

## O PAPEL DA INSTRUÇÃO *EXPLÍCITA E IMPLÍCITA* NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE L2

\*\*\*

### THE ROLE OF EXPLICIT AND IMPLICIT INSTRUCTION IN THE L2 TEACHING/LEARNING PROCESS

Laís Caroline S. Cruz<sup>1</sup>  
Jéssica de Lima Fernandes<sup>2</sup>  
Joara Martin Bergsleithner<sup>3</sup>

**Recebimento do Texto:** 22/02/2021

**Data de Aceite:** 18/03/2022

**RESUMO:** O objetivo central desta pesquisa é investigar que tipo de instrução pode ser mais benéfica no processo de ensino/aprendizagem de L2, a explícita ou a implícita, ao se ensinar uma estrutura gramatical complexa, o Futuro Perfeito. O estudo conduz uma pesquisa quantitativa com 31 alunos de uma escola pública do DF, que foram divididos em dois grupos, experimental e controle. Ambos os grupos foram submetidos a testes, a fim de se verificar tanto o conhecimento prévio quanto o conhecimento adquirido da estrutura alvo após as instruções. Com base nos resultados, nenhuma das instruções se mostrou ser estatisticamente mais benéfica que a outra para o processo de ensino/aprendizagem da estrutura alvo na L2. Entretanto, a instrução explícita se mostrou ser ligeiramente mais benéfica a curto prazo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instrução explícita. Instrução implícita. Ensino/aprendizagem de L2. Futuro perfeito.

**ABSTRACT:** The main objective of this research is to investigate which type of instruction can be more beneficial in the L2 teaching/learning process, explicit or implicit, when teaching a complex grammatical structure, the Future Perfect Tense. The study conducts a quantitative research with 31 students from a public school in the Federal District, who were divided into two groups, experimental and control. Both groups were required to do tests in order to verify both the prior knowledge and the knowledge acquired of the target structure after the instructions. Based on the results, none of the instructions proved to be statistically more beneficial than the other for the teaching/learning process of the target structure in L2. However, explicit instruction indicated to be slightly more beneficial in the short term.

**KEYWORDS:** Explicit instruction. Implicit instruction. L2 teaching/learning. Future perfect.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), Licenciada em Letras/Inglês e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (POSPLIT/UnB), Bacharel em Jornalismo pelo Centro Universitário ICESP de Brasília e Licenciada em Letras/Inglês pela UnB.

3 Doutora em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2007); Realizou seu estágio de Pós-Doutoramento, na Georgetown University, Washington, DC (2015-2016); é Professora Associada III do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (LET/UNB), do Instituto de Letras - Graduação e Pós-Graduação, e Vice-Coordenadora do Programa de Mestrado (PGLA/UnB).

## **Introdução**

A maioria dos professores de inglês como segunda língua (L2), especificamente a língua inglesa, preocupa-se principalmente com a forma metodológica de instruir seus alunos, e ainda, com a forma que eles aprendem a língua com mais precisão e eficácia (CELCE-MURCIA, 1992; ELLIS, 1994, 2015b). Muitas vezes, o aprendizado do aluno se adequa ao tipo de instrução que ele recebe do professor, quer seja explícita, quer seja implícita. Como os indivíduos têm diferenças individuais, ao aprender uma língua ou qualquer tipo de aprendizagem, eles aprendem de formas diferentes; e, um dos vários fatores envolvidos no processo de aprendizagem pode estar relacionado ao tipo de instrução recebida em sala de aula (DOUGHTY, 1991; ELLIS, 1993, 1994, 2008, 2015a, 2015b). Por essa razão, o objetivo central desta pesquisa é investigar que tipo de instrução poderia ser mais benéfica no processo de ensino/aprendizagem, se a instrução explícita ou a instrução implícita. Com base nessa premissa, este estudo investigou diferentes tipos de instrução no processo ensino/aprendizado de inglês/L2 no Brasil. O estudo foi conduzido através de uma pesquisa de cunho quantitativo, envolvendo 31 participantes, alunos de Ensino Médio, que foram divididos em dois grupos. Cada grupo recebeu um tipo de instrução, explícita e implícita. Foram aplicados testes em ambos os grupos, para aferir qual instrução poderia ser mais benéfica no processo ensino/aprendizagem.

## **Revisão de Literatura**

O foco principal da pesquisa sobre tipos de instrução em L2 tem questionado: (a) se a instrução faz ou não diferença no aprendizado de uma L2 em contextos formais e (b) quais tipos de instrução são mais eficazes para promover esse aprendizado (DOUGHTY, 1991; ELLIS, 1993, 1994, 2008, 2015a, 2015b; LONG, 1991a). Long (1991b, 1997) e Long e Robinson (1998) propuseram que as opções de instrução podem ser divididas em três tipos: focada no significado, nas formas ou na integração de ambas forma e significado, simultaneamente. De acordo com Long (1991b), a instrução baseada com foco no significado pressupõe que a exposição à informação e o uso significativo da L2 podem levar à aquisição incidental

do sistema da L2. Instrução que espera que os alunos se concentrem em formas isoladamente (*Focus on forms* ou instrução FonFS) pressupõe que os formas da L2 podem e precisam ser ensinadas explicitamente em uma sequência externamente orquestrada de acordo com a complexidade linguística. Por fim, a instrução que sugere que os alunos se concentrem em formas integradas no significado (*Focus on form* ou instrução FONF) foca em intervenções breves e reativas que, no contexto da comunicação significativa, atraem a atenção dos aprendizes para aspectos formais de uma característica linguística, em situações contextualizadas, envolvendo forma e significado, simultaneamente (ELLIS, 2008, 2015a).

O estudo intitulado *Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis* (NORRIS; ORTEGA, 2000) consiste em uma síntese de pesquisa primária sobre a eficácia da instrução em L2, com dois propósitos em mente. Primeiro, o de sintetizar o estado dos métodos de pesquisa experimentais e quase-experimentais e as práticas de relatórios dentro do domínio dos estudos que investigam a eficácia instrucional da L2, e, o segundo, de fornecer um resumo quantitativo dos resultados sobre diversas variáveis de interesse geral para a pesquisa sobre tipos de instrução em L2. Ao abordar esse propósito, foram abordadas técnicas de meta-análise para comparar os resultados do estudo quantitativo com base em uma escala comum (o tamanho do efeito). O estudo analisou publicações entre 1980 e 1998 e empregou procedimentos sistemáticos para síntese de pesquisa e metanálise para resumir as descobertas das investigações experimentais e quase-experimentais sobre a eficácia da instrução em L2. Dentre vários estudos, 49 estudos apresentaram dados suficientes para serem analisados. Esperava-se que essa meta-análise fornecesse uma representação precisa do que a pesquisa até agora encontrou sobre a eficácia instrucional em L2 e outras variáveis relacionadas. No entanto, uma parte substancial (37%) do corpo de pesquisa primária investigada não relatou as descobertas de uma maneira acessível para análise cumulativa adicional.

Conforme Norris e Ortega (2000), a instrução que incorpora técnicas explícitas (incluindo dedutivas e indutivas), que explicita as regras gramaticais, leva a efeitos mais substanciais do que a instrução implícita, que incorpora um foco na forma integrada no significado. Segundo o estudo dos autores, os resultados mostraram que ambas podem ser eficazes, embora as abordagens instrucionais

FonF e FonFS resultem em ganhos grandes e probabilisticamente confiáveis durante o curso de uma investigação, a magnitude desses ganhos difere muito pouco entre as duas categorias instrucionais. Finalmente, a ordem observada de eficácia para tipos instrucionais mais específicos (FonF explícita > FonFS explícita > FonF implícita > FonFS implícita) é sugestiva de pesquisas futuras necessárias. Ainda, Norris e Ortega (2000) justificaram que a instrução explícita poderia ser mais eficaz do que a instrução implícita nos estudos, devido à metodologia das pesquisas. Para eles, os testes aplicados para verificar a eficácia da instrução poderiam favorecer o tratamento explícito, um dos questionamentos que Dekeyser (2003) levantou em seu estudo, pois requer do aluno uma memória explícita ou o uso descontextualizado da L2.

Andrews (2007) traz em seu estudo dados empíricos sobre o efeito das instruções, explícita e implícita, de estruturas gramaticais complexas e simples no aprendizado. A discussão da análise mostra que a aplicação dos métodos, explícito e implícito, fazem diferença no aprendizado: “Houve um aumento significativo no aprendizado das formas gramaticais após a intervenção instrucional independentemente do método” (ANDREWS, 2007, p. 5). Os resultados mostram que o método, seja através da instrução explícita ou implícita, quando aplicado em regras particulares, faz diferença para a regra complexa, mas não faz diferença para a regra simples. Sendo assim, não importa o uso da instrução explícita ou implícita para a regra simples, apenas importa quando é uma instrução de regra complexa. É provável que as regras mais complexas sejam mais difíceis de serem induzidas, e, sendo assim, a instrução explícita pode beneficiar esse processo (ELLIS, 1994, 2018, 2015a, 2015b). Quando o estudo investigou se o nível de proficiência do aluno fazia diferença ou não, tanto no grupo implícito quanto no explícito, houve um aumento significativo de aprendizagem, independente do nível de proficiência dos alunos (FOTOS, 2002, apud ANDREWS 2007, p. 10). No entanto, os resultados demonstraram que houve um aumento maior no nível básico, onde os alunos foram capazes de aprender e reter regras complexas de forma induzida. Fotos (2002, apud ANDREW, 2007, p. 10) explica que o sucesso da instrução implícita depende da riqueza de oportunidades comunicativas em sala de aula e de muita exposição fora dela. Isso tudo coopera para manter a consciência da forma em alunos de L2.

Khamesipour (2015) afirma que a instrução implícita foi mais efetiva que a explícita no ensino de vocabulário através de leitura. O objetivo do seu estudo era investigar os efeitos dos dois diferentes métodos de instrução no ensino de vocabulário através da leitura em L2. Nesse caso, a instrução implícita sobressaiu a explícita no aprendizado de vocabulário pela leitura, pois a pesquisa mostra que as palavras são melhor adquiridas quando estão inseridas em um contexto e não quando são mostradas isoladamente. O autor, ainda, menciona Reber (1993) para explicar “que o aprendizado implícito é, de fato, um modo padrão de aprendizado, que acontece sem intenção, inconsciente e mais frequente como parte da nossa experiência diária” (apud KHAMESIPOUR, 2015, p. 1621).

No decorrer da revisão, podemos ver diversas abordagens para os tratamentos explícitos e implícitos, e cada uma delas agrega conhecimentos diferentes sobre a efetividade das instruções, assim como em qual contexto cada tratamento se aplicaria melhor. No entanto, conforme alguns autores (DEKEYSER, 2003; NORRIS; ORTEGA, 2000) apontam que há alguns problemas metodológicos na maioria dos estudos, que poderiam ter ocasionado pouca evidência sobre o tratamento mais eficaz para o aprendizado efetivo dos aprendizes de L2. Portanto, é importante que futuras pesquisas explorem melhor a metodologia para investigar a eficácia da instrução, a fim de se verificar os benefícios que os diferentes tipos de instrução poderiam trazer para a aprendizagem de L2.

## **Metodologia**

O estudo conduz uma pesquisa quantitativa, com o intuito de verificar qual tipo de instrução, se explícita ou implícita, é mais benéfica em aulas de inglês/L2. As pesquisadoras deste estudo deram instrução do ponto gramatical alvo do estudo – *Futuro Perfeito* – para ambos os grupos. Cada grupo recebeu um tipo diferente de instrução (explícita e implícita). Além disso, alguns testes foram aplicados para nivelar e avaliar os grupos. Ainda, foi usado a escala *Likert*, a fim de se verificar o grau de certeza das respostas dos alunos e a eficácia dos dois tipos de instrução nos dois grupos.

## *Contexto da pesquisa*

Para obter resultados e respostas acerca de qual processo de ensino/aprendizagem é melhor, se explícito ou implícito, foi feita uma quantitativa experimental, onde duas turmas de ensino médio, de uma escola pública do Centro-Oeste, foram escolhidas para participar da pesquisa. A primeira turma contou com 20 participantes e foi considerada como o Grupo Controle do estudo; já a segunda contou com 11 participantes, e foi considerada como o Grupo Experimental. Ambas as turmas contaram com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, todos brasileiros estudantes da língua inglesa (L2), tendo o português como sua língua nativa (L1). Todos os processos para coleta de dados foram aplicados igualmente em ambas as turmas. O tópico gramatical escolhido foi o Futuro Perfeito e era um ponto gramatical do programa curricular da escola que ainda não tinha sido ensinado aos participantes da pesquisa. Após a definição do tópico, foi escolhido um texto para se analisar o Futuro Perfeito. Esse texto, intitulado “By the time...” (*BBC Learning English website*), continha a aplicação do ponto gramatical, para que pudesse ser trabalhado durante o tratamento instrucional (ANEXO 1).

## *Design da pesquisa*

Foram criados e aplicados 3 testes (Vejam-se ANEXOS 2, 3 e 4), cada um com 10 questões objetivas com 5 alternativas cada, e a escala *Likert*, que é uma escala que avalia o nível de certeza dos participantes para cada resposta, a fim de reduzir a chance de um acerto por sorte. Para os testes, foram selecionados 10 verbos que apareceram no texto escolhido. Em todos os testes foram usados os mesmos verbos, porém em frases e ordens diferentes. São eles: verbos do Pré-teste (na ordem): *go, write, buy, have, travel, get, prepare, collect, dream, pass*; verbos do Teste Imediato verbos (na ordem): *write, buy, go, get, travel, prepare, have, collect, dream, pass*; verbos do Teste Posterior verbos (na ordem): *write, buy, go, get, not travel, have, collect, prepare, dream, pass*. O primeiro teste, *Pré-Teste*, foi aplicado previamente ao ensino do *Futuro Perfeito* para verificar se havia conhecimento prévio por parte dos alunos; o segundo, *Teste Imediato*, foi aplicado logo após a instrução, para verificar se houve aprendizado a curto prazo; e, o terceiro, *Teste*

*Posterior*, para verificar se houve aprendizado da estrutura alvo a longo prazo. Os testes foram espaçados em duas semanas entre eles, sendo que na primeira semana foi aplicado o *Pré-teste*, duas semanas depois foi dada a instrução do *Futuro Perfeito* e aplicado o *Teste Imediato*, e, por fim, após duas semanas, foi aplicado o *Teste Posterior*. É importante ressaltar que todos os testes foram elaborados de forma idêntica, propositalmente, e todos apresentavam 10 questões objetivas de marcar (*fill in the blanks*), com 5 alternativas (*a, b, c, d e e*) e somente uma delas era correta. O objetivo de manter o mesmo *design* para os três testes foi o de manter o mesmo nível de complexidade dos testes. Além disso, foram escolhidos 10 verbos para manter como padrão em todos os testes, para que os alunos aprendessem o uso dos 10 verbos específicos, os mesmos que eles foram testados nos testes.

### *Pré-Teste*

No *Pré-Teste* (ANEXO 2), os participantes receberam um teste com 10 questões objetivas de marcar, com 5 alternativas (*a, b, c, d e e*), para avaliar o conhecimento prévio da estrutura alvo. Como critério de eliminação, os participantes que obtiveram acima de 4 acertos no *Pré-teste* foram eliminados, já que, para esta pesquisa, essa pontuação seria considerada como conhecimento prévio. Para reduzir a chance de um acerto por sorte, a escala *Likert* (ANEXO 5) foi usada da seguinte forma: cada questão do teste vinha acompanhada de uma escala com valores referente a 1 à 5 (nenhuma certeza, pouca certeza, média certeza, muita certeza e total certeza, respectivamente); o participante que acertasse a questão, mas marcasse pouca ou nenhuma certeza na escala (referente a 1 e 2 em uma escala de 5), a questão seria considerada como errada, e o participante que acertasse a questão e marcasse de média à total certeza (referente a 3 à 5 numa escala de 5), a questão seria considerada correta. Dessa forma, após o *Pre-test*, foram eliminados 9 participantes no Grupo Controle e 1 participante no Grupo Experimental, pois demonstraram conhecimento prévio ao ponto gramatical, restando, assim, 11 e 10 participantes em cada grupo, respectivamente.

### *Teste Imediato*

duas semanas da aplicação do *Pré-teste*, houve a aplicação das instruções (explícita e implícita), uma em cada grupo, diferentemente, e, imediatamente após as instruções, a aplicação do *Teste Imediato* (ANEXO 3). A finalidade da aplicação desse teste é a de averiguar se houve aprendizado a curto prazo, ou seja, logo após o tratamento instrucional da estrutura gramatical alvo do estudo.

### *Teste Posterior*

Após duas semanas, depois da instrução e do *Teste Imediato* (ANEXO 4), foi aplicado o teste posterior, com 10 questões, contendo os mesmos verbos dos testes anteriores com frases com o mesmo nível de complexidade para avaliar o conhecimento dos alunos após duas semanas da instrução. Após a instrução, os alunos não tiveram prática do Futuro Perfeito. O teste posterior foi feito para finalizar a coleta de dados e verificar se houve algum aprendizado em um prazo maior.

### *A instrução ou intervenção pedagógica*

Dois tipos diferentes de instrução foram dados para os dois grupos:

*A instrução implícita:* os alunos receberam um texto para ler, o qual apresentava dez verbos no *Future Perfect*. O texto foi dado como *input* do tempo verbal, a fim de induzir o aluno a descobrir a regra por si só, implicitamente. Após a leitura, a professora fez perguntas sobre o texto, tais como o que eles entenderam pelo texto e qual é a ideia central. Logo, a professora pediu para eles circularem as partes do texto que trazem a ideia de futuro.

*A instrução explícita:* a professora entregou o mesmo texto previamente escolhido para os participantes lerem. Após a leitura, ela explicou explicitamente a estrutura gramatical do *Futuro Perfeito* e a aplicou no texto lido.

### *Design da análise de dados*

Para realizar a análise de dados, primeiramente, foi feita uma descrição estatística dos dados e o gráfico a seguir representa essa descrição.

#### *3.4. Análise de dados*

**Tabela 1**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
PRETEST	21	100,0%	0	,0%	21	100,0%
IMMEDIATE TEST	21	100,0%	0	,0%	21	100,0%
POSTTEST	21	100,0%	0	,0%	21	100,0%

A Tabela 1 auxilia a identificar se há algum participante, algum sujeito da pesquisa, com dados faltando. Nesse caso, os dados mostram que estão 100% completos.

**Tabela 2**

Descriptives			Statistic	Std. Error
PRETEST	Mean		,7619	,23810
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,2652	
		Upper Bound	1,2586	
	5% Trimmed Mean		,6799	
	Median		,0000	
	Variance		1,190	
	Std. Deviation		1,09109	
	Minimum		,00	
	Maximum		3,00	
	Range		3,00	
	Interquartile Range		2,00	
	Skewness		1,033	,501
	Kurtosis		-,460	,972
IMMEDIATETEST	Mean		4,0476	,75428
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,4742	
		Upper Bound	5,6210	
	5% Trimmed Mean		3,9418	
	Median		3,0000	
	Variance		11,948	
	Std. Deviation		3,45653	
	Minimum		,00	
	Maximum		10,00	
	Range		10,00	
	Interquartile Range		6,00	
	Skewness		,614	,501
	Kurtosis		-1,088	,972
POSTTEST	Mean		2,7143	,72092
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	1,2105	
		Upper Bound	4,2181	
	5% Trimmed Mean		2,4630	
	Median		2,0000	
	Variance		10,914	
	Std. Deviation		3,30368	
	Minimum		,00	
	Maximum		10,00	
	Range		10,00	
	Interquartile Range		5,00	
	Skewness		1,115	,501
	Kurtosis		-,068	,972

A Tabela 2 mostra a real descrição dos dados. Os três testes foram investigados separadamente, apresentando, cada um, valores próprios. Assim, após a descrição dos dados, foi utilizado o Teste de Normalidade *Shapiro-Wilk*, que verifica a normalidade dos dados para determinar se são paramétricos ou não paramétricos.

**Tabela 3****Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PRETEST	,377	21	,000	,707	21	,000
IMMEDIATETEST	,199	21	,029	,876	21	,013
POSTTEST	,252	21	,001	,800	21	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Os valores demonstrados na Tabela 3, na última coluna especificamente, representam a significância do resultado. Para termos significância, esse valor deverá estar abaixo de 0,05 ( $p < 0,05$ ). Entretanto, no teste de normalidade temos uma peculiaridade. Para que tenhamos normalidade, os valores da significância devem estar acima de 0,05 ( $p > 0,05$ ), ou seja, que não haja significância no *Shapiro-Wilk*. De acordo com o gráfico, os valores do resultado deram abaixo de 0,05 ( $p < 0,05$ ), apresentando significância. Portanto, os dados não possuem normalidade. Assim, devido aos dados não possuírem normalidade, foi utilizado o teste *Mann-Whitney*, para dados não-paramétricos. Esse teste irá fazer uma comparação entre as médias para investigar se há diferença significativa entre as médias dos grupos estudados, o grupo implícito e o explícito.

**Tabela 4****Mann-Whitney Test**

Ranks				
GRUPOS		N	Mean Rank	Sum of Ranks
PRETEST	IMPLÍCITO	10	10,45	104,50
	EXPLÍCITO	11	11,50	126,50
	Total	21		
IMMEDIATETEST	IMPLÍCITO	10	8,50	85,00
	EXPLÍCITO	11	13,27	146,00
	Total	21		
POSTTEST	IMPLÍCITO	10	9,10	91,00
	EXPLÍCITO	11	12,73	140,00
	Total	21		

Test Statistics <sup>b</sup>			
	PRETEST	IMMEDIATETEST	POSTTEST
Mann-Whitney U	49,500	30,000	36,000
Wilcoxon W	104,500	85,000	91,000
Z	-,445	-1,777	-1,381
Asymp. Sig. (2-tailed)	,656	,076	,167
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,705 <sup>a</sup>	,085 <sup>a</sup>	,197 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPOS

A Tabela 4 representa os resultados finais do teste MANN-WHITNEY. Nas médias do ranks (primeira tabela, coluna – Mean Rank) pode ser identificado se houve diferenças entre os dois grupos. Entretanto, o teste estatístico analisa se essa diferença é real ou irrisória, significativa ou não significativa. Esse resultado é dado na segunda tabela (pretest = ,656 / immediatetest = ,076 / posttest = ,167) a partir do valor da significância (o valor de  $p$ ). Para ser significativa, o valor de  $p$  deve ser menor que 0,05. De acordo com o resultado do teste, os valores são maiores que 0,05, indicando que a diferença entre os grupos implícito e explícito não é significativa, ou seja, a diferença das médias dos dois grupos não é uma diferença real.

## **Discussão dos Resultados**

Respondendo à pergunta de pesquisa central deste estudo: “Que tipo de instrução poderia ser mais benéfica no processo de ensino/aprendizagem de aspectos formais em L2?”, os resultados mostraram que não há uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Ou seja, para o foco gramatical escolhido (Futuro Perfeito), nenhuma das instruções, implícita ou explícita, se mostrou ser significativamente mais benéfica para o processo de ensino/aprendizagem de L2. Entretanto, analisando a Tabela 3, sobre o teste de normalidade, podemos ver um aumento na média do resultado do teste imediato em relação ao pré-teste (de .000 para .013). Assim como, na tabela 4, sobre a diferença entre os dois grupos, para ter uma diferença significativa entre o grupo controle e o grupo experimental, o valor de  $p$  deve ser menor que 0.05. O valor referente ao resultado da diferença entre as médias dos grupos no teste imediato é de 0.076. Isso quer dizer que, após o tratamento instrucional, houve um aumento no aprendizado dos participantes nos grupos, e que, apesar de não ter relevância estatisticamente significativa, a instrução explícita ainda teve uma média maior, se mostrando ser mais benéfica a curto prazo, pois o resultado da diferença entre as médias se aproxima do valor necessário para ter significância. No entanto, no teste posterior, houve uma queda nas médias dos grupos, mostrando que o aprendizado a longo prazo no grupo controle foi menor que no grupo experimental.

Para explicar os resultados, um dos motivos pelos quais não tenha

ocorrido aprendizagem a longo prazo é que o ponto gramatical escolhido (*Futuro Perfeito*) apresenta uma regra complexa, o que dificulta a memorização e internalização das regras pelos aprendizes (CELCE-MURCIA, 1992; ELLIS, 2008, 2015a; 2015b). Os resultados corroboram com o estudo de Andrews (2007), quando a autora mostra que para regras simples o tipo de instrução explícita ou a implícita não faz muita diferença, mas para regras complexas sim, o tipo de instrução faz diferença. Nesse caso, a autora aponta que a instrução explícita pode beneficiar o processo de ensino/aprendizagem de regras complexas, por serem mais difíceis de serem induzidas. Neste estudo, devido à complexidade do ponto gramatical, o tratamento explícito se mostrou ser mais eficaz a curto prazo do que a longo prazo. No entanto, nenhum dos dois tratamentos se mostrou eficaz para este ponto gramatical específico a longo prazo. Entretanto, ambos os grupos apresentaram um aumento no escore dos testes, demonstrando, assim, que houve um certo aprendizado, uma vez que os aprendizes não tinham conhecimento prévio da estrutura alvo antes do estudo, como foi avaliado no pré-teste. Portanto, mesmo que os resultados não tenham sido estatisticamente significativos, ambas as instruções parecem ter sido de alguma forma benéficas no aprendizado de uma informação gramatical nova em L2, sobre o tempo verbal Futuro Perfeito, para os aprendizes deste estudo (NORRIS; ORTEGA, 2000).

## **Conclusão**

O ensino de uma L2 pode ser feito de diversas formas, e cada aluno aprende de forma diferente, de acordo com o tipo de instrução recebida em sala de aula e com as suas diferenças individuais. O objetivo central desta pesquisa foi investigar qual tipo de instrução poderia ser mais benéfica no processo de ensino/aprendizagem de um ponto gramatical específico – o Futuro Perfeito, se a instrução explícita ou se a instrução implícita. Nos trabalhos revisados para fundamentar essa pesquisa, foi observado que a instrução explícita se apresentava ligeiramente melhor do que a implícita. A fim de se verificar os dois tipos de instrução nesta pesquisa, foi feito um estudo quantitativo envolvendo 31 participantes, alunos de Ensino Médio, que foram divididos em um grupo controle e outro experimental. Para ambos os grupos foram aplicados um pré-teste, duas semanas depois foi

ensinado o *Futuro Perfeito* na língua inglesa e aplicado um teste imediato, e por fim, após duas semanas, foi aplicado um teste posterior. Os resultados dos testes mostraram que houve um aumento na média do resultado do teste imediato em relação ao pré-teste, mostrando um certo aprendizado a curto prazo; no entanto, no teste posterior, houve uma queda nas médias dos grupos, mostrando que não houve aprendizado a longo prazo. Sendo assim, por ter sido de forma imediata mais eficaz pela técnica explícita, o resultado corrobora com Norris e Ortega (2000) que apontam que ambas instruções podem ser eficazes, porém a instrução explícita, que evidencia as regras gramaticais, poderia ser mais eficaz que a instrução implícita. O fato de a instrução explícita ter sido mais benéfica de forma imediata, considerando o futuro perfeito uma regra complexa, entra em conformidade com Ellis (1994, 2008, 2015b) ao afirmar que é provável que regras mais complexas sejam mais difíceis de serem induzidas, portanto a instrução explícita pode beneficiar esse processo e se mostrar mais eficaz que a implícita devido a complexidade do ponto gramatical. Além disso, os alunos receberam as instruções do futuro perfeito em uma única aula, confirmando o que sugere Andrew (2007), que afirma que o sucesso da instrução implícita depende da riqueza de oportunidades comunicativas em sala de aula e de muita exposição fora dela. No caso desta pesquisa, os alunos não foram expostos ao futuro perfeito no período entre o teste imediato ao teste posterior. Sendo assim, nenhuma das instruções, implícita ou explícita, se mostrou, estatisticamente significativa, ser mais benéfica que a outra para o processo de ensino/aprendizagem deste ponto gramatical específico em L2 (CELCE-MURCIA, 1992; DOUGHTY, 1991; ELLIS, 1993, 1994, 2008, 2015a, 2015b). Sugere-se, para futuras pesquisas, que a instrução seja investigada em estudos longitudinais e com uma amostra maior de participantes para se obter mais validade nos resultados estatísticos.

## Referências

Andrews, K. (2007). *The effects of implicit and explicit instruction on simple and complex grammatical structures for adult English language learners*. Journal of TESL-EJ, 11(2).

Celce-Murcia, M. (1991). *Grammar pedagogy in second and foreign language teaching*. TESOL Quarterly, 25, 459-480.

Doughty, C. (1991). *Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization*. Studies in Second Language Acquisition, 13, 431-469.

Ellis, R. (1993). *The structural syllabus and second language acquisition*. TESOL Quarterly, 27 (1), 91-112.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

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

Ellis, R. (2015a). *The importance of focus on form in communicative language teaching*. EJAL Eurasian Journal of Applied Linguistics 1(2) (2015) 1–12

Ellis, R. (2015b). *Grammar Teaching for Language Learning*. Auckland/Shanghai Babylonia 02/14 |babylonia.ch. pp. 10-15.

Khamesipour, M. (2015). *The effects of explicit and implicit instruction of vocabulary through reading on EFL learners' vocabulary development*. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), 1620-1627

Long, M. H. (1991a). *The design and psycholinguistic motivation of research on foreign language learning*. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp. 309–320). Lexington, MA: D. C. Heath.

Long, M. H. (1991b). *Focus on form: A design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. H. (1997, March). *Focus on form in task-based language teaching*. Presentation at the Fourth Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching.

Long, M. H.; Robinson, P. (1998). *Focus on form: Theory, research, and practice*. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, J. M.; Ortega, L. (2000), *Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis*. Language Learning, 50: 417-528.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.

Spada, N. (1997). *Form-focused instruction and second language acquisition: A review and classroom and laboratory research*. Language Teaching, 30, 73-87.

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/intermediate/unit-26/session-4>

## ANEXOS

### ANEXO 1: TEXTO

By the time...

BBC Learning English went out onto the streets of London to find out about people's future plans. Here are some of their comments:

Uliana, Moscow, Russia

I'm already 27 years old. So I'll hopefully have gotten married by the next year and I'll maybe have had two children by my 32. I want to change my car as soon as possible, because, it's so old. It got dangerous riding by this. I'll have collected enough money in next

1.5 years.

In generally, we will have bought a country house with my future husband in 10 years and moved there for permanent living.

I am creasy about travelling. I try travel abroad twice a year. But it needs more time and money. Next three years I'll have probably gone to South America and Austria (for snowboarding).

Manuel Juan, Spain

In six months' time I'll have travelled to Greece with some members of my family. By the first days of next April we'll have prepared and packed our

luggage and will have dreamed with the landing in Athens airport.

We are looking forward to live, for a few weeks, in Greece, that legendary country. To know Athens, Piraeus' harbour, the Aegean Sea, Macedonia, etc will be gorgeous.

Ewa, Poland

By the end of this week I'll have written my tale story. What's about the further future? In one years' time I'll have hopefully made my way through my English and in five years' time I'll have maybe passed international exam at the alpine guide.

Fonte: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/intermediate/unit-26/session-4>

## ANEXO 2: PRÉ-TESTE

1. They\_\_\_\_\_at six (not/go)
  - a. are not gone
  - b. are not go
  - c. will not have gone
  - d. not gone
  - e. have not go
2. They\_\_\_\_\_their essay by tomorrow (write)
  - a. have write
  - b. will have written
  - c. written
  - d. are written
  - e. will written
3. My father\_\_\_\_\_a new house by the time I return to Syria (buy)
  - a. have buy
  - b. buy
  - c. will bought
  - d. will have bought
  - e. have bought
4. They\_\_\_\_\_dinner by the time we get there (have)
  - a. will have had
  - b. have
  - c. had
  - d. are have
  - e. will had
5. We\_\_\_\_\_twenty miles more before we cross the frontier (travel)
  - a. has travelled
  - b. is travelling
  - c. travel
  - d. will have travelled
  - e. are have travelled
6. Your father\_\_\_\_\_a promotion before you join the company. He might be your boss. (got)
  - a. Has got
  - b. have gotten
  - c. will have gotten
  - d. gotten

- e. will gotten
7. By the time my wife gets home, I \_\_\_\_\_supper. (prepare)
- a. will have prepared
  - b. had prepared
  - c. prepares
  - d. have prepared
  - e. prepared
8. She \_\_\_\_\_the forms by the end of the day. (collect)
- a. have collected
  - b. will have collected
  - c. had collect
  - d. collected
  - e. will collected
9. After buying a ticket, I \_\_\_\_\_ with my first trip abroad. (dream)
- a. will dreamed
  - b. have dreamed
  - c. will had dreamed
  - d. will have dreamed
  - e. dreams
10. She \_\_\_\_\_in her English exam by the end of the day. (pass)
- a. will had passed
  - b. passed
  - c. will have passed
  - d. have passed
  - e. will passed

### ANEXO 3: TESTE IMEDIATO

1. Three essays are too much. I \_\_\_\_\_ even one essay by the end of the week.

(write)

- a. will have written
- b. have written
- c. write
- d. are written
- e. will written

2. By this time next week, we \_\_\_\_\_ all the Christmas presents.

- a. will bought
- b. bought
- c. will have bought
- d. have buy
- e. have bought

3. There won't be anyone in the office. Everyone \_\_\_\_\_ home (go)

- a. will gone
- b. will have gone
- c. are gone
- d. go
- e. have gone

4. Sheila \_\_\_\_\_ the scholarships by the time she starts school in September.

(got)

- a. has got
- b. have gotten
- c. will gotten
- d. gotten
- e. will have gotten

5. Lisa is from New Zealand. She is travelling around Europe at the moment. So far she has travelled about 1,000 miles. By the end of the trip she \_\_\_\_\_ more than 3,000 miles. (travel)

- a. travelled
- b. had travelled

- c. will have travelled
  - d. travel
  - e. have travelled
6. By this time tomorrow, Maria \_\_\_\_\_ the report (prepare)
- a. prepared
  - b. had prepared
  - c. prepare
  - d. have prepared
  - e. will have prepared
7. \_\_\_\_\_ the grand opening by the time I come back next week? (have)
- a. are you have
  - b. you have
  - c. had you
  - d. will you have had
  - e. will you had
8. He \_\_\_\_\_ his valuables downstairs tomorrow. (collect)
- a. have collected
  - b. had collect
  - c. will have collected
  - d. collected
  - e. will collected
9. I \_\_\_\_\_ with my weeding until the big day. (dream)
- a. Will dreamed
  - b. will have dreamed
  - c. will had dreamed
  - d. have dreamed
  - e. dreams
10. The rain \_\_\_\_\_ by the end of the day. (pass)
- a. will had passed
  - b. will have passed
  - c. passed
  - d. have passed
  - e. will passed

## ANEXO 4: TESTE POSTERIOR

1. The students \_\_\_\_\_ their essays by the end of next week. (write)
  - a. have written
  - b. will have written
  - c. write
  - d. are written
  - e. will written
2. She \_\_\_\_\_ a new dress before the wedding takes place next week. (buy)
  - a. will bought
  - b. have bought
  - c. bought
  - d. have buy
  - e. will have bought
3. They \_\_\_\_\_ at six. (go)
  - a. will have gone
  - b. will gone
  - c. are gone
  - d. has go
  - e. have gone
4. \_\_\_\_\_ home by lunch time (got)
  - a. She get
  - b. Have she gotten
  - c. will she have gotten
  - d. gotten
  - e. will gotten
5. She \_\_\_\_\_ to Japan with her husband (not/travel)
  - a. not travelled
  - b. had not travelled
  - c. will not have travelled
  - d. not travel
  - e. have not travelled

6. Her sister \_\_\_\_\_ twins at the hospital (have)
- a. are having
  - b. have
  - c. had
  - d. will have had
  - e. will had
7. We \_\_\_\_\_ the clothes for the bazar by the end of the weekend. (collect)
- a. have collected
  - b. had collect
  - c. will have collected
  - d. collected
  - e. will collected
8. I \_ the dinner before 8 o'clock. (prepare)
- a. will have prepared
  - b. had prepared
  - c. prepares
  - d. have prepared
  - e. prepared
9. She \_\_\_\_\_ with that position until the result on Saturday. (dream)
- a. will have dreamed
  - b. have dreamed
  - c. will had dreamed
  - d. will dreamed
  - e. dreamed
10. She \_\_\_\_\_ on the test by the end of the week. (pass)
- a. will had passed
  - b. passed
  - c. have passed
  - d. will have passed
  - e. will passed

## **ANEXO 5: ESCALA LIKERT**

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