



A dicotomia implícito-explicito no ensino de línguas: uma proposta de atualização

The implicit-explicit dichotomy in language teaching: an update proposal

Graziele Altino Frangiotti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina / Brasil

grazielefrangiotti@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6087-7005>

Paula Garcia de Freitas

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná / Brasil

paulifreitas@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6121-8220>

Resumo: As discussões na área da Linguística têm sido fortemente influenciadas pela divisão do fenômeno linguístico em subconjuntos compostos por dois termos: as chamadas dicotomias. Contudo, se, por um lado, as dicotomias beneficiam o diálogo no interior dessa ciência, por outro, por vezes, parecem representar uma espécie de limitação ao pesquisador, que se vê obrigado a reduzir a complexidade linguística a parâmetros monolíticos. Esse parece ser o caso da dicotomia implícito-explicito no campo do ensino de línguas, contexto no qual técnicas didáticas muito heterogêneas entre si acabam necessariamente tendo de ser classificadas ou como implícitas ou como explícitas, como se não houvesse um caminho alternativo. Com base nisso, o presente trabalho visa a problematizar essa questão e a avançar uma perspectiva que vê as dicotomias como extremos de um *continuum*, o qual admite diferentes graus de explicitação intermediários.

Palavras-chave: dicotomias em Linguística; ensino de línguas; instrução implícita e explícita; técnicas implícitas e explícitas; continuum implícito e explícito.

Abstract: Discussions in the area of Linguistics have been strongly influenced by the division of the linguistic phenomenon into subsets composed of two terms: the so-called dichotomies. However, if, on the one hand, dichotomies benefit dialogue within that ciency, on the other, sometimes they seem represent a kind of limitation to the researcher, who is forced to reduce linguistic complexity to monolithic parameters. This seems to be the case with the implicit-explicit dichotomy in the field of language teaching, a context in which teaching techniques that are very heterogeneous among themselves necessarily end up having to be classified either as implicit or explicit, as if there was no alternative path. Based on this, the present work aims to problematize this issue and to advance a perspective that sees dichotomies as extremes of a *continuum*, which admits different degrees of intermediate explicitness.

Keywords: dichotomies in Linguistics; language teaching; implicit and explicit instruction; implicit and explicit techniques; implicit and explicit continuum.

Recebido em 1º de maio de 2020

Aceito em 24 de junho de 2020

Introdução

O nascimento da Linguística Moderna é marcado profundamente pela força de postulados que embasaram uma nova concepção de língua e de linguagem, traçando novos rumos científicos para a disciplina. Impulsionador fundamental desse processo, Ferdinand Saussure no *Curso de Linguística Geral* (2000) alicerça os principais pontos de sua teoria em pensamentos construídos a partir de dicotomias.

O termo dicotomia provém do grego e significa “dividido em dois”. Desse modo, as dicotomias saussurianas estabelecem separações de um todo em duas partes fundamentais. É isso o que vemos ocorrer no caso dos conceitos de língua e fala, diacronia e sincronia, sintagma e paradigma, e significante e significado.

A língua é um conjunto organizado, então, por uma série de valores que se contrapõem e se excluem mutuamente. Dentro dessa ótica, os estudos da língua ou são diacrônicos ou sincrônicos; os elementos da língua estão situados ou no eixo sintagmático ou no paradigmático; um aspecto do signo linguístico pertence ou ao seu significante ou ao seu significado. Isso quer dizer que na teoria saussuriana não há espaço para

elementos intermediários. Como se fossem dois lados de uma mesma moeda, tudo deve pertencer a um termo ou a outro da bipartição, de tal modo que nenhuma parte de um dos termos está contida no outro.

Ao longo do século XX, diversas outras dicotomias como essas nasceram, como a de competência e desempenho formulada por Noam Chomsky (1965); a de competência linguística e competência sociolinguística elaborada por Dell Hymes (1962, 1966, 1972); além dos inúmeros outros debates estruturados, também eles, em grandes correntes antagônicas, como as teorias inatistas em oposição às ambientalistas, as funcionalistas em contraposição às formalistas, entre outras.

Em compasso com essa tendência, também a área de Ensino-aprendizagem de línguas é profundamente influenciada por conceitos estruturados a partir de binômios. Stephen Krashen (1982, 1985), por exemplo, opõe aquisição à aprendizagem de línguas. Nesse sentido, ele define a aquisição como sendo um processo subconsciente, no qual aqueles que adquirem uma segunda língua não têm ciência do fato de que a estão adquirindo, mas apenas de que a estão utilizando para se comunicar. A aprendizagem, por outro lado, compreende um conhecimento consciente por parte do aprendiz, o qual se torna capaz de falar *sobre* a língua.

Como se vê, também aqui, há apenas uma opção possível: ou o indivíduo adquire uma língua sem se dar conta de que o faz, isto é, de forma natural; ou ele aprende o seu funcionamento e as suas regras, sendo consciente do processo de aprendizagem.

Embora dicotomias como as tratadas acima sejam muito recorrentes e fundamentais para o crescimento e desenvolvimento da área, acreditamos que o fenômeno linguístico seja extremamente complexo e que, portanto, muitas vezes, a adoção de visões diametralmente opostas acaba por excluir aspectos relevantes que não se encaixam nem em um polo nem em outro das dicotomias.

É com essa preocupação em mente que nos propomos a refletir neste artigo sobre outra divisão usual no ensino de línguas: a que diferencia instrução implícita e explícita, procurando avançar uma proposta de atualização, na qual essa dicotomia seja ampliada através da ideia de *continuum*, que parece mais fluida e mais coerente com nossa visão de língua e ensino.

Para tanto, nos inspiramos em trabalhos anteriores, como o de Bortoni-Ricardo (2004), que, centrada no ensino com foco na variação linguística, propõe a utilização de contínuos em substituição às dicotomias tradicionalmente operadas em modelos teóricos convencionais.

Como deixa claro na obra, a autora adota essa estratégia para eliminar a impressão de que existiriam fronteiras rígidas entre as variedades linguísticas que compõem o português brasileiro. Assim, ao invés de simplesmente opor registro formal a registro informal, por exemplo, ela se vale do conceito de “contínuo de monitoração estilística”, no qual estariam englobadas desde as interações totalmente espontâneas (grau mínimo de monitoração) até as interações previamente planejadas (grau máximo de monitoração), não deixando de lado, porém, toda a gama de interações que podem se situar entre um extremo e outro, ou seja, ao longo do contínuo.

Outro trabalho importante que embasa nossas reflexões a respeito da ideia de *continuum*, dessa vez da área da Linguística Aplicada, é o de Doughty e Williams, que já em 1998 discutiam estratégias pedagógicas para incentivar o Foco na Forma (LONG; ROBINSON, 1998), isto é, maneiras de induzir a atenção do aprendiz para algum aspecto que se mostrasse repetido, frequente ou saliente no *input*, em contexto comunicativo de língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). Para as autoras, “exercícios” e “tarefas comunicativas” poderiam ser considerados os dois extremos de um *continuum* de técnicas de ensino, sendo o exercício uma técnica explícita, que levaria o aprendiz a treinar, deliberadamente, o uso da forma linguística que está sendo ensinada. O objetivo desse tipo de atividade é direcionar a atenção do aluno para um aspecto gramatical específico. No extremo oposto estaria a tarefa comunicativa, uma técnica implícita que fomentaria a percepção consciente do aprendiz (*noticing*) através de mecanismos que buscam atrair a atenção do aluno para a forma, evitando discussões metalinguísticas e minimizando qualquer interrupção na comunicação.

Com base nesses exemplos, procuraremos demonstrar, neste estudo teórico, que também as noções de instrução implícita e explícita não apresentam limites precisos, o que faz com que uma série de técnicas didáticas fiquem de fora dessa classificação, sendo colocadas ora como ligadas à perspectiva implícita ora como alinhadas à instrução explícita.

Essa indefinição suscita, como se verá, imprecisões e confusões em pesquisas teóricas e empíricas, comprometendo o rigor requerido no campo científico.

Do ponto de vista textual, o artigo está assim dividido: nesse primeiro momento, apresentamos nossas indagações diante das dicotomias formuladas pela Linguística e, em particular, nossa inquietação perante a dicotomia implícito-explicito no campo do Ensino e aprendizagem de línguas, na sequência, introduzimos nossa proposta de revisão bibliográfica fundamentada a partir da tese de que essa perspectiva monolítica pode ser alargada através da ideia de *continuum*. Na seção 1, tratamos do conceito de instrução e, na seção 2, apresentamos diversos estudos que se debruçam sobre tal conceito na tentativa de classificá-lo como explícito ou implícito. Levando em consideração esse levantamento, concluímos que os diferentes pontos de vista geram imprecisões e lacunas, as quais podem ser minimizadas se adotamos a ideia de *continuum*, proposta elucidada na seção 3. Para tanto, a partir dos momentos previstos para a instrução levantados por Ellis (1998), e de técnicas para o ensino de línguas descritas por vários autores, procuramos situá-las ao longo de quatro *continua* e, assim, avançar uma atualização do conceito.

1 O conceito de instrução

Na Linguística Aplicada, o termo *instruction* aponta para as escolhas pedagógicas a serem realizadas a fim de organizar, projetar e até analisar uma aula, um material de ensino ou uma atividade cujo objetivo é favorecer a aprendizagem por parte do aprendiz. No Brasil, foi por vezes traduzido como *ensino* (GAUTHIER *et al.*, 2014; FREITAS, 2014), *estratégia de ensino* (FREITAS, 2014) ou, literalmente, *instrução* (FRANGIOTTI, 2019). Adotaremos esta última correspondência para evitar confusões terminológicas.

Em nosso entendimento, a instrução constitui “qualquer tentativa sistemática que permita ou facilite a aprendizagem de uma língua através da manipulação de mecanismos de aprendizagem e/ou de condições sob as quais eles ocorrem” (HOUSEN; PIERRARD, 2005, p. 2).

Ellis (2009) conceitua a instrução como uma tentativa de agir sobre a interlíngua do aprendiz, buscando atrair a sua atenção de forma direta ou indireta sobre algum aspecto da língua.¹

Pesquisas realizadas no Brasil e no exterior (ANDREWS, 2007; BONGAERTS, 1999; FRANGIOTTI, 2019; FREITAS, 2014; NORRIS; ORTEGA, 2000; VANPATTEN; OIKKENON, 1996) parecem indicar que a intervenção pedagógica exerce, sim, um papel importante no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conforme Housen e Pierrard (2005), estudos demonstram que a instrução pode influenciar positivamente o ritmo e o estágio final da aprendizagem, mas que não é capaz de alterar o percurso da aquisição. Assim, aprendizes que recebem instrução podem progredir mais rapidamente e até mesmo atingir níveis de proficiência mais altos que aqueles que aprendem a língua em contexto espontâneo; porém, de acordo com esses estudos, todos terão de passar pelos mesmos estágios, respeitando as mesmas sequências de aquisição, o que sugere que a instrução é um recurso eficaz para catalisar a aprendizagem, mas não é fator suficiente para que o aprendiz salte etapas.

Admitindo a hipótese de que a instrução influencia o processo de aprendizagem, Housen e Pierrard (2005) dizem que seu grau de eficácia estaria intimamente relacionado a três conjuntos de fatores: *o que é ensinado, a quem se ensina e como a instrução ocorre.*

Começando pela análise da influência causada por *aquilo que se ensina* por meio da instrução, esses dois estudiosos afirmam que alguns conteúdos parecem ser mais “ensináveis” que outros. Isso se deve, em primeiro lugar, à recorrência e à saliência daquilo que é ensinado no *input*, pois uma estrutura da língua-alvo que aparece repetidas vezes, seja na fala do professor seja no material didático, pode por si só despertar a atenção e o interesse do aprendiz, fazendo com que a instrução do docente seja facilitada, não só porque o aprendiz estará mais motivado a prestar atenção nela, mas também porque ele já terá criado certa familiaridade

¹ A ideia de “forma direta” e “indireta” de atenção traz em seu bojo a dicotomia explícito-implícito, na medida em que a forma direta corresponderia a escolhas pedagógicas que incitam o conhecimento metalinguístico SOBRE a língua, ao passo que a forma indireta envolveria estratégias que ajudam o aluno a perceber determinada regra por meio, por exemplo, de sua saliência e frequência no texto, gerando, assim, um conhecimento DA língua, verificável no uso que o aluno faz dela em contexto comunicativo.

com o aspecto tratado, fazendo com que o processo de compreensão se torne mais simples.

Outro fator determinante é a transparência do objeto ensinado, logo, quanto mais próximo da língua materna do aprendiz e quanto mais simples for a regra subjacente ao fenômeno, mais fácil será, para o professor, explicá-lo, e, para o aprendiz, compreendê-lo.

Por outro lado, há características que podem fazer com que alguns conteúdos da língua-alvo sejam de difícil tratamento instrucional. A principal dessas características seria a complexidade. Nesse sentido, segundo Harley (1993), as formas complexas seriam aquelas que: 1) são diferentes das estruturas presentes na língua materna do aprendiz; 2) não são salientes no *input*; 3) não são importantes para a comunicação bem-sucedida; e 4) são mal compreendidas ou mal analisadas pelos alunos.

Passando nesse momento a considerar *a quem a instrução se dirige* como fator determinante para o sucesso da instrução, estamos diante de um dos conjuntos de variáveis mais complexos, porque diretamente relacionado ao perfil do estudante e a aspectos muito diversificados como: idade, nível de proficiência na língua-alvo, sexo, profissão, interesses, estratégias e estilos de aprendizagem, motivação pessoal, personalidade, atitudes perante a língua estrangeira, maturidade cognitiva, entre outros. Todos fatores inerentes a qualquer situação de sala de aula, que interferem inevitavelmente no nível de sucesso da instrução e que não podem ser controlados pelo professor.

Finalmente, quando lidamos com o *como* realizar a instrução, chegamos a um ponto crucial no processo de ensino, pois, levando em consideração todos os aspectos anteriores, o professor precisa decidir qual das diferentes perspectivas de instrução adotar. E, então, aparece um espectro bastante amplo de opções, abarcando desde alternativas mais gerais, tal qual a adoção de métodos de ensino, como o Método Gramática-Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, até a aplicação de técnicas mais específicas, como o uso de exercícios de tipo *cloze*, a promoção de atividades comunicativas como *role-plays*, a tradução de textos da língua estrangeira para a língua materna, a correção por meio de pedidos de reformulação, entre tantas outras.

Por trás da visão de que é possível fazer com que o aprendiz aprimore seu conhecimento por meio da instrução, há a ideia de que ela incita esse aprendiz a começar a perceber elementos no *input* que, sem a instrução, dificilmente seriam notados. Contudo, é óbvio que há grande

distância entre o momento de fornecimento de informações sobre a língua da parte do professor e o momento da consolidação dessas informações em forma de *output* pelo aprendiz, ou seja, não se pode dizer que a instrução ative um mecanismo automático que transforme tudo o que o professor diz em conhecimento e, imediatamente, se torne parte do repertório ativo do aprendiz. Com base nisso, partimos do pressuposto de que nem tudo o que o professor trata em sala de aula é notado e compreendido pelo aprendiz, da mesma maneira como é possível que o aluno aprenda aspectos que não foram explicados pelo professor.

Diante de todo esse leque de opções disponíveis e das inúmeras escolhas a serem realizadas pelo docente, na próxima seção, abordaremos como pesquisas desenvolvidas dentro e fora do país têm operacionalizado a oposição entre instrução implícita e explícita, para que possamos identificar os efeitos da adoção dessa dicotomia para o campo dos estudos linguísticos.

2 Perspectiva de instrução implícita e explícita em pesquisas anteriores

Ao se levar em conta a quantidade de variáveis envolvidas no ensino de uma língua, seja ela materna ou não, é fácil depreender que os estudiosos que se dedicam a essa temática não partirão sempre da mesma visão sobre esse processo, tampouco irão operacionalizar, todos, da mesma maneira sua metodologia de pesquisa. Para visualizarmos exemplos práticos dessas divergências, nos deteremos a seguir em demonstrar como isso vem ocorrendo em estudos voltados à investigação dos efeitos da instrução implícita e explícita em âmbito de ensino/aprendizagem de LE/L2.

Catherine Doughty e Jessica Williams (1998, p. 257-258), por exemplo, ao admitirem que o principal objetivo da instrução é ensinar língua *para* a comunicação, discutem diferentes maneiras de aproximar os alunos de estruturas linguísticas com as quais poderiam ter alguma dificuldade. Nesse sentido, segundo as autoras, as escolhas pedagógicas – implícitas ou explícitas – do professor de LE dependerão da observação de alguns fatores, tais como as evidenciadas no Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – Fatores que influenciam o Foco na Forma

- a) A atenção do aluno: serão atividades “mais” explícitas aquelas que direcionam a atenção dos alunos para a forma e “mais” implícitas aquelas que atraem a atenção dos alunos para determinada estrutura.
- b) O envolvimento dos alunos: as atividades que pedem manipulação da forma por parte dos alunos, como exercícios de completamento de lacunas, estão no grupo das atividades “mais” explícitas, enquanto as que focam no uso da língua sem muita intervenção do professor estariam entre as atividades “mais” implícitas.
- c) As condições de ensino/aprendizagem: se o ensino é dedutivo, isto é, se o objetivo é apresentar deliberadamente a forma, esse ensino é “mais” explícito. Por outro lado, se o objetivo é incentivar o uso da língua em situações reais de comunicação, pode-se dizer que as atividades são “mais” implícitas.
- d) Integração: se é prevista uma sequência de atividades para a prática isolada de uma forma, pode-se dizer que elas são “mais” explícitas; em contrapartida, se essa forma é apresentada ao aluno em contexto comunicativo, diz-se que a forma está integrada a essa atividade comunicativa e que, portanto, é uma atividade “mais” implícita.
- e) Inclusão de informações metalinguísticas: quando a atividade prevê a apresentação ou sistematização do conteúdo por meio da metalinguagem, pode-se dizer que se trata de uma atividade “mais” explícita, enquanto que aquelas atividades que não preveem a descrição de uma regra estariam alinhadas com uma perspectiva “mais” implícita.
- f) Modo: envolve a maneira como determinada estrutura aparecerá ao longo da atividade: se no *input*, em atividades de compreensão, no *output*, em atividades de produção, ou em ambos.
- g) Provedores: diz respeito a quem está fornecendo o *input* com a estrutura-alvo; se o professor, o material ou os próprios alunos. Quando o professor ou o material de ensino é o principal agente, então a instrução é “mais” explícita; quando, por outro lado, os alunos podem testar suas hipóteses, interagir entre eles, com o professor ou até mesmo com o material de ensino, então a instrução é “mais” implícita.

Fonte: A autoria própria, a partir da Tabela 4 de Doughty e Williams (1998, p. 258).

Embora no primeiro item seja mencionada “a atenção do aluno”, nota-se que os demais critérios estão mais diretamente associados à ação do professor e, em específico, ao tipo de atividade que ele proporá à classe. Assim, estarão na base da instrução explícita aquelas atividades que direcionam a atenção do aluno para estruturas da LE/L2, envolvem a intervenção do professor, requerem que o aluno manipule as formas, apresentam deliberadamente a forma de modo dedutivo e preveem tratamento metalinguístico; enquanto a instrução implícita abrangerá as atividades que atraem a atenção do aluno para as estruturas, não contam

com a intervenção do professor, não orientam metalinguisticamente o aluno e enfocam o uso receptivo e produtivo da língua.

Com isso, a perspectiva de Doughty e Williams (1998) vincula a dicotomia implícito-explicito quase exclusivamente ao agir docente. Semelhantemente, Housen e Pierrard (2005) também contribuem para a discussão, construindo o seguinte quadro:

QUADRO 2 – Diferenças entre instrução explícita e implícita

Instrução explícita com foco na forma	Instrução implícita com foco na forma
Direciona a atenção para as formas-alvo	Atrai a atenção para as formas-alvo
É predeterminada e planejada (p. ex.: é o foco e objetivo principal da atividade do professor)	É oferecida espontaneamente (p. ex.: em atividades orientadas para a comunicação)
É invasiva (interrupção da comunicação do significado)	É discreta (mínima interrupção da comunicação do significado)
Apresenta as formas-alvo de forma isolada	Apresenta as formas-alvo em contexto
Usa terminologia metalinguística	Não faz uso de metalinguagem
Envolve práticas controladas das formas-alvo	Estimula o uso livre das formas-alvo

Fonte: Housen e Pierrard (2005, p. 10).

É relevante observar que o número e a tipologia de critérios capazes de operar a distinção entre instrução explícita e implícita nesse modelo são similares aos do modelo de Doughty e Williams (1998). Porém, aqui dá-se maior ênfase ao caráter predeterminado e invasivo da instrução explícita. Com isso, se, de um lado, na instrução implícita, não há interrupção do fluxo da comunicação para a explicitação das regras por meio de metalinguagem, as formas são apresentadas espontaneamente apenas por meio das amostras de língua-alvo e a produção dos alunos é livre, ou seja, não são oferecidos exercícios de prática sobre um determinado ponto gramatical; de outro, na perspectiva explícita, o professor planeja com antecedência os objetos de ensino, interrompe as atividades com foco na comunicação para isolar o aspecto gramatical e explicitar as regras subjacentes a ele através de metalinguagem, e propõe exercícios para a consolidação das formas focalizadas.

Na direção oposta, Ellis (2009) compreende da seguinte maneira a dicotomia:

A instrução implícita é dirigida para capacitar os alunos a inferir regras sem consciência. Ou seja, procura propiciar aos alunos experiência com exemplares específicos de uma regra ou padrão enquanto eles não estão tentando aprendê-lo (por exemplo, eles estão focados, ao invés disso, no significado). Como resultado, eles internalizam a regra/padrão subjacente sem que sua atenção esteja focada explicitamente nele. [...] A instrução explícita envolve algum tipo de regra sendo pensada durante o processo de aprendizagem. Em outras palavras, os alunos são encorajados a desenvolver consciência metalinguística da regra. (ELLIS, 2009, p. 16-17.)

A partir dessa definição, há uma mudança significativa em relação aos critérios classificatórios propostos nos dois modelos precedentes. Como é possível observar, os adjetivos “explícito” e “implícito” são utilizados, nessa passagem, tendo como referente o aluno e o seu grau de consciência quanto a regras e padrões estruturais da língua-alvo. Desse modo, se os alunos não refletem conscientemente sobre as regras que estão aprendendo, logo, trata-se de instrução implícita; se, ao contrário, são encorajados a pensar nas regras da língua-alvo, então, estamos diante de instrução explícita. Adquirem maior peso, portanto, a figura do aluno e o grau de consciência, em detrimento do papel do professor e do tipo de atividade construída por ele.

Para Spada (2011), que segue as definições fornecidas por Norris e Ortega (2000), esses dois tipos de instrução podem ser diferenciados da seguinte maneira:

a instrução foi considerada [por Norris e Ortega, 2000] como sendo explícita se incluía explicações de regras linguísticas e se a atenção dos alunos estava principalmente nas formas. A instrução foi codificada como implícita se não havia explicação de regras ou se os estudantes não eram chamados a prestar atenção nas formas. (SPADA, 2011, p. 231.)

É curioso perceber que, enquanto Ellis coloca a consciência dos alunos sobre as formas linguísticas como fator determinante para a diferenciação da dicotomia de Doughty e Williams (1998) e Housen e Pierrard (2005) situam como cerne da classificação as escolhas pedagógicas do professor, Spada (2011) mescla essas duas vertentes, posicionando a explicação das regras – exemplo de atividade docente –

ao lado da atenção dos discentes, atribuindo peso idêntico a esses dois fatores.

Como fica evidente pelos exemplos trazidos acima, a área de ensino/aprendizagem de línguas não apresenta uma compreensão unívoca do que é instrução implícita e explícita. De fato, ora se coloca como critério primordial a atenção do aluno (DEKEYSER, 2003; ELLIS, 2009; SCHMIDT, 1990; VANPATTEN; OIKKENON, 1996), ora se atribui maior importância à atividade do professor (ANDREWS, 2007; DOUGHY; WILLIAMS, 1998; FRANGIOTTI, 2019; HOUSEN; PIERRARD, 2005), ora misturam-se os fatores levados em consideração, colocando-os, ambos, no mesmo patamar (FREITAS, 2014; SPADA, 2011).

Na contramão dessa pluralidade de vozes e visões, há, contudo, pesquisas que não definem o que entendem pelos termos “implícito” e “explícito”, tomando-os como se fossem conceitos incontrovertidos e absolutos. Esse parece ser o caso de trabalhos como Saugera (2011), Moskver (2008), Lyster (1994), em que apenas se informa que os estudos enfocam a instrução implícita ou explícita, sem que sejam dadas maiores especificações de como esses conceitos são interpretados, como se eles fossem totalmente claros para o leitor, o que, como evidenciado acima, não condiz necessariamente com a realidade.

A nosso ver, justamente em virtude da variação na interpretação desses conceitos, essa última opção deve ser amplamente evitada no campo científico, já que inviabiliza que leitores, familiarizados ou não com essa terminologia, atinjam uma compreensão mais efetiva do desenho metodológico do estudo e, por conseguinte, dos resultados e conclusões obtidos. Para nós, a ausência de uma definição explícita de como a dicotomia foi posta em prática gera uma lacuna que pode comprometer a transparência e fiabilidade da investigação.

Como se viu ao longo da presente seção, embora seja muito recorrente na literatura da área de Ensino-aprendizagem de línguas, a dicotomia instrução explícita e implícita não é de simples definição. Em virtude disso, a seguir, proporemos um caminho para a sua operacionalização, de modo que seus potenciais usuários contem com mais recursos para classificar com maior precisão as técnicas que optem por empregar em suas pesquisas ou em sala de aula.

3 A instrução implícita e explícita: proposta de atualização

Para avançarmos nossa proposta de atualização, retomaremos a perspectiva de Ellis (1998, p. 42-43), segundo a qual a instrução em sala de aula pode intervir em quatro pontos do desenvolvimento da interlíngua: 1) na apresentação do *input*; 2) no tratamento explícito do funcionamento da forma linguística; 3) no momento da produção dos alunos; e 4) na correção dessas produções.

Assim como Ellis (1998), entendemos que a instrução não se restringe apenas ao momento da aula, no qual o professor se dirige à lousa e se detém na explicação de fenômenos e regras linguísticas, mas sim que ela se dá por meio dos textos levados pelo professor à sala de aula, através do oferecimento de oportunidades de interação significativa e nos momentos de fornecimento de *feedback* corretivo, uma vez que todos esses são mecanismos pensados pelo professor para permitir ou facilitar o processo de aprendizagem.

Com base nesse conceito mais amplo de instrução, descreveremos a seguir como enxergamos essas quatro etapas e como podemos relacioná-las ao *continuum* da instrução implícita-explícita.

Segundo a terminologia proposta por Ellis (1998), quando a instrução se volta para o trabalho com o *input*, ela é denominada *structured input*. De acordo com esse tipo de instrução, textos orais e escritos autênticos são manuseados previamente pelo professor, de modo a favorecer que os alunos notem estruturas linguísticas enquanto estão envolvidos na compreensão de seu significado.

Em artigo publicado em 2007, Vidal se baseia no texto de Ellis (1998) e acrescenta algumas técnicas possíveis para a promoção do *structured input*. Ela situa um primeiro conjunto de técnicas, denominado *input enrichment* e, posteriormente, define uma segunda técnica: o *input processing*.

O conjunto de técnicas abarcadas pelo *input enrichment* se refere à manipulação dos textos com os quais os alunos entram em contato em sala de aula com a finalidade exatamente de “enriquecê-los”, no sentido de tornar os aspectos gramaticais-alvo da instrução mais evidentes aos olhos dos alunos. Duas técnicas são mencionadas nessa direção: o *input enhancement* e o *input flood*.

O *input enhancement* consiste na alteração gráfica de partes dos textos selecionados pelo professor. Assim, exemplos de estruturas

gramaticais e de léxico podem ser propositalmente sublinhados, colocados em itálico ou terem suas cores da fonte alteradas para despertarem a atenção dos alunos. Essa técnica, evidentemente, é mais facilmente adotada em contextos onde são trabalhados textos escritos. No trabalho com textos orais, para colocar em destaque partes da língua falada, o professor pode se valer da mudança de tom de fala quando pronunciar determinados aspectos, colocando propositalmente ênfase sobre as formas-alvo.

O *input flood*, por outro lado, refere-se a textos, normalmente construídos ou manipulados previamente, que contêm um grande número de exemplos da forma gramatical focalizadas na instrução. Com essa técnica, assume-se que a alta frequência de ocorrência da estrutura-alvo constituiria um importante recurso para o aumento da saliência da forma, favorecendo sua percepção.

Já o *input processing* pode ser assim descrito: para começar, o professor faz uma breve apresentação linguística/gramatical da estrutura-alvo e, em seguida, informa os alunos sobre como determinadas estratégias de processamento de insumo costumam afetar negativamente a compreensão de textos orais ou escritos por parte de alunos de LE/L2. Em um terceiro momento, atividades são propostas para que os alunos possam relacionar forma e significado em contexto de uso comunicativo (Cf. NEUPANE, 2009; VANPATTEN, 2002). Nesse tipo de instrução proposto por VanPatten (2002), os alunos são convidados a ler ou ouvir textos na língua-alvo para poderem processar forma e significado e, assim, mostrarem seu entendimento do *input*.

As estruturas candidatas a esse tipo de abordagem são aquelas que (a) diferem consideravelmente da língua materna do aluno e (b) são suscetíveis de serem “ignoradas” quando o aluno lê ou ouve textos na LE/L2, como itens gramaticais com pouco valor comunicativo, como preposições, artigos e adjetivos, os quais têm pouca carga semântica no discurso (VANPATTEN, 2002). Daí a necessidade de um ensino mais explícito, segundo VanPatten (2002).

Wong (2004), seguindo as hipóteses de VanPatten (2002), propõe que o processamento do *input* deve, em primeiro lugar, considerar *input* oral e escrito; além disso, deve-se apresentar uma coisa de cada vez, mantendo o foco no significado. Os alunos devem ser levados a fazer algo com o *input*, por exemplo, dizer se concordam ou não com as ideias veiculadas.

Apesar de Wong (2004) não especificar o que compreende quando diz que os alunos devem fazer algo com o *input*, acreditamos que esse processamento possa ocorrer em forma, por exemplo, de perguntas de compreensão textual, as quais possibilitariam que os alunos, após uma primeira leitura mais global, voltassem ao texto procurando as respostas aos questionamentos. Isso representaria uma nova oportunidade para que os alunos notassem significados e formas presentes no insumo.

Nesse sentido, embora o *input processing* seja, em sua essência, uma técnica para a instrução explícita, haveria técnicas mais implícitas que poderiam favorecer o processamento do insumo, como as que elencamos acima, ou ainda, as tarefas de interpretação (*interpretation tasks*), de acordo com Vidal (2007), as quais são desenhadas para “focar a atenção dos alunos sobre uma estrutura-alvo presente no insumo e possibilitar a sua identificação e compreensão de seu significado(s)” (ELLIS, 1995, p. 88).

Se pensarmos nos critérios que ajudam a estabelecer o grau de explicitude das técnicas a partir do modelo de Housen e Pierrard (2005), por exemplo, teremos que as técnicas envolvidas no tratamento do *input* descritas até aqui não podem ser classificadas todas ou como explícitas ou como implícitas.

Assim sendo, a divisão em apenas dois termos não reflete com exatidão o real cenário. Talvez por essa razão, ao elaborarem uma taxonomia das técnicas e tarefas para o Foco na Forma, das onze atividades analisadas por Doughty e Williams (1998), apenas duas tenham sido consideradas totalmente implícitas (*input flood* e *task-essencial language*), com base no grau de obstrução de cada uma delas. Apenas uma era essencialmente explícita (*garden path*), enquanto as demais teriam características que permitiram situá-las ao longo de um *continuum* de atividades mais ou menos implícitas, como mostra a Imagem 1 a seguir.

IMAGEM 1 – Graus de obstrução do Foco na Forma

	← Unobtrusive	→ Obtrusive
<i>Input flood</i>	X	
<i>Task-essential language</i>	X	
<i>Input enhancement</i>		X
<i>Negotiation</i>		X
<i>Recast</i>		X
<i>Output enhancement</i>		X
<i>Interaction enhancement</i>		X
<i>Dictogloss</i>		X
<i>Consciousness-raising tasks</i>		X
<i>Input processing</i>		X
<i>Garden path</i>		X

Fonte: Doughty e Williams (1998, p. 258).

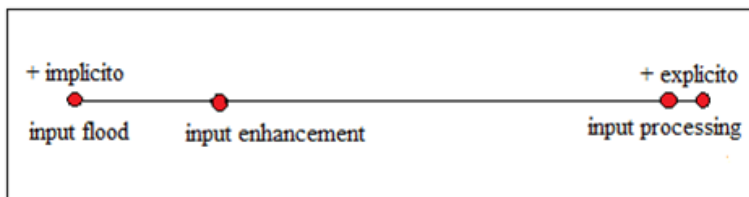
Na esteira dessas reflexões de Doughty e Williams, consideramos que as técnicas *input enhancement*, *input flood* e *input processing* anteriormente descritas, estariam em pontos distintos no *continuum* das técnicas que envolvem o *input*. Assim, dado que *input enhancement* e *input flood* não são invasivas, não envolvem o uso de metalinguagem e não permitem que os alunos consigam reconhecer o que de fato lhes está sendo ensinado, elas podem ser colocadas no rol das técnicas mais implícitas. No entanto, o *input enhancement*, ao envolver a manipulação do texto do ponto de vista visual, passa a ser menos implícito que o *input flood*, uma vez que sugere muito mais claramente ao aluno o fenômeno linguístico alvo de instrução, ou seja, com os grifos e alterações gráficas, é como se fosse colocada uma lanterna sobre aquilo que está sendo ensinado, o que evidencia para o estudante, em primeiro lugar, que técnicas didáticas estão sendo aplicadas, e, em segundo, que aquele determinado tópico colocado em destaque gráfico é o alvo da instrução.

Finalmente, no que diz respeito ao *input processing*, temos que, em sua essência, trata-se de uma técnica mais próxima ao polo explícito, pois envolve a intervenção do professor, requer que o aluno manipule as formas apresentadas a ele, apresenta deliberadamente a estrutura e prevê tratamento metalinguístico. Contudo, na medida em que os alunos podem ser chamados a fazer “coisas com o texto” (WONG, 2004), abre-

se espaço para que também técnicas menos invasivas e, portanto, mais implícitas sejam conjuntamente aplicadas.

Com isso, podemos pensar em uma gradação entre as diferentes técnicas, o que é mostrado na figura a seguir:

FIGURA 1 – O *continuum* implícito-explicito no *structured input*



Fonte: Autoria própria.

Vale ressaltar que a atualização do conceito de explícito e implícito que propomos não tem a finalidade de ser uma classificação exaustiva das técnicas que podem ser levadas à sala de aula, apenas pretendemos que se considerem os critérios que as definem, de modo a possibilitar a identificação de seu maior ou menor grau de explicitude em relação àquilo que está sendo ensinado. Claramente, a definição exata de seu lugar ao longo do *continuum* vai depender das inúmeras variáveis já discutidas anteriormente, inclusive das possíveis adaptações operadas pelo professor. Assim, os *continua* que apresentamos situam as técnicas em posições aproximadas, com base em suas características fundamentais.

3.1 A instrução aliada à explicação gramatical

Ellis (1998, p. 47-48) descreve que a instrução explícita, entendida como o momento de explicação gramatical provida pelo professor, envolve essencialmente duas escolhas: “explicitar as regras diretamente”, que constituiria uma técnica de tipo dedutivo, ou “desenvolver atividades que levem os alunos a descobrirem a regra autonomamente”, que seria uma técnica de tipo indutivo. Ambas podem ser acompanhadas (ou não) de exercícios de fixação do conteúdo gramatical, nos quais os alunos são chamados a testar seu entendimento sobre as regras apresentadas.

De acordo com o modelo de instrução explícita conhecido como APP (ou *PPP* na língua inglesa), que se divide em apresentação, prática

e produção (em inglês, *presentation, practice e production*), a etapa de apresentação da regra gramatical é feita de modo dedutivo, partindo da etapa de modelagem, isto é, a demonstração do funcionamento da estrutura-alvo pelo professor (GAUTHIER *et al.*, 2014). Nessa fase, o docente, por meio de estratégias diversificadas, introduz a forma alvo da instrução, colocando um exemplo retirado do texto na lousa. Em seguida, ele executa uma tarefa na frente dos seus alunos e descreve passo-a-passo o que estiver fazendo.

Após a modelagem, o professor inicia a próxima fase: a prática, assumindo que a repetição de exercícios possa facilitar a compreensão e a automatização do elemento ensinado. Como logo em seguida à modelagem o aluno ainda não teria total segurança para realizar os exercícios de maneira autônoma, cabe ao professor apoiá-lo e ajudá-lo a apreender novas noções, promovendo a prática guiada.

Após a prática guiada, os alunos já teriam de ter desenvolvido segurança, estando aptos a realizarem tarefas por conta própria e podendo, portanto, passar à prática autônoma, que termina apenas quando o professor verifica que a maioria dos alunos atingiu um bom número de acertos. Com o término da prática, passa-se à produção, quando o aluno tem a oportunidade de, interagindo livremente com colegas ou por meio de tarefas orais ou escritas planejadas pelo professor, utilizar as estruturas praticadas nas fases anteriores.

Se na instrução dedutiva temos essa configuração geral, com a técnica indutiva à qual alude Ellis (1998), o professor, antes de realizar a etapa de modelagem, oferece exemplos da forma a ser aprendida e estimula os alunos a raciocinarem e a formularem por conta própria hipóteses sobre o seu funcionamento e função. Normalmente, o professor orienta previamente os alunos através de questões que possam, pelo menos, direcionar as reflexões e, em seguida, organiza o trabalho em pequenos grupos, individualmente ou ainda combinando, num primeiro momento, trabalho individual e, depois, em grupo. Somente após a finalização dessa etapa e da discussão das hipóteses levantadas pelos alunos é que o professor passará à etapa de modelagem e, posteriormente, à prática guiada, à prática autônoma e à produção.

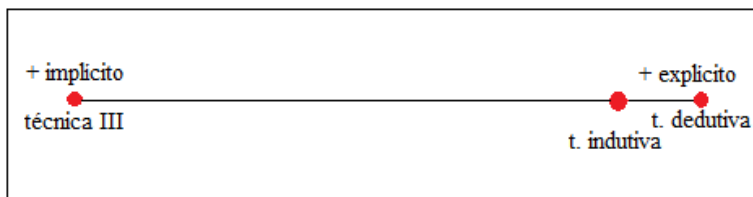
Quanto à classificação ao longo do *continuum* de técnicas implícitas e explícitas, a nosso ver, comparando-se as duas técnicas – explicação gramatical dedutiva e indutiva – ao quadro fornecido por Housen e Pierrard (2005), temos que ambas direcionam a atenção

dos alunos para as formas-alvo; são invasivas, isto é, constituem uma interrupção da interação com foco no significado; preveem a utilização de metalinguagem e apresentam as formas linguísticas de modo isolado. Características que nos permitem, portanto, situá-las entre as técnicas de instrução de tipo explícito. No entanto, a técnica indutiva tende a ser um pouco menos invasiva, pois permite ao aluno pensar por conta própria, sem a intervenção do professor, o que pode situá-la como ligeiramente menos explícita que a dedutiva.

No polo oposto do *continuum*, poderíamos enquadrar a técnica dos três Is (*Illustration-Interaction-Induction*) idealizada por Carter e McCarthy (1995) como representante da perspectiva implícita. Tal técnica, oriunda dos estudos de Linguística de Corpus, prevê, primeiramente, a Ilustração de determinado conteúdo em *corpora* reais. Nesse momento, os extratos de textos contextualizam uma dada estrutura, cujo levantamento de observações e padrões da LE/L2 poderão suscitar a segunda fase da técnica, a Interação, na qual os alunos discutem e trocam impressões sobre o que observaram anteriormente, criando, assim, o hábito de perceber regularidades na LE/L2, apreender suas funcionalidades-chave e utilizá-las nos contextos em que normalmente se verificam. A terceira e última fase dessa técnica, a Indução, requer que o professor estimule os alunos a criarem uma regra para a estrutura-alvo, cuja aprendizagem será cada vez mais refinada e aperfeiçoada à medida em que mais dados linguísticos forem analisados. Trata-se, portanto, de uma técnica que encoraja o aluno a pesquisar e a compreender que a aprendizagem deve ser autônoma e, ao mesmo tempo, guiada pelo acesso a dados reais da língua estrangeira e pela reflexão sobre eles.

Essas técnicas podem ser distribuídas ao longo do *continuum* implícito-explícito como na imagem a seguir:

FIGURA 2 – O *continuum* implícito-explícito na explicação gramatical



Fonte: Autoria própria.

3.2 A instrução aliada às oportunidades de produção

A produção tem ganhado lugar de destaque no Ensino-aprendizagem de LE/L2, principalmente em decorrência dos estudos de Swain (1985, 1995, 2000, 2005, 2006) sobre o *output* compreensível.

Formulado pela primeira vez em 1985, o conceito de *output* compreensível nasce como resultado da constatação de Swain (1985) quanto à insuficiência da hipótese de *input* compreensível, segundo a qual este último seria o único fator capaz de desencadear a aquisição.

Em sua pesquisa, Swain (1985) avalia a competência comunicativa de crianças aprendizes de francês em contexto de imersão na cidade de Toronto, no Canadá. Nos testes realizados, os aprendizes são chamados a produzir textos adequados a diferentes contextos situacionais, respeitando o seu grau de formalidade. Ao final, as produções dos aprendizes são comparadas àsquelas de falantes nativos, com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças nas escolhas gramaticais e discursivas realizadas. A partir dos resultados encontrados, Swain percebe que as escolhas dos aprendizes, mesmo após sete anos de imersão no Canadá e, portanto, em constante contato com *input* autêntico, são significativamente diferentes daquelas presentes nos textos dos falantes nativos, o que a leva a refutar parcialmente a hipótese do *input* compreensível de Krashen (1978).

Como explicação para os resultados, Swain formula a hipótese de que os alunos não desenvolveram suficientemente sua competência, em razão de não terem tido ocasião de se engajar em interações comunicativas nas quais os aspectos focalizados nos testes fossem requeridos. Assim, ela argumenta que, além de *input* compreensível, os alunos precisariam de *output* compreensível, isto é: “*output* que expande o repertório linguístico do falante quando ele ou ela tenta criar precisamente e apropriadamente o significado desejado” (SWAIN, 1985, p. 252).

Nessa ótica, o *output* não é visto simplesmente como o resultado da fala ou da escrita dos alunos, mas sim como um processo no qual se engajam com a intenção de se fazer entender pelos demais, sendo, nessa dinâmica, forçado a refletir sobre as formas que deve usar para a construção do significado que deseja transmitir.

A produção, como entendida por Swain (1985), seria então responsável por fomentar diversos processos, como: o *noticing*, o *noticing the gap*, o *noticing the hole* e o teste de hipóteses. O *noticing* (SCHMIDT; FROTA, 1986) é definido como a etapa na qual o aluno

nota conscientemente algo novo na língua-alvo, sendo considerado um momento crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa, já que, a partir dele, o aluno começaria a procurar compreender o aspecto notado e a integrá-lo progressivamente à sua produção. Já o *noticing the gap* envolve a ideia de que o aprendiz, em interação com falantes nativos ou com falantes mais competentes que ele, é capaz de identificar que a forma linguística utilizada por ele difere da forma empregada pelo falante mais competente, fazendo-lhe perceber que há certa distância entre a sua própria produção e a produção desse outro falante. O terceiro aspecto favorecido pelo *output* do aprendiz, o *noticing the hole* (SWAIN, 1995), diz respeito à sua capacidade de perceber que não consegue formular oralmente ou por escrito aquilo que gostaria de expressar, seja porque não conhece ou porque não se lembra de como certa estrutura é construída.

Finalmente, as interações entre aprendizes ou entre o aprendiz e um falante mais competente teria um papel importante para abrir espaço para o teste de hipóteses, que seria “na perspectiva do aprendiz, uma importante ‘trilha’ refletindo as hipóteses de como dizer (ou escrever) sua intenção” (SWAIN, 2005, p. 476).

Além de todos esses fatores, a produção se conectaria profundamente ao conceito de diálogo colaborativo. De fato, em texto de 2000, Swain esclarece que várias de suas reflexões sobre a relação entre linguagem e pensamento se alicerçam sobre a afirmação de Vygotsky (1978, 1987), segundo a qual o desenvolvimento das funções cognitivas é mediado pela linguagem. Para Swain (2000), no momento em que a produção dos alunos deixa de ter o papel de troca interacional e passa a assumir a função de mediar a construção do conhecimento, há o “diálogo colaborativo”, expressão que será mais tarde substituída pelo termo *languageing* (SWAIN, 2006), visto como “língua enquanto ferramenta cognitiva” (p. 96) e exemplificado da seguinte maneira:

quando a língua é usada para mediar soluções de problemas, se o problema é sobre qual palavra usar, ou sobre como melhor estruturar uma sentença para que ela signifique aquilo que você quer que ela signifique, ou sobre como explicar os resultados de uma experiência, ou como explicar a ação de outro, ou... o *languageing* acontece. [...] Esse é o fenômeno do “vir a saber enquanto se fala”. Ou seja, enquanto estamos falando (ou escrevendo), nós podemos atingir uma nova ou mais profunda compreensão sobre algo (SWAIN, 2006, p. 96).

Desse modo, com Swain e com os inúmeros estudos decorrentes de suas reflexões, como Figueiredo (2006), Figueiredo e Assis (2006), Carvalho (2006), entre outros, a produção dos alunos, antes vista apenas como um mero exercício de prática ou como um instrumento para o aumento da fluência, passa a desempenhar um papel muito mais amplo e complexo no ensino-aprendizagem de línguas, chegando a ser considerada um dos objetivos centrais da instrução.

Fica claro, portanto, que a instrução, como apresentada aqui, deve prever momentos de produção linguística significativa, nos quais as atividades didáticas sejam formuladas para que os alunos interajam ativamente e colaborativamente uns com os outros em situações que poderiam facilmente ocorrer fora da sala de aula, como em discussões, narrativas de experiências, resolução de conflitos, entre outros.

Segundo Vidal (2007), o estímulo à produção escrita pode ser oferecido por meio de atividades de manipulação de texto (*text manipulation*), isto é, através de propostas em que os alunos completam lacunas, ordenam frases e completam diálogos, com o objetivo de serem preparados para produzirem o seu próprio texto. Parte-se, assim, de tarefas mais controladas que envolvem diretamente os conteúdos vistos em sala e vai-se em direção àquelas menos controladas, como a criação livre de um texto.

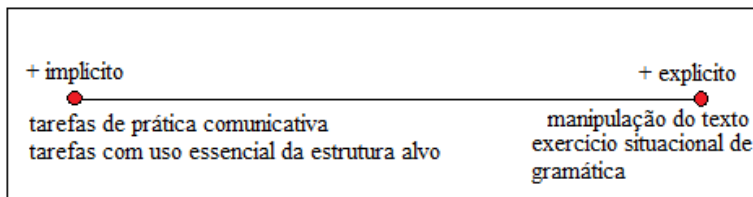
Já o estímulo à produção oral pode ser oferecido por meio de tarefas que requeiram uma determinada estrutura-alvo para o seu êxito. Esse tipo de técnica, é denominada por Xavier (2011) *task essentialness*. Como alerta a própria autora, tarefas desse tipo devem ser muito bem desenhadas, uma vez que os alunos podem encontrar estratégias comunicativas que “driblam” o uso da estrutura esperada. Caso o professor revele a estrutura necessária para a execução, então passa-se a outra técnica, denominada *exercício situacional de gramática*.

A instrução baseada na produção oral pode ainda se beneficiar de tarefas de prática comunicativa (*communicative practice tasks*), definidas por Xavier (2011, p. 151) como atividades que “pressupõe[m] a prática de falas contendo a estrutura-alvo, de modo que os alunos possam adquiri-la através de seu uso repetitivo em contexto comunicativo”. Diferentemente da *task essentialness*, com as tarefas de prática comunicativa, a estrutura-alvo não necessariamente deve aparecer. Desse modo, o que se estimula com esse tipo de atividade é a comunicação em sentido amplo e assim, eventualmente, incentivado pelo anseio em realizar um dado escopo

comunicativo, o aluno pode sentir a necessidade de produzir uma determinada forma, podendo ela ser mais facilmente percebida por ele.

Do ponto de vista da explicitude das atividades, a tarefa de manipulação de texto com o completamento de trechos com estruturas vistas em sala de aula, assim como o exercício situacional de gramática podem ser colocados como atividades mais próximas ao polo explícito, uma vez que o aluno tem consciência daquilo que lhe está sendo requerido. Já as tarefas de prática comunicativa e as tarefas com uso essencial da estrutura-alvo têm natureza mais implícita, pois o aluno não tem ciência das estruturas linguísticas que constituem o foco das tarefas (FIGURA 3).

FIGURA 3 – O *continuum* implícito-explícito e as atividades de produção



Fonte: Autoria própria.

É de se observar que, na Figura 3, as técnicas tratadas nesta seção foram colocadas nos dois extremos, já que não foi possível identificar o exato grau de explicitude de cada uma delas. Isso posto, as técnicas foram classificadas como “mais” implícitas ou “mais” explícitas. Há estudos que tentaram elaborar mecanismos para medir quanto uma atividade pode ser considerada explícita/implícita (SANCHEZ *et al.*, 2010; DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), mas esse não foi o objetivo deste trabalho.

3.3 A instrução aliada ao *feedback* corretivo

Segundo Lyster e Ranta (1997, p. 38), a maneira de nomear a reação de um falante aos erros nas produções de aprendizes de LE/L2 depende principalmente da perspectiva do observador da interação. Desse modo, se a observação é feita no âmbito das pesquisas em Linguística, a reação aos erros é denominada *negative evidence* (evidência negativa); se no campo da Análise do discurso, será chamada de *repair* (reparo). Na Psicologia, é denominada *negative feedback* (feedback negativo),

enquanto na área de Ensino-aprendizagem de línguas, tem sido chamada de *corrective feedback* (*feedback* corretivo).

Além das diferenças mais superficiais ligadas à nomenclatura, a maneira de enxergar o erro e a função da correção muda consideravelmente de acordo com as crenças e os objetivos de cada pesquisador.

Na tentativa de fazer um inventário das técnicas utilizadas em sala de aula para o tratamento do erro, Lyster e Ranta (1997) observaram seis grupos de alunos de francês em contexto de L2 e analisaram as interações orais entre eles e seus professores. Como resultado das análises empreendidas, as pesquisadoras identificam as seis técnicas mais utilizadas pelos docentes: 1) a correção explícita; 2) os *recasts* (ou pedidos de reformulação); 3) os pedidos de esclarecimento; 4) o *feedback* metalinguístico; 5) a eliciação da forma; e 6) a repetição.

Na correção explícita, o professor oferece a forma correta em substituição à forma utilizada pelo aluno. Assim, são normalmente empregadas expressões como “Você queria dizer...”, “O correto seria...”.

Nos *recasts* ou reformulações, essas expressões não são empregadas, sendo que o *feedback* é oferecido como uma paráfrase do enunciado proferido pelo aluno, excluindo o erro e inserindo a forma correta. O professor pode reformular toda a sentença do aluno ou apenas parte dela, inclusive valendo-se da tradução para a língua materna do aluno, num nítido esforço de fazê-lo compreender aquilo que errou, sem dizê-lo, no entanto, explicitamente.

Com os pedidos de esclarecimento, os professores procuram fazer com que os alunos encontrem o erro e que o reformulem. Isso se dá através da indicação de que não entenderam o enunciado ou de que ele não está bem construído. Os pedidos de esclarecimento se manifestam com expressões como “Desculpe, não entendi”, “Como?”, “O que você quis dizer com...?”.

O *feedback* metalinguístico é construído com base em comentários que explicam a regra por trás da forma, sem o fornecimento da forma correta. Com essa estratégia, o professor procura levar o aluno a se lembrar da regra com a qual entrou em contato em um momento anterior, fazendo-lhe reconstruir seu enunciado. Normalmente, esse tipo de *feedback* é acompanhado por referências metalinguísticas, como «essa palavra é masculina», «o sujeito da oração está no plural», entre outras.

A eliciação da forma se refere à repetição parcial do enunciado do aluno com uma pausa antes do erro, ou seja, o professor cria

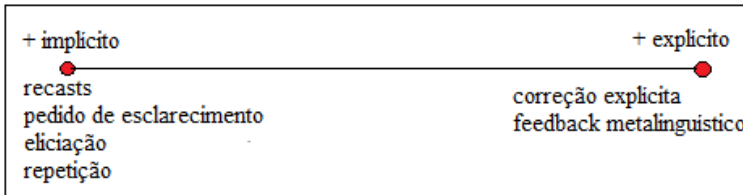
intencionalmente uma lacuna na oração e solicita que o aluno a complete, chamando sua atenção para o fato de ter cometido um erro justamente na parte faltante.

Finalmente, a técnica da repetição se baseia no isolamento do erro cometido pelo aluno e pela sua repetição pelo professor. Em alguns casos, a repetição pode ocorrer com uma entonação interrogativa para que o aluno perceba que a repetição constitui, na realidade, um pedido de reformulação, e não a concordância com o que ele acabou de dizer.

Além dessas técnicas, nossa experiência em sala de aula e a observação da prática de professores de língua estrangeira, permitem dizer que, no caso de produções escritas, há ainda outra técnica utilizada: a criação de símbolos indicadores do tipo de erro cometido. Por exemplo, pode-se adotar o símbolo: “MS”, como sigla para erros morfossintáticos, “Or”, para erros ortográficos, “L”, para léxico, entre outros. Levando em conta as tipologias fornecidas por Lyster e Ranta (1997), acreditamos que esse tipo de reação ao erro possa se enquadrar na técnica de *feedback* metalinguístico, dado que indica o âmbito ao qual o erro está ligado, mas não fornece a forma correta.

Embora os autores tenham se detido apenas na tipologia de *feedback* fornecido por professores, em um ambiente em que se estimule o trabalho em duplas e grupos, é de se esperar que o *feedback* corretivo seja oferecido também pelos próprios alunos. Com isso, durante a realização das atividades, os alunos podem notar os erros contidos nas produções (orais e escritas) dos colegas e procurar ajudá-los. Dessa maneira, além do professor, também eles podem executar as técnicas listadas acima.

Assim como nos outros tipos de técnicas de ensino de LE/L2, também no caso da instrução a partir do *feedback* corretivo, é possível trabalhar ao longo do *continuum* implícito-explicito (FIGURA 4). Haveria então técnicas mais implícitas, como o *recast*, o pedido de esclarecimento, a eliciação, a repetição e a reformulação. Nessas técnicas, o professor não trata a forma do ponto de vista metalinguístico, e o aluno não é informado *se* e *sobre* o que exatamente errou. Haveria também técnicas mais explícitas, como a correção explícita e o *feedback* metalinguístico, por meio das quais o aluno identifica exatamente o elemento linguístico que não soube utilizar de forma adequada. Mais uma vez, assim como na Figura 3, por não conseguirmos identificar o grau exato de explicitação, optamos por colocá-las nos extremos do *continuum*.

FIGURA 4 – O *continuum* implícito-explicito e os tipos de *feedback* corretivos

Fonte: Autoria própria

Tendo tratado os quatro momentos sobre os quais a instrução pode se fundamentar, nos parece relevante notar a impossibilidade em se falar de instrução explícita e implícita de um ponto de vista geral, sem considerar as técnicas que serão de fato implementadas em sala de aula.

Na pesquisa científica, âmbito no qual as metodologias devem ser detalhadamente descritas, faz-se necessário que os termos utilizados sejam definidos de maneira a evitar equívocos e ambiguidades. Assim, quando falamos em instrução explícita ou instrução implícita, estamos nos referindo a um conjunto de práticas selecionadas pelo professor e/ou pesquisador, e não apenas nos restringindo ao tipo de explicação dos fenômenos linguísticos fornecido aos alunos.

Considerações finais

Neste estudo traçamos um percurso que partiu do conceito mais amplo de instrução para chegar à classificação de técnicas pedagógicas ao longo do *continuum* implícito-explicito.

Em um primeiro momento, mostramos como as dicotomias são construções fundamentais para a área da Linguística de modo geral e, mais especificamente, para o campo do Ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, nos concentramos na conceituação de instrução, definindo-a como a adoção de mecanismos pedagógicos direcionados à intervenção na aprendizagem e apresentando os três fatores fundamentais nesse processo: *o que se ensina, a quem se ensina e o como se ensina*.

A partir das múltiplas opções disponíveis no que se refere ao modo de ensinar algo, refletimos sobre como o binômio implícito e explícito tem sido compreendido em pesquisas científicas a partir dos anos 1990 e sobre como, em alguns desses estudos, falta um detalhamento dos procedimentos práticos adotados para operacionalizar o conceito teórico.

Finalmente, com base, sobretudo, no modelo de Housen e Pierrard (2005), que parte principalmente de fatores voltados à atividade docente para diferenciar os dois tipos de instrução, formulamos quatro *continua* baseados nos quatro momentos em que a instrução pode intervir: na apresentação do *input*, na explicação gramatical, nas atividades de estímulo ao *output* e no *feedback* corretivo. Com isso, assumimos que, para cada um desses quatro momentos, se deverá pensar no grau de explicitude das técnicas adotadas, utilizando como referência o *continuum* previsto para aquela determinada etapa didática.

Do ponto de vista prático, isso significa dizer que para que dado estudo investigue os efeitos da instrução explícita, a instrução deverá prever somente ou preponderantemente técnicas situadas no polo explícito do *continuum*; por outro lado, para ser implícita, deverá privilegiar técnicas postas em seu outro extremo, o implícito. Caso haja, em um mesmo estudo, a adoção de técnicas implícitas em alguns momentos e explícitas em outros, então seria importante que se problematizasse essa situação e que se levasse em conta essa configuração na análise dos resultados.

Por meio da proposta apresentada, almejamos que cada vez mais pesquisas deixem claro como delineiam a instrução em classe, elucidando a maneira como operacionalizam seus quatro momentos centrais. Acreditamos que somente assim se poderá atingir maior lucidez sobre como esse *continuum* está sendo entendido e, por conseguinte, sobre quais seus efeitos na aprendizagem.

Contribuição das autoras

O presente trabalho foi construído a partir do diálogo e reflexão conjunta das duas autoras. Grazielle Frangiotti formulou o desenho geral do artigo, bem como a redação inicial das seções. Paula Garcia de Freitas contribuiu para a redação das seções e possibilitou o aprofundamento de questões teóricas a partir da inserção de referências bibliográficas relevantes.

Referências

ANDREWS, K. L. Z. The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language. *TESL-EJ*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 1-13, 2007. Disponível em: <http://tesl-ej.org/ej42/a5.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BONGAERTS, T. Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The Case of Very Advanced Late L2 Learners. In: BIRDSONG, D. (org.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 1999. p. 133-159.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. J. Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 16, n. 2, p. 141-158, 1995.

CARVALHO, G. O. Os efeitos da revisão colaborativa em textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 201-230.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, 1965.

DEKEYSER, R. Implicit and Explicit Learning. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. (org.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden:Blackwell, 2003. p. 313-349.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom*. Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 29, n. 1, p. 87-105, 1995.

ELLIS, R. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

ELLIS, R. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In: ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILIP, J.; REINDERS, H. (org.). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. p. 3-25.

FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; ASSIS, N. A auto-estima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 165-199.

FRANGIOTTI, G. A. *A competência sociolinguística em italiano: da análise de dados de falantes nativos ao ensino implícito e explícito para brasileiros*. 2019. 474f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

FREITAS, P. G. *Os efeitos de duas estratégias de ensino, uma implícita e outra explícita, na aprendizagem do presente e do passado próximo do italiano como língua estrangeira*. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

HARLEY, Birgit. Instructional Strategies and Second Language Acquisition in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, Virgínia, v. 15, p. 245-259, 1993.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (org.). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2005.

HYMES, D. H. The Ethnography of Speaking. In: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W. (org.). *Anthropology and Human Behavior*. Washington: American Anthropology Association, 1962. p. 13-53.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: RESEARCH PLANNING CONFERENCE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN DISADVANTAGED CHILDREN, 1966. Nova York. *Proceedings* [...]. Nova York: Yeshiva University, 1966. p. 1-23. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED027346.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

KRASHEN, S. D. Individual Variation in the Use of the Monitor. In: RITCHIE, W. (org.). *Principles of Second Language Learning*. New York: Academic Press, 1978. p. 175-183.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. 4. ed. New York: Longman, 1985.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LYSTER, R. The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 15, n. 3, p. 263-287, 1994.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 20, p. 37-66, 1997.

MOSKVER, K. Register and Genre in Course Design for Advanced Learners of Russian. *Foreign Language Annals*, [S.l.], v. 41, n. 1, p. 119-131, 2008.

NEUPANE, M. Processing Instruction: an Input Based Approach for Teaching Grammar. *Journal of Nelta*. Kathmandu, v. 14, n. 1-2, p. 111-118, 2009.

NORRIS, J; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: a Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. *Language Learning*, [S.l.], v. 50, p. 417-528, 2000.

SANCHEZ, R.; PEREZ, A. S.; GOMEZ, P. C. An Attempt to Elaborate a Construct to Measure the Degree of Explicitness and Implicitness in ELT Material. *International Journal of English Studies*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 103-129, 2010. DOI: 10.6018/ijes.10.1.114001

SAUGERA, V. Scriptwriting as a Tool for Learning Stylistic Variation. *Foreign Language Annals*, [S.l.], v. 44, n. 1, p. 137-152, 2011.

- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SCHMIDT, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.
- SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese. In: DAY, R. (org.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1986. p. 237-326.
- SPADA, N. Beyond Form-Focused Instruction: Reflections on Past, Present and Future Research. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n. 2, p. 225-236, 2011.
- SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (org.). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House, 1985. p. 235-253.
- SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (org.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.
- SWAIN, M. The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In: LANTOLF, J. (org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINDEL, E. (org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Yahweh: Lawrency Erlbaum Associates, 2005. p. 471-483.
- SWAIN, M. Linguaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Learning. In: BYRNES, H. (org.). *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. London, New York: Continuum, 2006. p. 96-108.
- VANPATTEN, B. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, California, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.
- VANPATTEN, B; OIKKENON, S. Explanation Versus Structured Input in Processing Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v. 18, p. 495-510, 1996.

VIDAL, R. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The Specialist*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 159-184, 2007.

VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. *The Collected Works of Lev. S. Vygotsky: Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 1987.

XAVIER, R. P. *Metodologia do ensino de inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

WONG, W. The Nature of Processing Instruction. In: VANPATTEN, B. (org.). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 33-63.