significativa entre as variáveis do estudo, instrução, precisão gramatical do tempo verbal *present perfect* e atenção será utilizado o teste estatístico Correlação de *Spearman*.

Este capítulo apresentou a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo. O capítulo a seguir – RESULTADOS E DISCUSSÃO – apresenta os resultados e discussão da análise dos dados.

## CAPÍTULO 4

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e discussão deste estudo. Ao longo das seções, serão reportados os dados das análises estatísticas. Na seção 4.1.1, serão descritos os resultados da Análise Descritiva dos testes e das variáveis do estudo: instrução, precisão gramatical do tempo verbal *present perfect* e atenção. Na seção 4.1.2, serão apresentados os resultados da Análise Inferencial das variáveis sob investigação. Na última seção, seção 4.2, será abordada a discussão dos resultados encontrados referente a cada uma das perguntas de pesquisas e hipóteses apresentadas neste estudo.

#### 4.1 RESULTADOS

##### 4.1.1 Análise Descritiva

Os testes e protocolos deste estudo foram compostos da seguinte forma: PT (Pré-Teste), para verificar o conhecimento prévio da estrutura-alvo; PTI (Pós-Teste Imediato), para verificar a precisão gramatical da estrutura-alvo a curto prazo; PTP (Pós-Teste Posterior), para verificar a precisão gramatical da estrutura-alvo a longo prazo; PA (Protocolo De Atenção), para verificar a atenção dispensada à estrutura-alvo na instrução; T1 (Tarefa de Escrita 1) e T2 (Tarefas de Escrita 2), para verificar a precisão gramatical da estrutura-alvo fora do contexto da instrução.

A princípio, foi realizado o processamento dos dados obtidos nos testes e protocolos aplicados neste estudo, explorando os dados, caracterizando-os para descobrir todos os seus parâmetros e, assim, sabermos quais testes poderiam ser realizados. A TABELA 2, a seguir, apresenta um resumo do processamento dos dados, mostrando as variáveis e a quantidade do N coletado, ou seja, o número de participantes. De acordo com estes dados, foram levados em consideração todos os escores obtidos com os 43 participantes do estudo, separados em dois grupos experimentais: 24 participantes no Grupo Experimental 1 (Grupo Implícito) e 19 participantes no Grupo Experimental 2 (Grupo Explícito).

TABELA 2 - Resumo do Processamento de Caso

	Casos					
	Válido		Ausente		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
PT	43	100%	0	0,0%	43	100%
PTI	43	100%	0	0,0%	43	100%
PA	43	100%	0	0,0%	43	100%
PTP	43	100%	0	0,0%	43	100%
T1	43	100%	0	0,0%	43	100%
T2	43	100%	0	0,0%	43	100%

Na TABELA 3, mencionado abaixo, todos os dados descritivos das variáveis desse estudo foram reunidos, indicando valores importantes como média, mediana, variância, mínimo, máximo e desvio padrão, os quais foram utilizados para medir a tendência de um conjunto de dados para fins de comparação. Os dados da mediana foram obtidos por meio da média aritmética dos dois valores centrais de cada teste, protocolo e tarefas de escrita. De acordo com Vaz (2021, apud MOORE; NOTIZ; FLIGNER, 2013) “os valores da mediana, medida do valor central de um conjunto de valores ordenados do menor para o maior”, assim, para este estudo, foram utilizados esses valores para a análise de comparação dos dados obtidos.

Para os testes que avaliaram a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, considerando as medianas do PT para o grupo experimental 1 (Mediana = 3,0) e grupo experimental 2 (Mediana = 3,0), observa-se que ambos os grupos apresentam valores iguais, ou seja, a diferença entre os grupos não é significativa em relação ao conhecimento prévio da estrutura alvo, indicando uma certa homogeneidade entre os dois grupos. Já para os valores da mediana apresentados no PTI para o grupo experimental 1 (Mediana = 4,0) e para o grupo experimental 2 (Mediana = 3,0), observa-se uma melhora no desempenho dos participantes do grupo implícito em relação ao grupo explícito, que manteve o valor da mediana. Para os valores da mediana apresentados no PTP para o grupo experimental 1 (Mediana = 4,0) e para o grupo experimental 2 (Mediana = 1,0), observa-se que o grupo implícito manteve o valor, enquanto o grupo explícito decaí em relação ao teste anterior.

Para as tarefas de escrita que avaliaram o desempenho dos participantes em relação a estrutura alvo, os valores da mediana apresentados no T1, para o grupo experimental 1 (Mediana = 5,0) e para o grupo experimental 2 (Mediana = 0,0), observa-se que o grupo implícito apresentou um melhor desempenho ao executar a tarefa do que o grupo explícito. Já

para os valores da mediana apresentados no T2, para o grupo experimental 1 (Mediana = 0,0) e para o grupo experimental 2 (Mediana = 0,0), observa-se que não houve uma diferença significativa entre os dois grupos.

Para o PA, protocolo que mede a atenção dispersada pelos participantes no momento do tratamento instrucional, em ambos os grupos, os valores da mediana apresentados no grupo experimental 1 (Mediana = 8,0) e para o grupo experimental 2 (Mediana = 5,0), observa-se que houve uma diferença significativa entre os grupos, indicando que os participantes do grupo implícito dispersaram mais atenção a instrução do que os participantes do grupo explícito.

TABELA 3 - Dados Descritivos

Testes e Protocolos	Grupo Experimental 1 – Implícito						Grupo Experimental 2 – Explícito					
	M	Med	Var	Min	Max	DP	M	Med	Var	Min	Max	DP
PT	3,5	3,0	5,0	,00	8,0	2,2	2,6	3,0	2,1	,00	5,0	1,4
PTI	4,9	4,0	11,3	,00	10,0	3,3	2,9	3,0	7,4	,00	10,0	2,7
PTP	4,5	4,0	5,2	,00	8,0	2,2	2,2	1,0	8,2	,00	10,0	2,8
PA	7,4	8,0	4,6	2,0	10,0	2,1	6,05	5,0	5,2	2,0	10,0	2,2
T1	3,2	5,0	18,0	,00	10,0	4,2	1,2	,00	6,6	,00	10,0	2,5
T2	1,0	,00	6,7	,00	9,5	2,5	1,7	,00	9,3	,00	10,0	3,0

Legenda: M (média); Med (mediana); Var (variância); Min (mínimo), Max (máximo) e DP (desvio padrão).

O teste de normalidade (TABELA 4) identifica se as variáveis do estudo apresentam uma distribuição normal. Assume-se que os dados foram obtidos de uma ou mais populações normais, e o teste de normalidade informa se os seus dados estão próximos o suficiente dessa normalidade. Portanto, os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk* identificam se a distribuição dos seus dados se desvia desse modelo de distribuição normal, pois eles comparam os scores das amostras com um modelo de distribuição normal de mesma média e variância (valores apresentados na TABELA 3). Se os resultados do teste não forem significativos, ou seja,  $p > 0,05$ , ele nos informa que os dados da amostra não diferem de uma distribuição normal, ou seja, a amostra é normal. Por outro lado, se os resultados do teste forem significativos, ou seja,  $p < 0,05$ , a amostra não é normal. Caso a amostra seja normal (o teste de normalidade deu não significativo), será usado testes paramétricos. Se a amostra não for normal (o teste de normalidade deu significativo), será usado testes não-paramétricos. Para a amostra deste estudo, será avaliado os resultados do teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, pois ele é indicado para avaliar a normalidade de amostras pequenas, que é o caso.

Como mostrado na TABELA 4, os resultados foram considerados como não normais, pois todos (PT = ,024; PTI = ,001; PTP = ,009; PA = ,012; T1 e T2 = ,000) apresentam  $p < 0,05$

(p significativo). Assim, a partir dessa análise, os testes indicados para a análise inferencial foram os testes não-paramétricos.

TABELA 4 - Teste de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
PT	,180	43	,001	,939	43	,024
PTI	,185	43	,001	,892	43	,001
PTP	,161	43	,007	,927	43	,009
PA	,209	43	,000	,930	43	,012
T1	,342	43	,000	,656	43	,000
T2	,433	43	,000	,563	43	,000

a. Lilliefors Significance Correction

#### 4.1.2 Análise Inferencial

Para a análise da comparação das variáveis, foi utilizado o teste não paramétrico Mann-Whitney, teste indicado quando existem dois grupos com diferentes participantes, a fim de comparar as medianas dos dois grupos e identificar se a diferença entre eles é significativa ou não. A TABELA 5, mencionado abaixo apresenta os valores obtidos do teste para a análise dos dados.

Para os escores do PT (Pré-Teste), a diferença de medianas entre o grupo implícito (Mediana = 3,00) e o grupo explícito (Mediana = 3,00) é não significativa ( $U = 186,00$ ,  $p = 0,296$ ). Esse resultado indica que os participantes dos dois grupos parecem ser homogêneos em relação ao conhecimento prévio da estrutura alvo (*present perfect*), e esse escore obtido indica que a maioria tinham um conhecimento muito superficial da estrutura. Para os escores do PTI (Pós-Teste Imediato), observa-se que o grupo implícito (Mediana = 4,00) obteve um melhor resultado que o grupo explícito (Mediana = 3,00), apresentando uma diferença significativa entre os dois grupos ( $U = 150,00$ ,  $p = 0,055$ ). Esse resultado indica que os participantes do grupo que recebeu a instrução implícita foram capazes de reter o aprendizado a curto prazo da estrutura alvo, e por outro lado, os participantes do grupo que recebeu a instrução explícita manteve o mesmo escore apresentado no PT, mostrando assim que os participantes não foram capazes de reter o aprendizado a curto prazo da estrutura alvo. Para os escores do PTP, observa-se que o grupo implícito (Mediana = 4,00) também obteve um melhor score que o grupo explícito (Mediana = 1,00), apresentando uma diferença significativa entre os dois grupos ( $U =$



95,00,  $p = 0,001$ ). Esse resultado indica que os participantes do grupo implícito foram capazes de reter e manter o aprendizado a longo prazo da estrutura alvo, enquanto para os participantes do grupo explícito, houve uma queda significativa no escore apresentado no PTI, mostrando assim que não houve manutenção do aprendizado a longo prazo da estrutura alvo através da instrução explícita.

Para os escores do PA, observa-se que o grupo implícito (Mediana = 8,00) obteve um melhor escore que o grupo explícito (Mediana = 5,00), apresentando uma diferença significativa entre os dois grupos ( $U = 149,50$ ,  $p = 0,052$ ). Esse resultado indica que os participantes que receberam a instrução implícita dispersaram mais atenção durante o tratamento instrucional do que os participantes que receberam a instrução explícita.

Para os escores da T1, temos que a diferença entre o grupo implícito (Mediana = 0,5) e o grupo explícito (Mediana = 0,00) é não significativa ( $U = 169,50$ ,  $p = 0,104$ ). Para os escores do T2, também apresenta uma diferença não significativa ( $U = 188,00$ ,  $p = 0,202$ ) entre o grupo implícito (Mediana = 0,00) e o grupo explícito (Mediana = 0,00). Esse resultado indica que os participantes dos dois grupos não foram capazes de utilizar a estrutura alvo fora do contexto da do texto, mas não fora do contexto da instrução.

TABELA 5 - Teste Mann-Whitney (Classificações)

GRUPO		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PT	Implícito	24	23,75	570,00
	Explícito	19	19,79	376,00
	Total	43		
PTI	Implícito	24	25,25	606,00
	Explícito	19	17,89	340,00
	Total	43		
PTP	Implícito	24	27,54	661,00
	Explícito	19	15,00	285,00
	Total	43		
PA	Implícito	24	25,27	606,50
	Explícito	19	17,87	339,50
	Total	43		
T1	Implícito	24	24,44	586,50
	Explícito	19	18,92	359,50
	Total	43		
T2	Implícito	24	20,33	488,00
	Explícito	19	24,11	458,00
	Total	43		

Test Statistics<sup>a</sup>

	PT	PTI	PTP	PA	T1	T2
Mann-Whitney U	186,000	150,000	95,000	149,500	169,500	188,000
Wilcoxon W	376,000	340,000	285,000	339,500	359,500	488,000

Z	-1,045	-1,923	-3,278	-1,946	-1,624	-1,276
Sig. Assint (2 caudas)	,296	,055	,001	,052	,104	,202

Juntamente com os testes que verificaram a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, antes e após o tratamento instrucional, foi aplicado a escala *Likert* (GRÁFICOS 1, 2, 3 e 4), com o objetivo de verificar o grau de certeza dos participantes ao responderem as questões do teste. Nesse caso, uma análise foi feita para verificar se o grau de certeza ao responder os testes tinha relação com os resultados obtidos nos testes nas análises anteriores.

GRÁFICO 1 - PT – GRUPO IMPLÍCITO

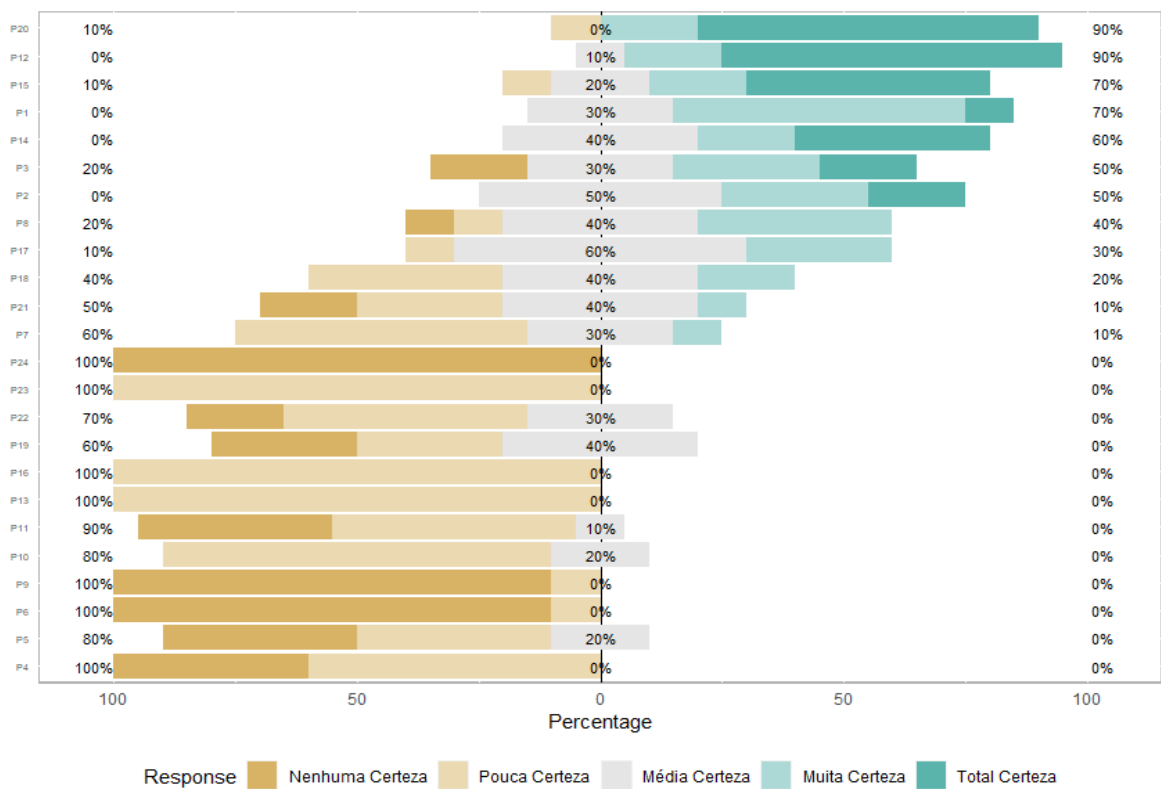
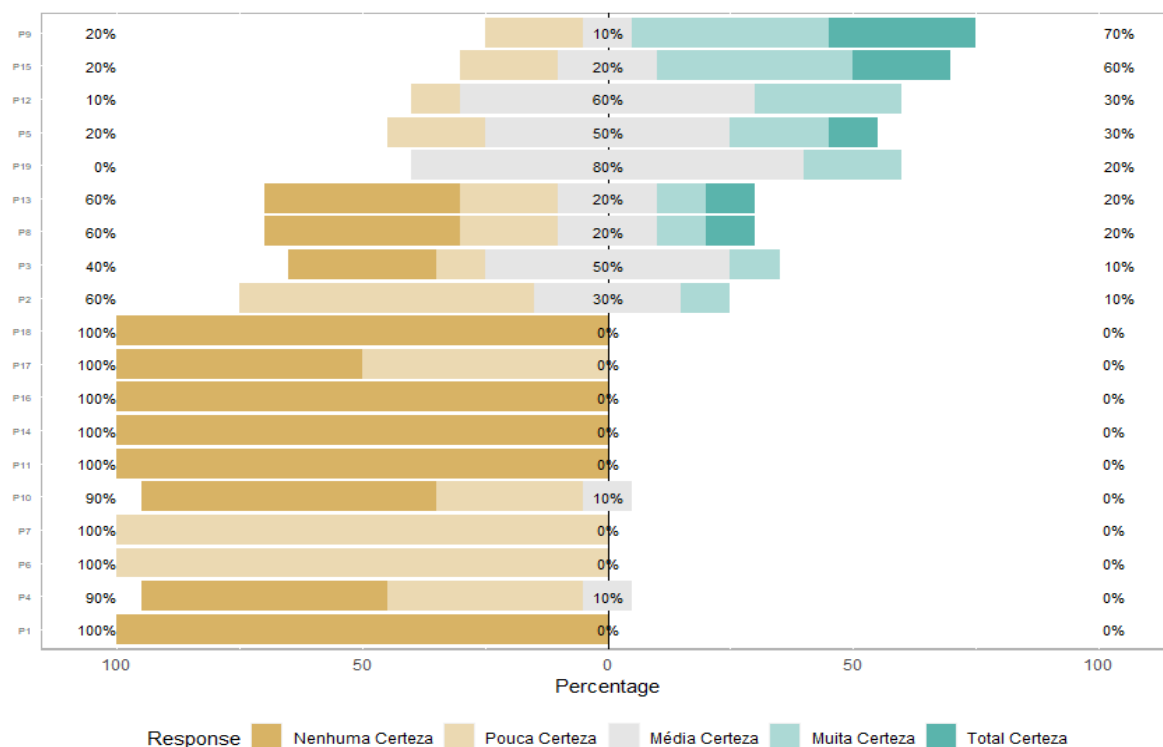


GRÁFICO 2 - PT - GRUPO EXPLÍCITO



Nos GRÁFICO 1 e GRÁFICO 2, acima, observa-se o nível de certeza dos participantes ao responderem o PT, tanto no grupo implícito quanto no grupo explícito. Analisando os gráficos, podemos ver que os grupos se comportaram de forma similar, o que se correlaciona com o resultado do teste MANN-WHITNEY, que mostra que os dois grupos não possuem diferenças significativas ao responderem o PT. Pode-se inferir a partir desse resultado que, de certa forma, os grupos parecem ser homogêneos, garantindo assim, uma eficácia maior para a verificação da precisão gramatical nos dois pós-testes.

Nos GRÁFICO 3 e GRÁFICO 4, mencionados abaixo, observa-se o nível de certeza dos participantes ao responderem o PTI, tanto no grupo implícito quanto no grupo explícito. Analisando os gráficos, vê-se que o grupo implícito aumentou a porcentagem do nível de certeza em relação ao GRÁFICO 1. Já o grupo explícito permaneceu com a mesma porcentagem presente no GRÁFICO 2. Sendo assim, esses resultados se correlacionam com o resultado do teste MANN-WHITNEY para o PTP, que mostra que o grupo implícito aumentou a mediana após a instrução, enquanto o grupo explícito manteve a mediana do PT, apresentando assim, uma diferença significativa entre os grupos.

GRÁFICO 3 - PTI - GRUPO IMPLÍCITO

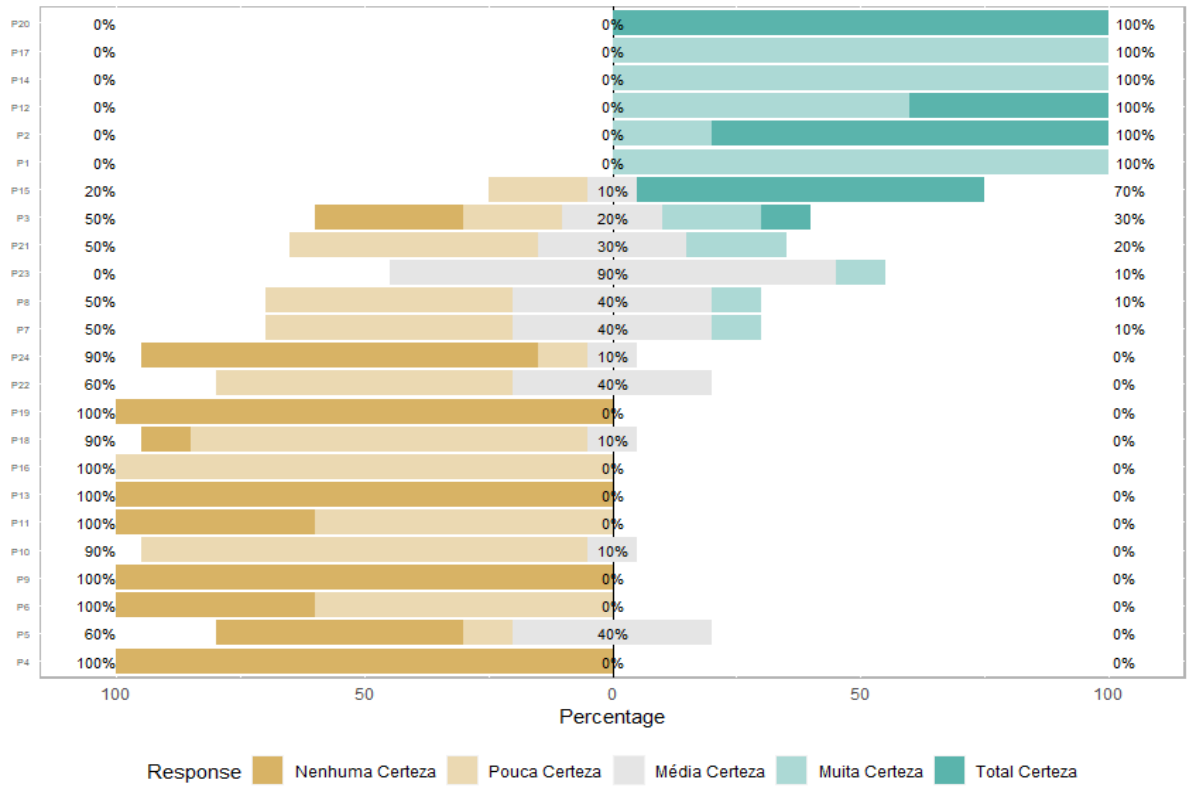
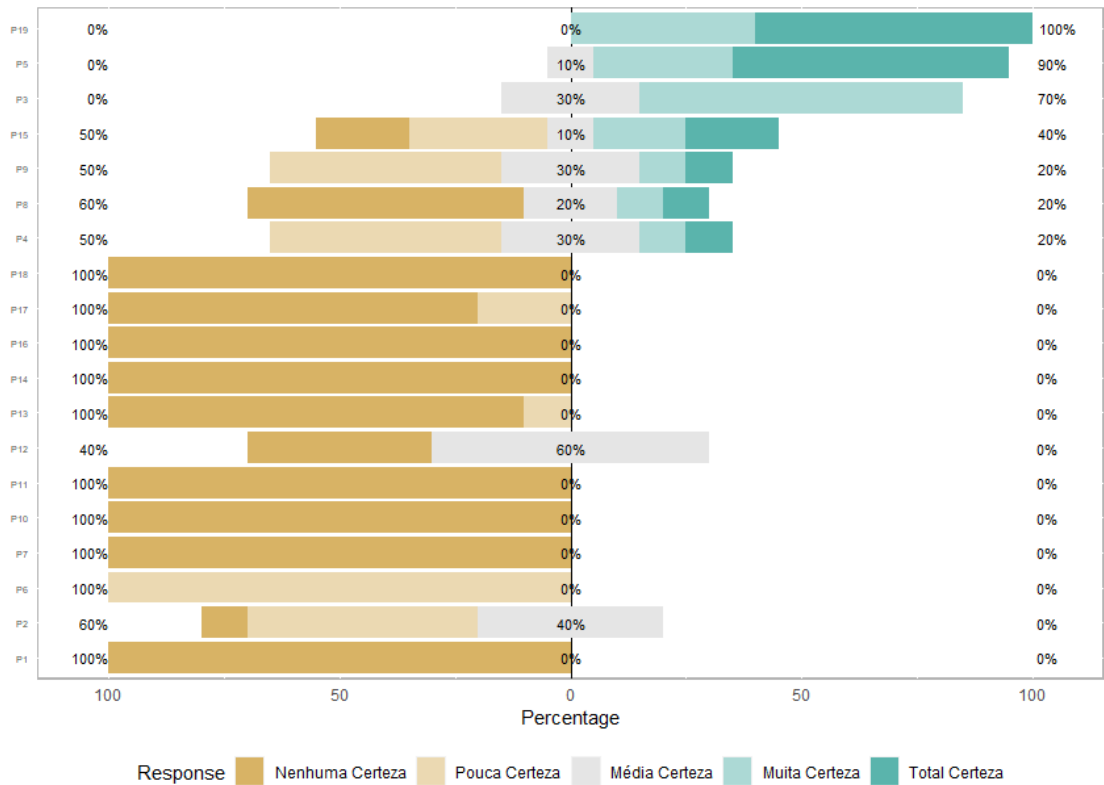


GRÁFICO 4 - PTI - GRUPO EXPLÍCITO



Por fim, nos GRÁFICO 5 e GRÁFICO 6, observa-se o nível de certeza dos participantes ao responderem o PTP, tanto no grupo implícito quanto no grupo explícito. Analisando os gráficos, vê-se que o grupo implícito manteve a porcentagem do nível de certeza em relação ao Gráfico 3. Já o grupo explícito diminuiu a porcentagem presente no Gráfico 4. Sendo assim, esses resultados se relacionam com o resultado do teste MANN-WHITNEY para a variável do PTP, que mostra que o grupo implícito manteve a mediana uma semana após a instrução, enquanto o grupo explícito diminuiu a mediana uma semana após a instrução correspondente, apresentando assim, uma diferença significativa entre os grupos.

GRÁFICO 5 - PTP - GRUPO IMPLÍCITO

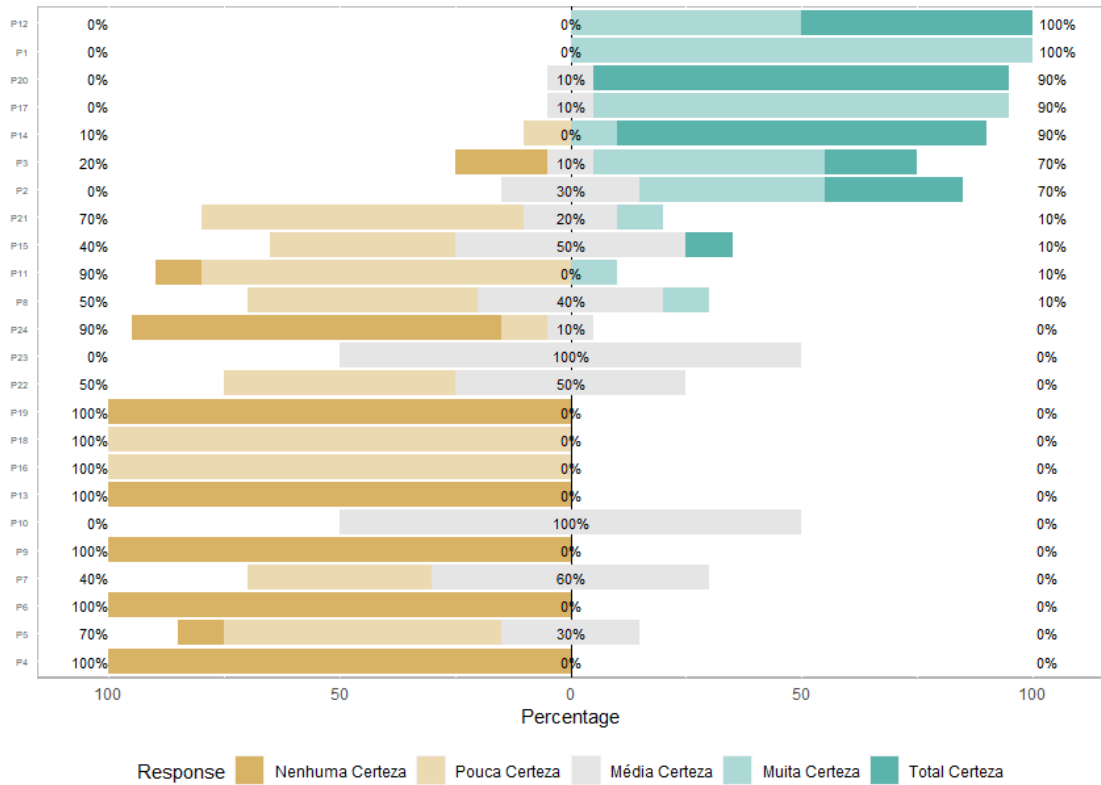
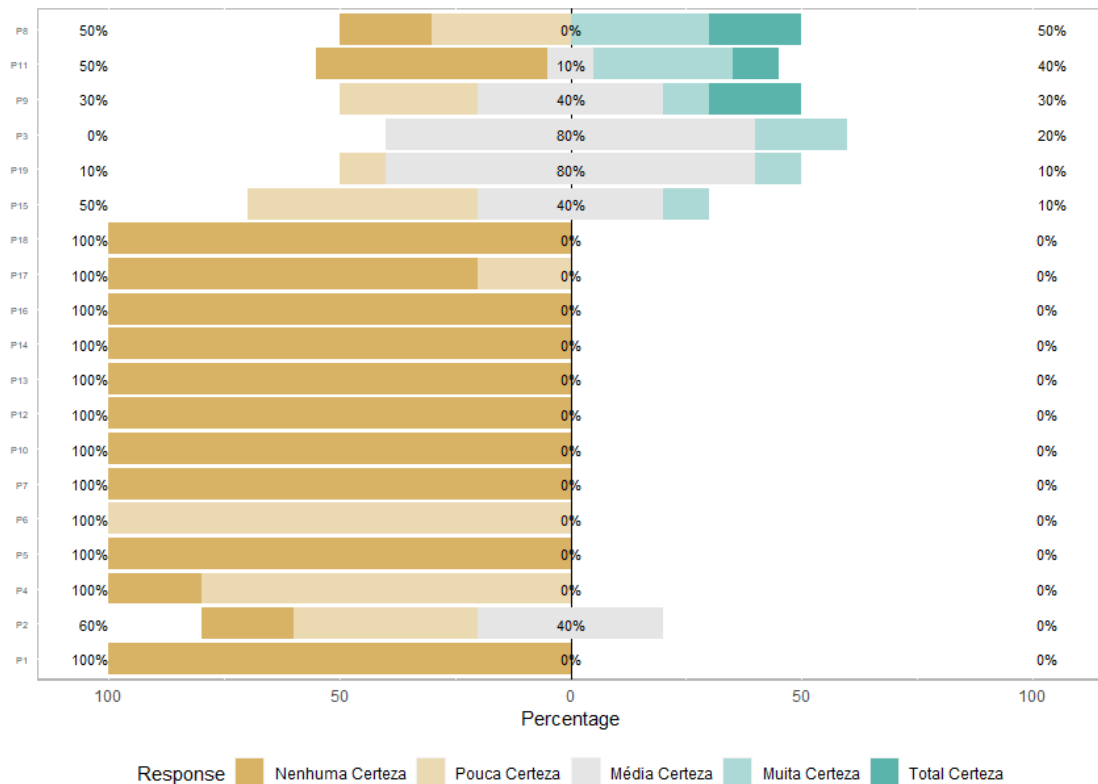


GRÁFICO 6 - PTP GRUPO EXPLÍCITO



A TABELA 6, a seguir, apresenta o resultado da Correlação de Spearman, para a análise da possível correlação significativa entre as medidas das três variáveis investigadas neste estudo. Os resultados da correlação indicaram que existe correlação estatisticamente significativa entre PTI e PTP, PA e PTI, e PA e PTP. Em relação à correlação entre PTI e PTP ( $r_s = 0,638$ ;  $p = 0,000$ ), os resultados indicaram que houve uma melhora na precisão gramatical da estrutura alvo abordada nesses dois testes (Pós-Teste Imediato e Pós-Teste Posterior). Ou seja, os resultados demonstraram que os aprendizes apresentaram precisão gramatical tanto no Pós-Teste Imediato, quanto no Pós-Teste Posterior.

Em relação à correlação entre PA e PTI ( $r_s = 0,420$ ,  $p = 0,005$ ), observa-se uma correlação positiva. Esse resultado indica que os participantes que dispersaram atenção à estrutura alvo no momento da instrução aplicada em cada grupo, pontuaram mais no PTI. Da mesma forma, em relação à correlação entre PA e PTP ( $r_s = 0,423$ ,  $p = 0,005$ ), observa-se uma correlação positiva. Isso indica que os participantes que dispersaram atenção à estrutura alvo no momento da instrução aplicada em cada grupo, pontuaram mais no PTP.

TABELA 6 - Correlação de Spearman

		PT	PTI	PTP	PA
PT	Correlações de Coeficiente	1,000	,345*	,330*	,009
	Sig. (2 extremidades)	.	,023	,031	,953
	N	43	43	43	43
PTI	Correlações de Coeficiente	,345*	1,000	,638**	,420**
	Sig. (2 extremidades)	,023	.	,000	,005
	N	43	43	43	43
PTP	Correlações de Coeficiente	,330*	,638**	1,000	,423**
	Sig. (2 extremidades)	,031	,000	.	,005
	N	43	43	43	43
PA	Correlações de Coeficiente	,009	,420**	,423**	1,000
	Sig. (2 extremidades)	,953	,005	,005	.
	N	43	43	43	43

Os seguintes gráficos (GRAFICO 7, 8, 9 e 10), mencionados abaixo, apresentam uma descrição sobre o desempenho dos participantes nas Tarefas de Escrita 1 e 2 em relação a precisão gramatical da estrutura alvo (*present perfect*). No gráfico se encontra a porcentagem das questões as quais não se obteve precisão gramatical, e a descrição do erro do participante.

GRÁFICO 7 - Tarefa de Escrita 1 - Grupo Implícito

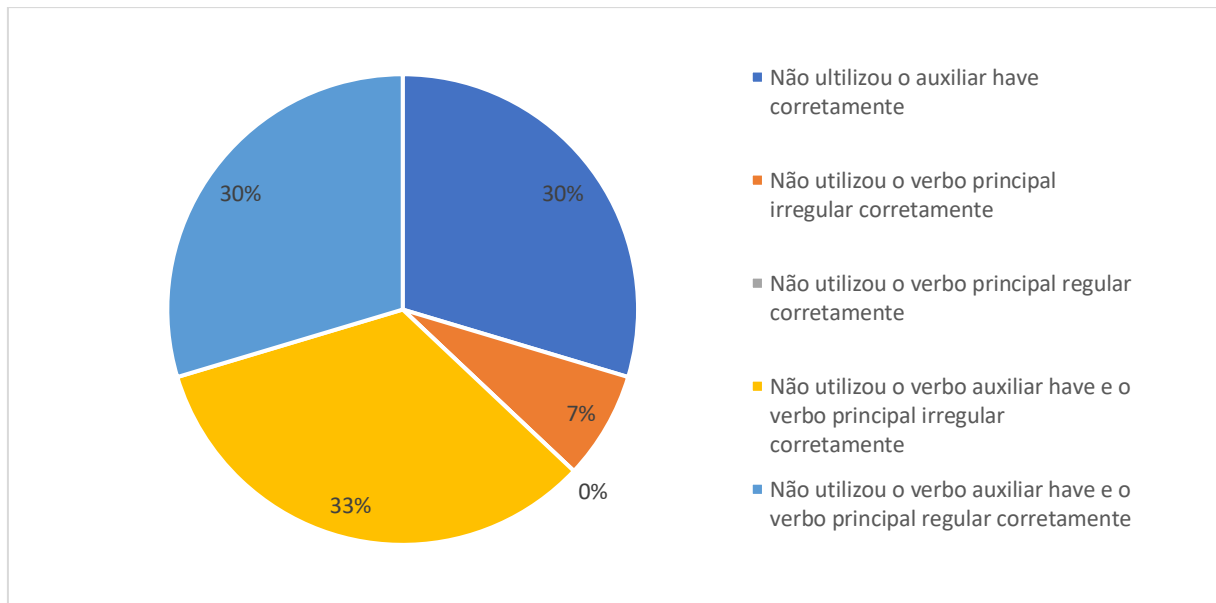
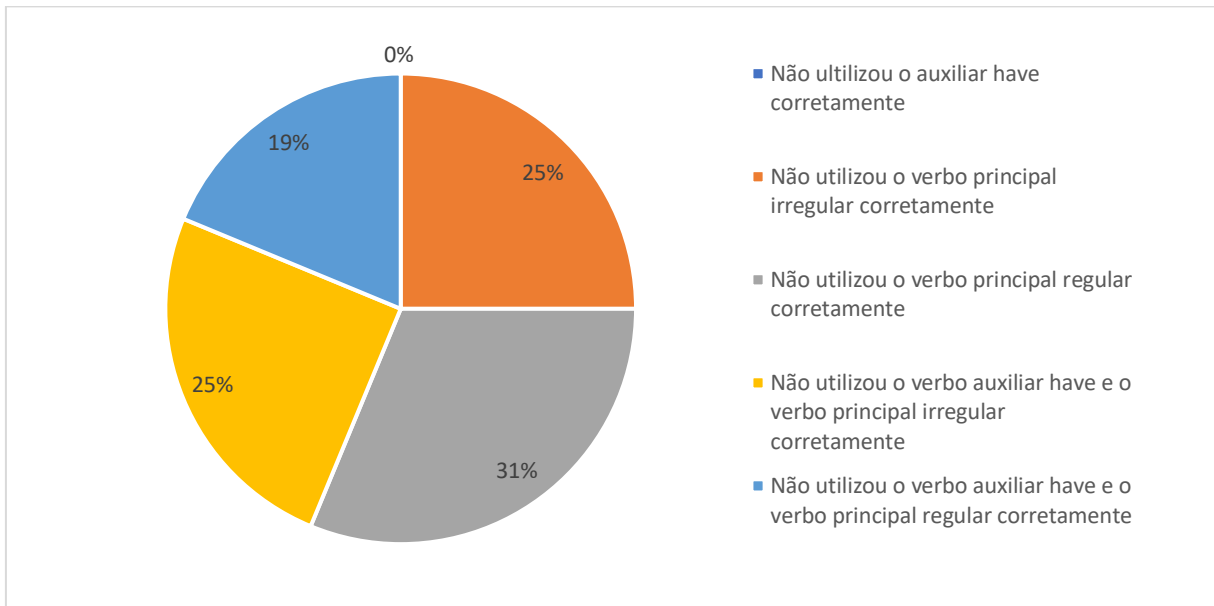


GRÁFICO 8 - Tarefa de Escrita 2 - Grupo Implícito



No GRÁFICO 7, supracitado acima, conforme o escore atribuído, observa-se que a maior ocorrência de erro (33% das questões respondidas) foi na utilização incorreta do verbo auxiliar *have* e do verbo principal irregular da estrutura alvo *present perfect*. Já no GRÁFICO 8, supracitado acima, conforme o escore atribuído, a maior ocorrência de erro (31% das questões respondidas) foi na utilização incorreta do verbo auxiliar *have* e do verbo principal regular da estrutura alvo. Esse resultado indica que os participantes que receberam o tratamento instrucional implícito tiveram dificuldades específicas em empregar corretamente tanto a forma correta do verbo auxiliar, quanto a forma correta dos verbos regulares e irregulares do tempo verbal *present perfect*.



GRÁFICO 9 - Tarefa de Escrita 1 - Grupo Explícito

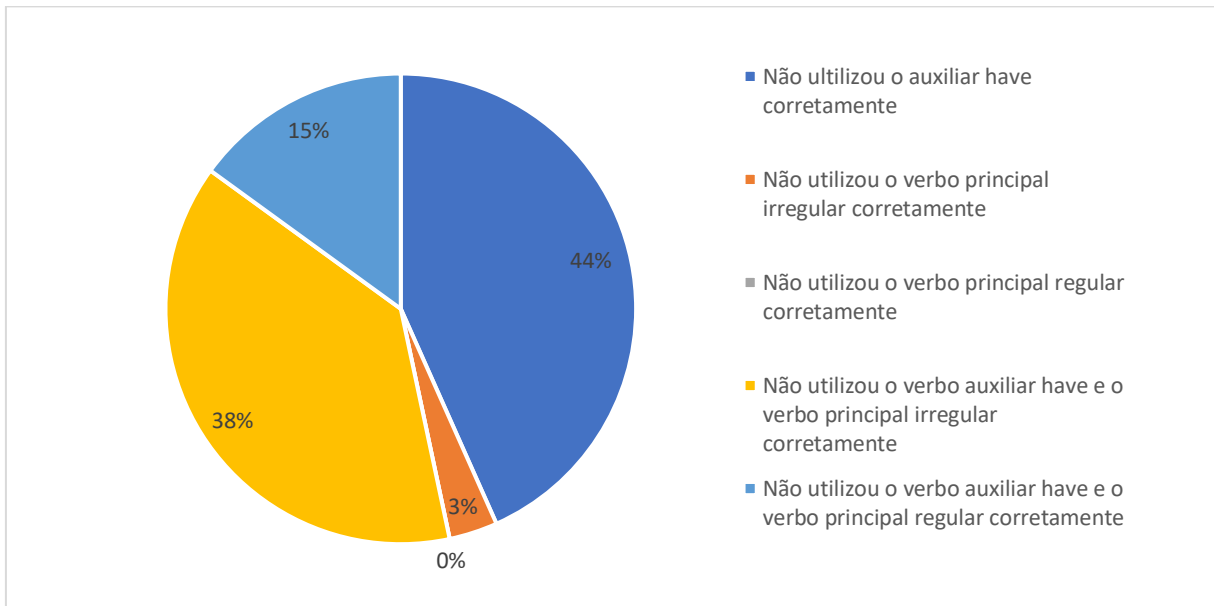
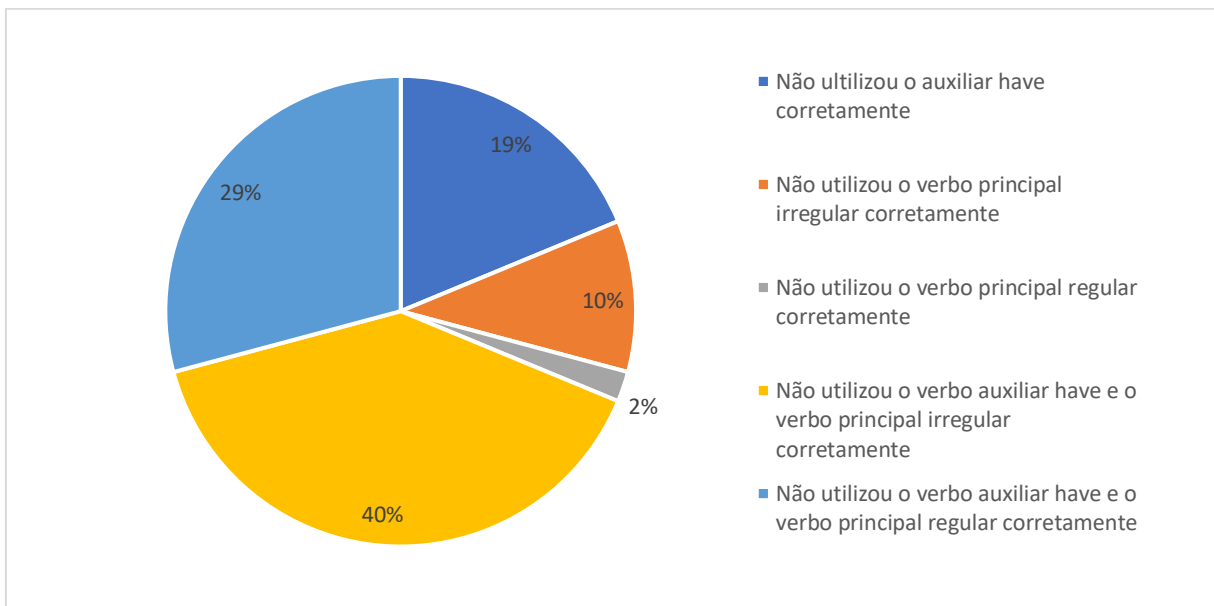


GRÁFICO 10 - Tarefa de Escrita 2 - Grupo Explícito



No GRÁFICO 9, supracitados acima, conforme o escore atribuído, observa-se que a maior ocorrência de erro (44% das questões respondidas) foi na utilização incorreta do verbo auxiliar *have* estrutura alvo *present perfect*. Já no GRÁFICO 10, supracitado acima, conforme o escore atribuído, observa-se que a maior ocorrência de erro (40% das questões respondidas) foi na utilização incorreta do verbo auxiliar *have* e do verbo principal irregular da estrutura alvo. Esse resultado indica que os participantes tiveram dificuldades específicas em empregar corretamente tanto a forma correta do verbo auxiliar, quanto a forma correta dos verbos

irregulares do tempo verbal *present perfect*. Assim, através da análise dos GRÁFICOS 7, 8, 9 e 10, pode-se concluir que estrutura dos verbos irregulares no tempo verbal *present perfect* se mostrou ser mais difícil de reter o aprendizado, por não apresentarem um padrão característico como os verbos regulares apresentam (sufixo -ed no final do verbo).

## 4.2 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos os resultados estatísticos encontrados neste estudo. Esta discussão envolve as perguntas de pesquisa e hipóteses apresentadas no Capítulo 3. Cada pergunta é retomada e seguida da hipótese, assim como das considerações sobre os resultados encontrados.

**Pergunta 1:** Existe diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect* entre o grupo que recebeu o tratamento instrucional implícito e o grupo que recebeu o tratamento instrucional explícito?

**Hipótese 1:** O grupo que receberá o tratamento instrucional explícito apresentará melhor desempenho, ou seja, melhores escores nos testes e nas tarefas de escrita em relação ao grupo que receberá o tratamento instrucional implícito, mostrando assim uma diferença estatisticamente significativa na aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

Para responder à pergunta de pesquisa n. 1, mencionada acima, os resultados mostram que a diferença das medianas da precisão gramatical entre os dois grupos experimentais é significativa, sendo que o grupo experimental 1, que recebeu o tratamento instrucional implícito, foi o que apresentou os melhores escores nos testes e nas tarefas de escrita. Ou seja, com base nos resultados apresentados, pode-se inferir que o grupo que recebeu a instrução implícita obteve um desempenho superior ao grupo que recebeu a instrução explícita, em relação à retenção e manutenção do aprendizado da estrutura alvo (*present perfect*) a curto e longo prazo. Esse resultado corrobora com os estudos de Andrews (2007) e Khamesipour (2015), que apontaram uma vantagem da instrução implícita sobre a instrução explícita, uma vez que esses estudos sugerem que a instrução implícita é mais efetiva para o aprendizado tanto de estruturas gramaticais simples e complexas quanto de vocabulário, mas se difere dos estudos de Norris e Ortega (2000), Doughty (2008) e Nazari (2013), que indicaram uma vantagem da

instrução explícita sobre a implícita no aprendizado. No entanto, conforme o Nazari (2013) observou em seu estudo, que verificou o aprendizado da estrutura verbal *present perfect*, o tipo de teste de verificação do aprendizado utilizado em seu estudo, que exigiam que os aprendizes se referissem às regras que haviam aprendido, pode ter contribuído para esse resultado. Com base nisso, é possível concluir que, para o aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, a instrução implícita é a melhor abordagem a ser utilizada para esse grupo em específico quando comparada com a instrução explícita.

É possível também sugerir que um dos fatores pelos quais se obteve esse resultado é a presença de diferenças individuais de aprendizagem entre os participantes (DORNYEI; SKEHAN, 2003; SKEHAN, 1991; ELLIS; 2004). Por essa razão, é possível sugerir que os participantes deste estudo, escolhidos aleatoriamente, possuam um estilo de aprendizagem voltado para o aprendizado implícito. Em outras palavras, tanto os participantes dos dois grupos experimentais podem apresentar uma tendência em direção ao tratamento instrucional implícito. Assim sendo, o grupo experimental 2, que recebeu o tratamento instrucional explícito, não demonstrou um bom desempenho nos resultados dos testes.

**Pergunta 2:** Existe correlação estatisticamente significativa entre a aprendizagem da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, através da instrução implícita e/ou explícita, e a atenção dos participantes à essa estrutura?

**Hipótese:** Os participantes estarão mais atentos à instrução explícita do que à instrução implícita devido ao seu *design*, promovendo assim o aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*.

Para responder à pergunta 2, os resultados do teste de Correlação de Spearman mostraram que não houve correlação significativa entre PA (Protocolo de Atenção) e PT (Pré-Teste). Isso já era previsto, pois não houve nenhuma intervenção no momento da aplicação do PT, ou seja, não houve nenhuma manipulação da atenção dos participantes no primeiro estágio da coleta, uma vez que esse teste somente verificava o conhecimento prévio da estrutura alvo do tempo verbal *present perfect*.

Já para o PTI (Pós-Teste Imediato), encontrou-se uma correlação positiva com PA ( $p = 0,005$ ). Essa correlação positiva mostra que da mesma forma que a precisão gramatical da estrutura alvo aumentou após a instrução, verificada através do PTI, a atenção dispensada pelos participantes à instrução também aumentou. O mesmo ocorre para PTP (Pós-Teste Posterior) e

PA, ocorreu uma correlação positiva ( $p = 0,005$ ) para ambos os grupos. Esse resultado sugere que há correlação estatisticamente significativa entre a aprendizagem da estrutura alvo, através da instrução implícita e explícita, e a atenção dos participantes à estrutura. Além disso, ao analisar os resultados das medianas dos dois grupos no PA (Implícito - Mediana = 8,00; Explícito - Mediana = 5,00), observa-se que o grupo que recebeu a instrução implícita dispensou mais atenção à estrutura alvo, melhorando assim, a precisão gramatical da estrutura. Esse resultado sustenta a ideia apresentada por Schmidt (1990, 2001) de que quando o aprendiz presta mais atenção consciente aos aspectos formais da língua-alvo ou a novas informações, há uma maior probabilidade de que o *input* se torne *intake*. Da mesma forma, esse resultado corrobora com a afirmação de Robinson (2017) quando este autor destaca que a atenção é importante para memorizar informações recebidas no *input*, pois a quantidade e a qualidade da atenção dada a uma informação influenciam diretamente a capacidade de lembrá-la posteriormente. A partir dessas constatações, é possível concluir que o grupo implícito obteve um melhor desempenho na precisão gramatical da estrutura alvo nos testes, pois prestou mais atenção à estrutura alvo durante o momento da instrução implícita. Em contraponto, o grupo explícito não apresentou um melhor desempenho na precisão gramatical da estrutura alvo pois não dispôs da atenção necessária para reter o aprendizado da estrutura alvo. Esses resultados indicam que os participantes prestaram mais atenção quando estavam engajados em um contexto (instrução implícita), do que quando estavam recebendo de estruturas isoladas e descontextualizadas.

**Pergunta 3:** Existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e o desempenho gramatical nas tarefas de escrita?

**Hipótese 3:** A precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) está correlacionada com o desempenho gramatical dos participantes nas tarefas de escrita. Em outras palavras, quanto maior for a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, melhor será o desempenho geral nas tarefas de escrita.

Para responder a pergunta 3, os resultados dos testes (PT, PTI e PTP) mostraram que houve uma melhora na precisão gramatical do tempo verbal *present perfect* no grupo que recebeu a instrução implícita e, em contrapartida, o grupo que recebeu a instrução explícita apresentou resultados abaixo do esperado, em relação à precisão gramatical da estrutura alvo. De acordo com o teste Mann-Whitney, houve uma diferença estatisticamente significativa entre

os grupos analisados. No entanto, era esperado que o grupo que apresentasse uma melhora na precisão gramatical da estrutura alvo, também apresentasse um melhor desempenho nas tarefas de escrita. Contudo, observa-se que pelos resultados obtidos, tanto no grupo implícito (Mediana T1 = 0,5; Mediana T2 = 0,00), quanto no grupo explícito (Mediana T1 = 0,00; Mediana T2 = 0,00), não houve correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo nos testes (PT, PTI e PTP) com o desempenho dos participantes nas tarefas de escrita. É provável que esse resultado ocorreu pelo fato de a amostra de dados ser pequena, uma vez que, para estudos quantitativos, faz-se necessário ter uma amostra maior para se obter maior confiabilidade nos resultados estatísticos. Sendo assim, é possível concluir que os participantes não foram capazes de reter o aprendizado da estrutura alvo a longo prazo para utilizarem a forma correta do tempo verbal *present perfect* em contextos isolados da instrução.

No entanto, é possível verificar que, apesar de não ter apresentado uma diferença estatisticamente significativa, o grupo que recebeu a instrução implícita apresentou um melhor resultado na mediana (0,5), na Tarefa de Escrita 1, quando comparado ao resultado do grupo que recebeu a instrução explícita (0,00). Esse resultado indica que o grupo da instrução implícita, que recebeu uma instrução contextualizada, parece ter sido capaz de reter um aprendizado superficial da estrutura alvo a longo prazo, indicando, assim, que houve uma leve manutenção do conhecimento da estrutura alvo entre o PTI e o PTP. Mesmo assim, esse breve aprendizado da estrutura alvo parece ter ficado somente em nível de reconhecimento da estrutura-alvo (Veja-se Tarefa de Escrita 1, ANEXO 6), pois quando os participantes tiveram que elaborar uma sentença usando a estrutura alvo (Veja-se Tarefa de Escrita 2, ANEXO 7), eles demonstraram ter dificuldade, uma vez que a elaboração de língua requer produção de língua (*output*). Neste caso, certamente, a demanda cognitiva exigida é significativamente maior, bem como a exigência de um conhecimento prévio da estrutura mais preciso. Pode-se dizer então que, os resultados obtidos na Tarefa de Escrita 2 não apresentaram um aprendizado em nível de produção de língua, visto que o desempenho nas sentenças não apresenta suficiente precisão gramatical na estrutura alvo, conforme o padrão normativo de uso da estrutura. Esse resultado corrobora com os estudos de Green e Hecht (1991), Skehan e Foster (2001), Bergsleithner (2010) e Cruz, de Lima Fernandes e Bergsleithner (2022), nos quais estes pesquisadores apontam que, para a aprendizagem de estruturas gramaticais complexas, quanto mais complexa for a estrutura-alvo, existe maior probabilidade de se obter menor precisão gramatical no desempenho das tarefas. Assim, é possível concluir que, apesar do grupo que recebeu a instrução implícita apresentar um desempenho superior que o grupo que recebeu a instrução explícita na Tarefa de Escrita 1, demonstrando um breve aprendizado da estrutura

alvo em nível de reconhecimento da mesma, ambos os grupos não apresentaram um aprendizado mais aprofundado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, em nível de aprendizado de elaboração e produção da estrutura alvo em sentenças, conforme exigido na Tarefa de Escrita 2. Com base nesses resultados, é possível sugerir que para se obter melhor aprendizado da estrutura gramatical, principalmente quando esta for complexa, conforme a estrutura alvo deste estudo, talvez seja necessário expor os aprendizes a uma maior frequência de *inputs*, diferentes tipos de instrução e repetição de tarefas (BERGSLEITHNER, 2007, 2010, 2019; SKEHAN; FOSTER, 2001; OLIVEIRA; BERGSLEITHNER, 2020)

Para concluir, este capítulo teve como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos neste estudo. A primeira seção mostrou a estatística descritiva dos dados das variáveis sob investigação; a segunda seção reportou os resultados dos testes de inferência; e a terceira e última parte deste capítulo apresentou a discussão dos resultados, retomando as perguntas de pesquisa que guiaram esse estudo e as hipóteses levantadas a partir delas. O próximo capítulo – CONSIDERAÇÕES FINAIS – apresenta as conclusões da presente pesquisa.

## CAPÍTULO 5

### 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos da instrução, quer seja implícita quer seja explícita, no processo de aprendizagem de L2 e os benefícios que ela poderia trazer para os aprendizes de L2. Dessa forma, buscou-se verificar qual tipo de instrução, implícita ou explícita, produziu melhores efeitos no aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*. Além disso, buscou-se verificar se existia correlação entre o tipo de instrução e a atenção dispensada pelo aprendiz ao *input*, durante a intervenção dos dois tipos de instrução (implícita e explícita), bem como se existe correlação entre a precisão gramatical da estrutura-alvo nos testes (PT, PTI e PTP) e a precisão gramatical no desempenho dos participantes nas duas tarefas de escrita, 1 e 2.

No Capítulo 1, referente à introdução, foi apresentada a contextualização, a justificativa e os objetivos deste estudo. Em seguida, no Capítulo 2, referente à Fundamentação Teórica, foi apresentada a revisão dos pressupostos teóricos que embasaram este estudo, discorrendo sobre a instrução, o papel da instrução e os tipos de instrução, implícita e explícita, no processo de aprendizagem de L2, bem como sobre conhecimento implícito e explícito. Além disso, sobre a atenção no processo de aprendizagem de L2, e, por fim, sobre a precisão gramatical no processo de aprendizagem de regras simples e complexas em L2. Posteriormente, no Capítulo 3, referente a Metodologia da Pesquisa, foi abordada a metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise de dados, bem como a seleção dos participantes, o *design* da pesquisa e os instrumentos de coleta. No capítulo 4, referente aos Resultados e Discussão, foram apresentados e discutidos os resultados deste estudo a partir da análise estatística descritiva e inferencial dos dados analisados, a fim de responder as perguntas da pesquisa e, conseqüentemente, confirmar ou refutar as hipóteses deste estudo. Por fim, o presente capítulo, Capítulo 5, referente às Considerações Finais, apresenta as reflexões finais com relação à análise dos dados e aos resultados obtidos, bem como discorre sobre as limitações deste estudo, as suas implicações pedagógicas e as sugestões para pesquisas futuras.

## 5.2 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo mostraram que o grupo que recebeu a instrução implícita apresentou um desempenho superior em relação a precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, quando comparado ao grupo que recebeu a instrução explícita. Em outras palavras, os resultados mostraram que a instrução implícita, abordada no grupo experimental 1, impactou positivamente no aprendizado da estrutura-alvo. Esse resultado corrobora com os estudos de Andrews (2007) e Khamesipour (2015), que também mostraram uma vantagem da instrução implícita sobre a instrução explícita. Sendo assim, é possível concluir que a instrução implícita foi a melhor abordagem a ser utilizada, pelo menos para este público específico deste estudo, quando comparada com a instrução explícita para o aprendizado da estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*. As diferenças individuais de aprendizado (DORNYEI; SKEHAN, 2003; SKEHAN, 1991; ELLIS, 2004) podem explicar esse resultado, no qual que os participantes de ambos os grupos podem ter uma inclinação para esse estilo de aprendizagem - aprendizagem implícita, por isso, causando um impacto no desempenho dos testes e tarefas de escrita, favorecendo a instrução implícita.

Este estudo também concluiu que há correlação estatisticamente significativa entre o aprendizado da estrutura alvo e a atenção dispensada pelos participantes à instrução implícita e explícita, evidenciando a importância da atenção para o processo de aprendizagem de L2. Além disso, o grupo que recebeu a instrução implícita demonstrou uma maior dispensação de atenção, resultando em uma precisão gramatical superior ao outro grupo. Esse resultado corrobora com a teoria de Schmidt (2001), que postula que quando o aprendiz presta mais atenção consciente aos aspectos formais da língua-alvo, há uma maior probabilidade de que o *input* se torne *intake*, bem como com a afirmação de Robinson (2017) de que a atenção é importante para a memória, pois a quantidade e a qualidade da atenção dada a uma informação influenciam diretamente a capacidade de lembrá-la posteriormente.

Além disso, os resultados dos testes demonstraram que o grupo que recebeu instrução implícita apresentou melhor desempenho na precisão gramatical do tempo verbal *present perfect*, enquanto o grupo com instrução explícita apresentou resultados abaixo do esperado. No entanto, embora tenha havido diferença estatisticamente significativa entre os grupos, não foi encontrada correlação entre a precisão gramatical da estrutura alvo e o desempenho nas tarefas de escrita. Esta falta de correlação pode ser atribuída ao tamanho pequeno da amostra, o que impactou na significância estatística dos resultados. Portanto, ainda que o grupo implícito tenha exibido um desempenho um pouco melhor na Tarefa de Escrita 1, indicando aprendizado



superficial em reconhecimento da estrutura alvo, ambos os grupos não demonstraram um aprendizado mais profundo nas tarefas de produção de língua. Este resultado corrobora estudos de Green e Hecht (1991), Skehan e Foster (2001), Bergsleithner (2010) e Cruz, de Lima Fernandes e Bergsleithner (2022), que sugerem que estruturas gramaticais mais complexas podem apresentar maiores desafios na aprendizagem dessas estruturas. Sendo assim, conclui-se que, apesar da instrução implícita ter mostrado vantagem na Tarefa de Escrita 1, ambos os grupos não alcançaram um nível mais avançado de aprendizado na estrutura gramatical do tempo verbal *present perfect*, provavelmente pela falta de frequência de inputs e repetições de tarefas (BERGSLEITHNER, 2009; SKEHAN; FOSTER, 2001; OLIVEIRA; BERGSLEITHNER, 2020).

## 5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Dentre as limitações deste estudo, inclui-se a amostra pequena de participantes, que interfere na confiabilidade dos testes estatísticos, impactando no resultado do estudo. Ainda, outra limitação encontrada foi o engajamento dos participantes ao realizar as tarefas de escrita, o que pode ter influenciado a interpretações dos resultados, embora tenha sido feito um esforço por parte desta pesquisadora para estimular a atenção e a participação dos envolvidos. Além disso, a restrição do tempo destinado para a coleta de dados pode ter influenciado na profundidade das informações obtidas pelos participantes. Em outras palavras, o tempo limitado pode ter restringido a capacidade de explorar questões importantes, resultando em uma compreensão superficial da estrutura-alvo, pelo fato de ser uma estrutura complexa.

No entanto, tais constatações não tornam menos relevante a condução deste trabalho. As constatações apresentadas tiveram como objetivo analisar e discutir a contribuição que os tipos de instrução podem vir a ter no processo de aprendizagem de L2, além de motivar a realização de novas pesquisas que busquem contribuir para os estudos sobre o tema.

## 5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Com base nos resultados encontrados no presente estudo, ficaram evidenciados os efeitos benéficos da instrução implícita para o processo de aprendizagem de L2. Da mesma forma, foi demonstrado que a atenção desempenha um papel importante nesse processo. Sendo assim, professores poderiam adotar a abordagem implícita para auxiliar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais intuitiva das regras gramaticais, além de buscar

estratégias que estimulem a concentração dos alunos, aumentando sua atenção ao input das instruções, para garantir um aprendizado mais efetivo de L2. Outro ponto a ser levado em consideração por professores de L2 é a complexidade das estruturas gramaticais, que podem apresentar desafios no aprendizado. Portanto, sugere-se que no planejamento das aulas, deve-se introduzir aspectos mais complexos da língua de forma gradual, com mais tempo, prática, frequência de inputs, repetição de tarefas etc. o que pode ser eficaz para facilitar a aprendizagem de L2.

#### **5.4 SUGESTÕES PARA PRÓXIMAS PESQUISAS**

As próximas pesquisa que envolverem o mesmo tema poderiam replicar este estudo com uma amostra mais expressiva de participantes, com o intuito de encontrar resultados mais confiáveis e, assim, estatisticamente mais significativos a respeito dos efeitos da instrução, implícita e explícita, e da atenção no processo de aprendizagem de L2. Além disso, a inclusão de um grupo controle poderia estabelecer uma comparação mais válida a ser correlacionada entre os grupos, permitindo, assim, que os pesquisadores compreendem melhor os efeitos da instrução e da atenção, bem como resultados mais confiáveis com relação ao papel da instrução e aos tipos de instrução.

Para futuras pesquisas, sugere-se que pesquisadores incluam tanto estruturas gramaticais simples quanto estruturas gramaticais complexas para verificar os efeitos que instrução implícita e explícita, assim como a atenção dispensada pelos participantes, tem na precisão gramatical dessas estruturas. Além disso, sugere-se que futuras pesquisas incluam outras variáveis, que possam auxiliar na compreensão das diferenças individuais dos participantes, como, a memória de trabalho, por exemplo. Outra sugestão para futuros pesquisadores seria verificar os efeitos da instrução e da atenção em outro tipo de *output*, como a produção oral. Em suma, o estudo reportado nesta dissertação pode ser tomado como uma tentativa de contribuir para um melhor entendimento de como a instrução implícita e explícita, bem como a compreensão de recursos cognitivos como a atenção, poderiam auxiliar aprendizes a obter um aprendizado efetivo de regras gramaticais de uma L2.

## REFERÊNCIAS

- ANDREWS, Karen L. Ziemer. **The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners.** *TESL-EJ*, v. 11, n. 2, p. n2, 2007.
- ASAEI, Roya; REZVANI, Ehsan. **The Effect of Explicit vs. Implicit Instruction on Iranian EFL learners' Use of Collocations in L2 Writing.** *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, v. 2, n. 3, p. 1-22, 2015.
- ANTONIALLI, Fábio; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; ANTONIALLI, Renan. **Usos e abusos da escala Likert: estudo bibliométrico nos anais do ENANPAD de 2010 a 2015.** In: Congresso de Administração, Sociedade e Inovação, 2016, p. 12-02.
- BARDOVI-HARLIG, K. **Markedness and salience in second language acquisition.** *Language Learning*, v. 37, p. 385-407, 1987.
- BERGSLEITHNER, Joara Martin. **Working Memory Capacity, Noticing, and L2 Speech Production.** Tese de Doutorado em Letras: Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BERGSLEITHNER, Joara Martin. **Working memory capacity and L2 writing performance.** *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, 2010.
- BERGSLEITHNER, Joara Martin. **Mas afinal, o que é a noticing hypothesis?** *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 9, 2013.
- BERGSLEITHNER, Joara Martin. **Task-based syllabus designs and cognitive aspects in L2 performance.** *Revista ECOS*, v. 26, n. 1, 2019.
- BROWN, James Dean. **Quantitative research in second language studies.** In: HU, Guangwei (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning.* Routledge, 2011. p. 190-206.
- CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito de linguística aplicada.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 7, p. 5-12, 1986.
- COLLOCATION. In: Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/gramatica/gramatica-britanica/collocation>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- CROOKES, Graham; CHAUDRON, Craig. **Guidelines for Language Classroom Instruction.** In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (Eds.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice.* Teaching English as a second or foreign language, v. 3, p. 29-42, 2001.
- CRUZ, Laís Caroline S.; DE LIMA FERNANDES, Jéssica; BERGSLEITHNER, Joara Martin. **O Papel da Instrução Explícita e Implícita no Processo de Ensino/Aprendizagem de L2.** *Revista ECOS*, v. 32, n. 1, p. 187-210, 2022.

DEKEYSER, Robert. Implicit and Explicit Learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Orgs.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, v. 27, p. 313, 2008.

DÖRNYEI, Zoltán; SKEHAN, Peter. **Individual differences in second language learning.** *The handbook of second language acquisition*, p. 589-630, 2003.

DOUGHTY, C. **The effect of instruction on the acquisition of relativization in English as a second language.** *Language Learning*, v. 38, n. 3, p. 353-391, 1988.

DOUGHTY, Catherine J. Instructed SLA: **Constraints, Compensation, and Enhancement.** In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (Orgs.). *The Handbook of Second Language Acquisition*, p. 256, 2008.

ELLIS, N. C. **Implicit and explicit language learning.** *European Journal of Cognitive Psychology*, v. 6, n. 3, p. 361-391, 1994.

ELLIS, N. C. **Cognitive and social aspects of learning from usage.** *Language Learning*, v. 65, n. S1, p. 185-205, 2015.

ELLIS, Rod. **Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition.** Pergamon, 1984.

ELLIS, Rod. **Formal Instruction and SLA. The study of second language acquisition**, v. 14, p. 611-663, 1994.

ELLIS, Rod. **Individual differences in second language learning.** *The handbook of applied linguistics*, p. 525-551, 2004.

ELLIS, Rod. **Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review.** Wellington, Australia: Research Division, Ministry of Education, 2005.

ELLIS, Rod. **Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition.** In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (Orgs.). *The Handbook of Educational Linguistics*, p. 437, 2008.

ELLIS, Rod. **Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction.** In: ELLIS, R. (Org.). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching.* Multilingual Matters, 2009. p. 3-26.

ELLIS, Rod. **The Importance of Focus on Form in Communicative Language Teaching.** *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2015.

GODFROID, Aline. **The Effects of Implicit Instruction on Implicit and Explicit Knowledge Development.** *Studies in Second Language Acquisition*, v. 38, n. 2, p. 177-215, 2016.

GREEN, P. S.; HECHT, K. **Implicit and explicit grammar: an empirical study.** *Applied Linguistics*, v. 13, n. 2, p. 160-184, 1991.

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

HULSTIJN, J. H. **Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction.** *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, n. 2, p. 129-140, 2005.

KHAMESIPOUR, Marzieh. **The Effects of Explicit and Implicit Instruction of Vocabulary Through Reading on EFL Learners' Vocabulary Development.** *Theory and Practice in Language Studies*, v. 5, n. 8, p. 1620, 2015.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN, D. **Having and doing: Learning from a complexity theory perspective.** *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 1, p. 273-283, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** In: *Fundamentos da metodologia científica*. 2010. p. 320-320.

LEOW, Ronald P. **Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior.** *Language learning*, v. 51, p. 113-155, 2001.

LONG, Michael H. **Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research.** *TESOL quarterly*, v. 17, n. 3, p. 359-382, 1983.

LONG, Michael H. **Instructed Interlanguage Development.** *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, p. 115-141, 1987.

LONG, Michael H. **Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology.** In: *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins, 1991. p. 39.

NASCIMENTO, A. F. **O papel da instrução explícita e implícita no ensino-aprendizagem de locuções verbais em inglês.** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

NAZARI, Nastaran. **The Effect of Implicit and Explicit Grammar Instruction on Learners' Achievements in Receptive and Productive modes.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 70, p. 156-162, 2013.

NORRIS, John M.; ORTEGA, Lourdes. **Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis.** *Language learning*, v. 50, n. 3, p. 417-528, 2000.

NUNES, Adriana Fontella. **Noticing, Instrução e Produção Oral em L2: um estudo experimental sobre os verbos de movimento.** 2013. xii, 149 f. il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.

REBUSCHAT, Patrick (Ed.). **Implicit and Explicit Learning of Languages**. John Benjamins Publishing Company, 2015.

ROBINSON, Peter. **Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions**. *Studies in second language acquisition*, v. 18, n. 1, p. 27-67, 1996.

ROBINSON, P. **Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition**. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 69-142.

ROBINSON, P. **Attention and Awareness**. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2017. p. 44-47.

SCHMIDT, Richard. **The Role of Consciousness in Second Language Learning**. *Applied linguistics*, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. W. **Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning**. In: SCHMIDT, R. W. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1995. p. 1-63.

SCHMIDT, R. W. **Attention**. In: ROBINSON, P. (org.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

SCHMIDT, Richard. **Attention, awareness, and individual differences in language learning**. In: *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2-4*, p. 721-737, 2010.

SCHMIDT, Richard. **Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning**. *Perspectives on individual characteristics and foreign language education*, v. 6, p. 27, 2012.

SELINKER, L. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD SMITH, M. **Consciousness-Raising and the Second Language Learner**. *Applied Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 159-168, 1981.

SKEHAN, P. et al. **Cognition and tasks**. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Eds.). *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2001. p. 183-203.

SLOBIN, D. **Crosslinguistic evidence for the language making capacity**. In: SLOBIN, D. (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2, p. 1157-1249. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1985.

SPADA, Nina. **Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of classroom and laboratory research**. *Language teaching*, v. 30, n. 2, p. 73-87, 1997.

WH-QUESTIONS. In: Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/gramatica/gramatica-britanica/questions-wh-questions>. Acesso em: 29 jul. 2022.

### ANEXO 1: PRÉ-TESTE (PT)

1. She \_\_\_\_\_ late for a meeting. (be)
- been
  - is being
  - will have been
  - was being
  - has been
2. We \_\_\_\_\_ too much chocolate. (eat)
- have eaten
  - will have eaten
  - has eaten
  - had been eaten
  - will eat
3. I \_\_\_\_\_ his mother many times. (meet)
- has met
  - meet
  - will meet
  - have met
  - have been meeting
4. Mr. and Mrs Baker \_\_\_\_\_ an accident. (have)
- will have had
  - have had
  - was having
  - is having
  - have been having
5. My mom \_\_\_\_\_ a lot during her life. (travel)
- has travelled
  - will have travelled
  - is travelling
  - travels
  - will have been travelling
6. I \_\_\_\_\_ my wife for 55 years. (love)
- has loved
  - have loved
  - will have loved
  - loved
  - will love
- Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:
- ( ) Total certeza  
 ( ) Muita certeza  
 ( ) Média certeza  
 ( ) Pouca certeza  
 ( ) Nenhuma Certeza
- Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:
- ( ) Total certeza  
 ( ) Muita certeza  
 ( ) Média certeza  
 ( ) Pouca certeza  
 ( ) Nenhuma Certeza
- Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:
- ( ) Total certeza  
 ( ) Muita certeza  
 ( ) Média certeza  
 ( ) Pouca certeza  
 ( ) Nenhuma Certeza
- Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:
- ( ) Total certeza  
 ( ) Muita certeza  
 ( ) Média certeza  
 ( ) Pouca certeza  
 ( ) Nenhuma Certeza
- Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:
- ( ) Total certeza  
 ( ) Muita certeza  
 ( ) Média certeza  
 ( ) Pouca certeza  
 ( ) Nenhuma Certeza



7. Mr. Cain \_\_\_\_\_ for his friends in the club all night. (look)

- a. will have looked
- b. had looked
- c. looks
- d. have looked
- e. looked

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

8. I \_\_\_\_\_ many friends in my department. (collect)

- a. have collected
- b. will have collected
- c. had collect
- d. collected
- e. will collected

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

9. Jane \_\_\_\_\_ that film on TV many times. (see)

- a. have seen
- b. will have been seeing
- c. has seen
- d. will have seen
- e. sees

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

10. He \_\_\_\_\_ here since 2013. (live)

- a. lives
- b. is living
- c. will have lived
- d. has lived
- e. will have been living

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

## ANEXO 2: PÓS-TESTE IMEDIATO (PTI)

1. The children \_\_\_\_\_ the whole pudding. (eat)

- a. will have eaten
- b. eats
- c. have eaten
- d. will have been eating
- e. is eating

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

2. \_\_\_\_\_ they \_\_\_\_\_ here as long as we have? (live)

- a. Will they live
- b. Have they lives
- c. Has they lived
- d. Have they lived
- e. Do they live

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

3. We \_\_\_\_\_ here for two weeks. (be)

- a. is being
- b. will have been being
- c. has been
- d. will be
- e. have been

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

4. People \_\_\_\_\_ to the moon. (travel)

- a. is travelling
- b. have travelled
- c. travels
- d. has been collecting
- e. will have travelled

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

5. John \_\_\_\_\_ some enemies in his job. (collect)

- a. has collected
- b. will have collected
- c. are collecting
- d. have collected
- e. have been collecting

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

6. I \_\_\_\_\_ breakfast this morning. (have)

- a. have had
- b. is having
- c. will have had
- d. has had
- e. was having

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

7. \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ my earrings, Michael? (see)

- a. Will you see
- b. Have you seen
- c. Does you see
- d. Has you saw
- e. Have you been seeing

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

8. My kids \_\_\_\_\_ the new puppy. (love)

- a. will loved
- b. has loved
- c. will have been loving
- d. have loved
- e. was loving

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

9. The detective \_\_\_\_\_ for evidences in that house. (look)

- a. look
- b. have looked
- c. has looked
- d. were looking
- e. will have been looking

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

10. \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_ you before? (meet)

- a. Will I meet
- b. Am I meet
- c. Has I meet
- d. Do I meet
- e. Have I met

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- Total certeza
- Muita certeza
- Média certeza
- Pouca certeza
- Nenhuma Certeza

### ANEXO 3: PÓS-TESTE POSTERIOR (PTP)

1. I \_\_\_\_\_ being an astronaut. (love)

- a. was loving
- b. has loved
- c. have loved
- d. loves
- e. will have been loving

- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

2. June \_\_\_\_\_ many unique stamps. (collect)

- a. were collecting
- b. has collected
- c. have collected
- d. will have been collecting
- e. collects

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

3. They \_\_\_\_\_ in a hot air balloon, but they didn't like it. (travel)

- a. have travelled
- b. will have travelled
- c. will travel
- d. was travelling
- e. has travelled

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

4. She \_\_\_\_\_ octopus. (eat)

- a. will have eaten
- b. were eating
- c. have eaten
- d. has eaten
- e. eat

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

5. How long \_\_\_\_\_ she \_\_\_\_\_ in London? (live)

- a. will she live
- b. is she live
- c. were she living
- d. Does she lived
- e. has she lived

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

6. I \_\_\_\_\_ them since Tuesday. (see/not)

- a. was not seeing
- b. have not seen
- c. has not seen
- d. will not see
- e. am not seeing

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza

7. Where \_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_? (be)

- a. will you been
- b. do you are

- c. have you been
- d. has you been
- e. are you being

8. I \_\_\_\_\_ for this ring since my wedding. (look)

- a. is looking
- b. has looked
- c. will look
- d. have looked
- e. was looking

9. \_\_\_\_\_ he \_\_\_\_\_ your family yet? (meet)

- a. Have he met
- b. Will he meet
- c. Does he meet
- d. Has he met
- e. Have he meet

10. Lindsay already \_\_\_\_\_ lunch. (have)

- a. have had
- b. will have
- c. is have
- d. have
- e. was having

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza

- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

Marque a melhor alternativa que condiz com o seu nível de certeza ao responder essa questão:

- ( ) Total certeza
- ( ) Muita certeza
- ( ) Média certeza
- ( ) Pouca certeza
- ( ) Nenhuma Certeza

**ANEXO 4: QUESTIONÁRIO**

Por favor, responda as questões abaixo da forma mais completa possível.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

E-mail:

\_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo estuda a língua inglesa?

\_\_\_\_\_

2. Com que idade começou o estudo formal da língua inglesa? Onde?

\_\_\_\_\_

3. Quantas vezes começou e interrompeu seu estudo da língua inglesa? Se alguma vez, por qual(is) motivo(s)? Quanto tempo estudou em média até a interrupção?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Descreva em poucas palavras como foi seu processo inicial de aprendizagem de inglês e a sua experiência com este aprendizado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Fala e/ou estuda alguma outra língua estrangeira? Qual(is)? Qual é seu nível de proficiência?

---

---

**ANEXO 5: TEXTO**

## The Old Colonel

I think I have had a very interesting life. I'm 73 now and I don't work anymore. I was in the army for 51 years. I retired when I was 69. I live in a small town in Louisiana. I have lived here for the last 20 years. I have been to so many countries that I can't remember all of them, although I have not travelled since I visited my children last year. I have met a lot of famous people: members of the royal family, famous politicians and also famous cinema and television personalities. On my trips, I have seen a lot of wonderful things and have also eaten and drunk some strange foods and drinks. I ate cat and rat in India and drank something called Mirto on a little island in Italy many years ago. I have loved my lifestyle, and I have collected many friends throughout my life. I have looked to my past and I don't regret anything I did.

Fonte:

<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/grammar/present-perfect-simple-tense/present-perfect-text/91596>



**ANEXO 6: TAREFA DE ESCRITA 1 (T1)****TAREFA 1:**

Preencha os espaços utilizando as palavras que estão em parênteses:

1. So far this month, I \_\_\_\_\_ three films. (see)
2. Miriam \_\_\_\_\_ in Morocco since 2012. (live)
3. I \_\_\_\_\_ my lunch in this restaurant since January. (eat)
4. John \_\_\_\_\_ a lot since 2000. (travel)
5. We \_\_\_\_\_ all over the house for this paper. (look)
6. I \_\_\_\_\_ you for 6 years. (love)
7. Sara \_\_\_\_\_ signatures since August. (collect)
8. We \_\_\_\_\_ the same car for 15 years. (have)
9. I \_\_\_\_\_ her friend for 20 years. (be)
10. They \_\_\_\_\_ that man before their trip. (meet)

**ANEXO 7: TAREFA DE ESCRITA 2 (T2)**

**TAREFA 2:**

Forme frases e complete os diálogos com as palavras entre parênteses, como mostrado no exemplo:

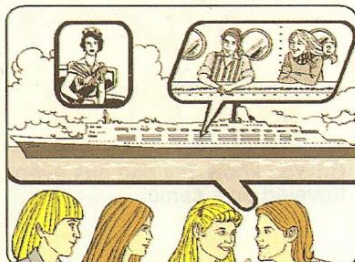
Exemplo:

(My friend – lost – his voice since our last show)



My friend has lost his voice since our last show.

1. (We – to be – on a ship recently)



---

---

---

2. (We - to collect – great memories since our honeymoon)



---

---

---

3. (I – to love – the flowers you send me since my birthday)



---

---

---

4. (I – to look – for this necklace since 2018)

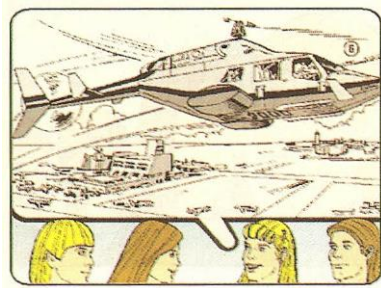


---

---

---

5. (I – to travel – by helicopter to Texas for 3 years)



---

---

---

6. (We – just – to meet – Uncle Jeff's girlfriend at his house)

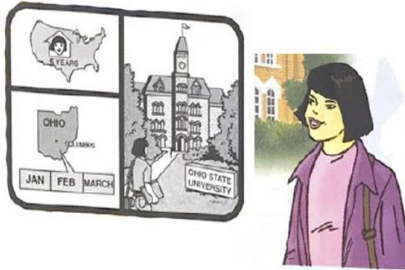


---

---

---

7. (I – to live – in Ohio for 3 months)



---

---

---

8. (I – to have – the worst day recently)

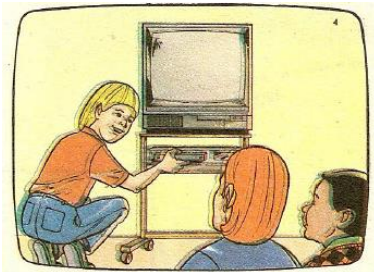


---

---

---

9. (I – to see – this movie many times)



---

---

---

10. (They – to eat – all the sandwiches)



---

---

---

## ANEXO 8: PROTOCOLO DE ATENÇÃO (PA)

1. O texto que você leu apresentava palavras que remetiam a uma ação:
  - a) que foi realizada no passado.
  - b) que está sendo realizada no presente.
  - c) que será realizada no futuro.
  
2. Qual das formas abaixo você observou com mais frequência na atividade?
  - a) have
  - b) had
  - c) do
  
3. Qual combinação de palavras que mais se repete no texto?
  - a) I **have lived** here for the last 20 years
  - b) I **will live** here for the next 20 years
  - c) I **have been living** here for 20 years
  
4. Qual forma o verbo *to travel* apareceu no texto:
  - a) to travel
  - b) travelled
  - c) travelling
  
5. Qual forma o verbo *to be* apareceu no texto:
  - a) been
  - b) being
  - c) was
  
6. O texto apresenta vários números. Você lembra qual número está relacionado aos seguintes assuntos:
  - 6.1 O coronel ficou no exército por:
    - a) 44 anos
    - b) 51 anos
    - c) 73 anos
  
  - 6.2 O coronel se aposentou com:
    - a) 73 anos
    - b) 69 anos
    - c) 55 anos
  
7. Quais verbos aparecem no texto?
  - a) work, live, collect, look, love
  - b) live, travel, study, have, look
  - c) live, travel, love, collect, look
  
8. Quais verbos aparecem no texto?
  - a) eat, be, have, do, see,
  - b) have, be, meet, see, eat
  - c) meet, eat, have, buy, be
  
9. Você se recorda o que o coronel comeu na Índia?
  - a) Cat and cockroach
  - b) Grasshopper and cat
  - c) Cat and rat

