

**O ENSINO DA FORMA — RETOMADA A DISCUSSÃO ENTRE OS  
PESQUISADORES DA ÁREA DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FÁBIO MADEIRA**  
(Doutorado-UNICAMP)

**ABSTRACT**

This article discusses the focus on form in second language classroom acquisition. Since the beginning of the 1990s, researchers in applied linguistics in the area of foreign language acquisition have reinitiated the discussion about the role of formal aspects of language in the acquisition process. I comment here on the position of some authors who follow the main ideas of the communicative approach but have not taken the so called “zero position” – they recognize that there can be a place for the focus on grammar in the second language acquisition process.

**INTRODUÇÃO**

Desde o início dos anos 90, a discussão sobre o ensino da forma em Língua Estrangeira (LE) vem ganhando força dentro das pesquisas de ensino/aquisição de língua estrangeira. Procuro neste artigo, discutir a posição de alguns dos autores que trataram deste assunto — aqueles que, mesmo imbuídos das práticas e conceitos que a abordagem comunicativa veio introduzir, reconhecem que existe espaço para o ensino da forma em LE.

**1. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA:  
QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS DENTRO DE UM CONTÍNUO**

A questão da forma, de uma maneira ou de outra, sempre esteve presente no contexto de ensino de LE. Entretanto, essa discussão tomou novos rumos quando a ênfase passou a ser a função para qual a língua é usada. Sob esta perspectiva, a análise passou a ser não apenas das estruturas gramaticais, mas também do uso que se faz da forma, no significado que se deseja transmitir, em diferentes situações. O enfoque no uso funcional da língua, isto é, em seu uso como instrumento de interação entre os falantes, passou a levar em conta um modelo mais global de comunicação, subproduto de um conceito mais amplo, o de competência comunicativa.

A noção de competência comunicativa, introduzida pelo sociolinguista Hymes (1972) fez surgir uma discussão que se estendeu para além das regras gramaticais e sintáticas da língua, para o seu uso (ou não uso) em diferentes situações, de acordo com

o contexto de comunicação: com quem se fala, sobre o quê se fala, quando falar ou quando não falar e meio e canal de comunicação utilizados.

Embora a competência comunicativa, quando introduzida por Hymes (op. cit.), tratasse da comunicação entre falantes da mesma língua, esta noção foi logo aplicada também à comunicação em LE. O conceito de competência comunicativa, quando relacionado com o ensino de LE, serviu para alertar que a maneira como era feito o ensino deveria ser reconsiderada, e foi um dos alicerces que deu base à abordagem comunicativa de ensino: *“uma abordagem de ensino de língua estrangeira que enfatiza que o objetivo da aprendizagem de línguas é a competência comunicativa.”* (Richards, Platt & Platt, 1992: 65). Hoje, é quase consenso entre autores e pesquisadores da área de lingüística aplicada ao ensino de LE que, para a aquisição de LE, competência comunicativa é fator dos mais relevantes. No entanto, os seguidores mais radicais da abordagem comunicativa atribuíram conotações ao termo diferentes do conceito introduzido por Hymes (Canale, 1984) e o enfoque na forma foi quase completamente excluído por aqueles seguidores do processo de ensino de LE. Canale (op. cit.) atentou para a necessidade de considerar tanto o conhecimento sobre a língua (competência lingüística) quanto a habilidade de utilizar este conhecimento em situações de comunicação real. O autor apresentou um modelo de competência comunicativa que envolvia quatro componentes: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica (Canale, 1984: 07). Aliás, nenhum teórico que discutiu o modelo de competência comunicativa relacionado à aquisição de LE deixou de incluir o componente “competência lingüística” (chamado por Canale de “competência gramatical”) como parte integrante daquele modelo; dentro de vários modelos de competência comunicativa apresentados por diferentes autores (Celce-Muria, 1995), o componente competência lingüística é comum a todos. Segundo Canale (op. cit.), esta competência diz respeito ao domínio da língua como um código ou sistema (conhecimento de vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia e ortografia) ou, como definido por Celce-Muria (op. cit.), este componente engloba os elementos básicos da comunicação: padrões de sentenças, flexões morfológicas, recursos lexicais e sistemas fonológico e ortográfico. Por fim, o aspecto formal da língua esteve sempre presente nas discussões do modelo de competência comunicativa (Hymes 1972; Canale, 1984; Canale & Swain, apud Celce-Muria, 1995; Foto & Ellis, 1991).

Warschauer (1998) chama de “visão pós-comunicativa” a abordagem de ensino de LE que adota todos os preceitos da abordagem comunicativa, porém, inclui o enfoque na forma, visando, desta maneira, proporcionar a percepção da forma e da função para a qual ela é utilizada. Não são poucos os pesquisadores que, na última década, voltaram suas atenções ao enfoque dado ao aspecto formal da língua no contexto de aquisição de LE (Doughty & Williams, 1998; VanPatten, 1996; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; Swain, 1993; Jaworski, 1996; Izumi & Bigelow, 2000; White, 1998; Collentine, 2000). Long e Robinson (1998), por exemplo, defendem um tratamento para a forma que chamaram de FONF (abreviatura de Focus ON Form – enfoque na forma), no qual a atenção é direcionada à forma em resposta à sinalização de falta de compreensão do aprendiz, sem que o significado perca a relevância:

*Focus On Form está relacionado com a maneira como a capacidade de prestar atenção é direcionada. Embora existam graus de atenção e atenção à forma e ao significado não necessariamente ocorram ao mesmo tempo, em uma aula com enfoque no significado o enfoque na forma frequentemente consiste em uma mudança ocasional da atenção às características lingüísticas — pelo professor ou por um ou mais alunos — quando percebem que têm problemas de compreensão ou produção.*  
(Long & Robinson, 1998: 23)

Os autores escolheram o termo FONF para diferenciar esse tratamento dado à forma do tratamento chamado de *focus-on-formS* e criticaram este último, que enfoca itens isolados da forma (“s” é grafado em letra maiúscula para ressaltar que o enfoque é dado a itens isolados). Segundo os autores, o enfoque a itens da forma feito de maneira isolada deixa de considerar um fato importante: que a emergência do sistema gramatical da LE na interlíngua dos alunos passa por caminhos de desenvolvimento complexos e graduais, porém, inter-relacionados. Os autores criticam, assim, os métodos puramente comunicativos, sem nenhuma exposição do aprendiz à forma e sugerem FONF como um enfoque que pode ocorrer em ambiente comunicativo, mas com a intervenção do professor.

Nos trabalhos dos autores que discutem o tratamento dado à forma em contexto de ensino de LE (Doughty & Williams, 1998; Van Patten, 1996; Fotos, 1998; Fotos & Ellis, 1991; Long & Robinson, 1998; White, 1998; Lightbown, 1998), o preceito básico da abordagem comunicativa permanece: é consenso entre eles a necessidade da compreensão da mensagem — a compreensão do significado é fundamental para que o item gramatical focado seja processado e, eventualmente, adquirido.

## 2. A BASE AINDA É O SIGNIFICADO

Embora Long e Robinson (1998) tenham apresentado FONF contrastando com Focus-on-formS, os dois tratamentos à forma não podem ser colocados como pólos extremos, como vem muitas vezes sendo feito com os termos *forma* e *significado* (Doughty & Williams, 1998). FONF *inclui* enfoque na forma, porém, numa situação na qual o insumo carrega significado. Doughty & Varela (1998) comentaram que, embora já tenha sido reconhecido que tanto significado quanto precisão lingüística são fatores importantes no processo de aquisição de LE, não existe ainda uma posição clara e definida entre os pesquisadores sobre como levar o aluno a se expressar com mais precisão lingüística. Ao contrário, diversas técnicas vêm sendo utilizadas, desde explicitar a forma até salientar visualmente o insumo, sem explicação gramatical. A posição das autoras em relação ao ensino da forma aproxima-se da visão de Lightbown (1998), ao sugerirem as seguintes recomendações para o enfoque na forma em sala de aula:

1. O enfoque na forma deve surgir incidentalmente, dentro do ambiente de ensino/aprendizagem embasado no conteúdo.
2. O principal enfoque deve permanecer no significado e na comunicação.

3. *O professor deve direcionar a atenção do aluno para a forma, e não deixar que os alunos percebam sozinhas as características lingüísticas, sem nenhuma assistência pedagógica.*  
(Doughty & Varella, 1998: 115, grifo meu)

Os itens 2 e 3 merecem aqui alguns breves comentários, já que podem ser conflitantes entre si. Poder-se-ia levantar aqui uma questão: como manter o enfoque no significado da mensagem e, ao mesmo tempo, “*dirigir a atenção*” à forma? Qualquer discussão feita sobre o enfoque na forma em aquisição de LE deve ter como fundamento a maneira como é feito este enfoque (Doughty & Williams, 1998). Alguns autores (Lightbown, 1998; VanPatten, 1996; Doughty & Varella, 1998; White, 1998; Izumi & Bigelow, 2000; Daughty, 1998) retomaram a discussão sobre como antigas técnicas, tais como reformulações da LE produzida pelo aluno e saliência visual do insumo, podem ser utilizadas dentro de ambiente comunicativo de ensino.

### 3. REFORMULAÇÕES

Apesar da estreita relação que se procura estabelecer entre forma e significado, já houve controvérsia entre alguns autores quanto à capacidade do aluno em atentar, simultaneamente, à forma e ao significado da mensagem, em ambiente de sala de aula. Lightbown (1998) levantou a questão e atentou à importância de escolher o momento de fazer reformulações<sup>1</sup> da LE produzida pelos aprendizes. A autora discordou da posição de VanPatten (1990), que afirmou que os alunos têm grande dificuldade em se concentrar, ao mesmo tempo, em forma e significado. Lightbown (op. cit.) defendeu que uma reformulação no momento de comunicação pode ser necessária para garantir aquisição. A autora apresentou um excerto da comunicação professor/aluno em sala de aula que serve para confirmar sua posição:

*Student: I don't speak very well English.*  
*Teacher: You don't speak English very well?*  
*Student: No*  
(Lightbown, 1998: 192)

Segundo a autora, no excerto acima não é possível garantir que apenas a reformulação da fala do aluno tenha sido suficiente para proporcionar aquisição; bastaria um breve comentário fornecendo evidência negativa, isto é, mostrando claramente o erro ao aluno, para auxiliá-lo a observar a relação entre *o que* se diz e *como* se diz. Aliás, a autora ressalta que qualquer interrupção feita para correção da forma deve ser bastante breve, para que, assim, o fluxo da comunicação não seja interrompido.

Doughty & Varella (1998) também constataram que reformulações podem ser utilizadas como maneira eficiente de enfoque na forma em sala de aula, contanto que sejam feitas respeitando alguns pontos: um deles a não interrupção do fluxo de

---

<sup>1</sup> Utilizarei o termo “reformulação” como tradução do termo “recasting” — repetição com modificações (correções).

comunicação. Os professores participantes da pesquisa feita pelas autoras ensinavam LE (inglês), utilizando uma abordagem baseada em conteúdo, isto é, usavam a língua estrangeira para ensinar outras matérias (ciência, naquele caso) e, em um primeiro momento, tiveram relutância em dar explicações gramaticais. Porém, após serem dadas as devidas explicações sobre a pesquisa, concordaram com a experiência, contanto que o tratamento fosse relativamente implícito e não interferisse no programa da matéria. A pesquisa consistiu em observar dois diferentes grupos de alunos aos quais foram aplicados testes antes e após um período de observação. O primeiro grupo recebeu reformulação corretiva no uso dos verbos no passado e o outro não recebeu nenhum tipo de reformulação ou explicação gramatical. Os resultados foram notavelmente mais positivos no primeiro grupo, a ponto de os alunos começarem a reformular não apenas sua própria produção oral, mas também a de seus colegas de classe, antes mesmo de o professor intervir. As reformulações dos professores eram feitas de maneira rápida, quase nunca desviavam o enfoque na comunicação e, quando houve desvio, a reação era imediata: um aluno pediu comentário do professor sobre o conteúdo de seu texto e o professor fez várias correções gramaticais; o aluno esperou até que o professor respondesse sua pergunta (sobre ciência, não língua inglesa). Resumidamente, Doughty & Varela (1998) concluíram que:

- é fundamental que o professor comente o assunto em questão, não apenas a gramática;
- quando feito *brevemente*, FonF não desvia a atenção do significado;
- alguns alunos não se sentem confortáveis em receber mais de uma correção ao mesmo tempo;
- a correção é mais eficiente quando ocorre no momento em que os alunos estão trabalhando em pequenos grupos.

Em resumo, o enfoque permanente no significado é fundamental, inclusive no momento de reformular a mensagem do aluno. Passo agora à discussão sobre a escolha dos itens da forma a receberem maior enfoque.

#### 4. QUAIS ITENS MERECEM MAIOR ENFOQUE NA FORMA?

Surpreendentemente, as pesquisas vêm trazendo evidências que qualquer tratamento explícito da forma é mais indicado aos itens *menos* complexos, ou àqueles já emergentes na interlíngua dos alunos (Fotos, 1998; Williams & Evans, 1998). Os pontos mais difíceis de serem adquiridos merecem, antes de receberem enfoque na forma, um tratamento mais implícito, como, por exemplo, grande quantidade de insumo ou saliência (uso de grifos e cores no insumo escrito ou entoação acentuada na fala do professor). Alguns autores defendem ainda que, mesmo com instrução explícita, certos itens simplesmente não são adquiridos (Westney, 1994, apud Doughty & Williams, 1998). E há ainda quem afirme (usando palavras que eu não usaria, vale comentar) que o conhecimento sobre a língua é útil apenas para “alunos mais capazes” (*more able*

*students*), enquanto para “os menos capazes” (*less able ones*) a discussão explícita sobre a língua apenas serve para confundi-los (Jaworski, 1996: 213-214).

Constatai, através de pesquisa em sala de aula (Madeira & El-Dash, 2000), que, possivelmente, um tratamento com grande quantidade de insumo seja mais eficiente para a aquisição do aspecto *perfect* (gramaticalizado em língua inglesa e não na portuguesa), uma das formas de grande dificuldade no processo de aquisição de língua inglesa entre os aprendizes brasileiros e, vale citar aqui, para a maioria dos aprendizes de inglês como língua estrangeira (Svalberg & Chuchu, 1998). Diversos fatores podem contribuir para a dificuldade na aquisição desta forma, entre eles, a semelhança aparente com formas ou significados encontrados na língua portuguesa e a frequência de exposição.

A definição do que seja mais simples ou mais dificilmente adquirível está, no entanto, longe de um consenso entre os pesquisadores, assim como não há entre eles um acordo sobre a definição de uma seqüência de itens a serem ensinados. Fatores como tempo e contexto de aprendizagem, língua materna dos alunos e língua estrangeira ensinada devem ser cuidadosamente considerados. Pouco tempo de aula e ambiente de grande quantidade de insumo, como no caso de aprendizagem de segunda língua, segundo Doughty & Williams (1998), favorece o ensino de regras mais difíceis, já que as mais simples podem ser mais facilmente adquiridas, enquanto que, no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, até as mais simples devem ser ensinadas.

Williams & Evans (1998) procuraram observar o tipo de item para o qual o enfoque na forma seria mais eficiente. As autoras escolheram dois itens da forma para receber enfoque: adjetivos deverbais (adjetivos derivados de verbos, com terminação “*ed*” e “*ing*”; ex.: *boring-bored; exciting-excited*) e voz passiva. Foram utilizadas diferentes formas de tratamentos com três diferentes grupos de alunos. Os três grupos receberam grande quantidade de insumo, sendo que um deles recebeu apenas evidência positiva, o segundo foi sujeito a maior incidência da forma (artificialmente aumentada) e o terceiro, além de grande quantidade de insumo com exemplos da forma, recebeu também explicações gramaticais e reformulações corretivas. Ficou evidente que, para os adjetivos deverbais, o enfoque na forma foi mais eficaz do que para o ensino de voz passiva. Este resultado foi atribuído a alguns fatores que parecem confirmar a posição de outros estudiosos e pesquisadores. Segundo Williams e Evans (op. cit.), os adjetivos deverbais já eram emergentes na interlíngua dos alunos, fato observado a partir do resultado de um teste aplicado<sup>2</sup>. Já a voz passiva era um item mais complexo e não observado no sistema lingüístico dos alunos (muitos deles estavam, naquela ocasião, tendo o primeiro contato com o uso da voz passiva). Possivelmente, um tratamento mais implícito (quantidade de insumo e destaque visual), feito antes da explicação da forma, teria auxiliado na aquisição daquele item. As autoras ressaltaram que o enfoque maior para formas mais transparentes e nas quais a forma altera o significado é mais eficiente. Os adjetivos deverbais, embora sejam confundíveis, são também facilmente distinguíveis: *he’s interested* e *he’s interesting* — (ele está interessado e ele é interessante) (Williams & Evans, 1998: 141) — o uso de um adjetivo ou outro não é opcional. O uso da voz passiva, por sua vez, pode ser opcional, por isso os alunos foram

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi baseada em pré e pós testes; foi aplicado um teste no início do período de observação e outro no final daquele período.

instruídos com clareza a começarem a sentença com a informação mais importante: *Cinco coreanos foram entrevistados. A informação foi coletada.* (Williams & Evans, 1998: 146), para que, assim, a forma enfocada fosse utilizada. Vale observar que, a fim de detectar qual informação era a mais importante, a compreensão do significado era essencial. Portanto, dessa maneira, o enfoque era dirigido, simultaneamente, ao item gramatical em pauta e ao significado.

VanPatten (1996) fez comentários semelhantes aos das autoras acima discutidas. O autor dedicou-se à investigação sobre como ocorre o processamento do insumo apresentado (insumo da forma), isto é, como o insumo torna-se *intake* – o insumo absorvido pelo aprendiz. VanPatten sugeriu alguns princípios para o processamento do insumo e alguns deles aproximam-se da visão de Williams & Evans (1998). Ele defende que valor comunicativo é questão importante para que o insumo seja processado com mais facilidade, isto é, itens que só podem ser compreendidos a partir da compreensão da forma (como no exemplo dos adjetivos deverbais *interested* e *interesting*, comentados acima) são mais facilmente processados. O autor propôs um tratamento da forma que denominou de “processamento da instrução” (VanPatten, 1996: 55), que visa levar o aluno a fazer um mapeamento forma-significado. O tratamento proposto pelo autor inclui três elementos básicos:

- Explicação da forma sempre feita baseada no significado que traz (relação forma-significado);
- Instrução ao aluno sobre estratégias de processamento, já que nem sempre as estratégias por ele desenvolvidas são eficientes para absorver o insumo;
- Uso de atividades controladas pelo professor que levem o aluno a fazer a conexão forma-significado.

As atividades controladas pelo professor servem para oferecer insumo manipulado e direcionar a atenção do aluno à forma, visando, desta maneira, levá-lo a inferir as propriedades semânticas da forma. Estas atividades não requerem produção de texto em língua estrangeira. Começam com questões que pedem respostas do tipo sim/não ou concordo/não concordo e devem envolver o aspecto pessoal dos alunos na resolução — suas opiniões, crenças, sentimentos: *Mantenha em mente as estratégias de processamento psicolingüístico* (VanPatten, 1996: 69). Segundo o autor, um ponto básico para formular atividades é requerer que estratégias de raciocínio sejam aplicadas na realização delas. VanPatten ressalta que o processamento da instrução está centralizado no processamento feito do insumo e não na produção de língua estrangeira. Segundo o autor, produção em ambiente de sala de aula pode aproximar-se ao ensino tradicional da gramática, onde as atividades são, muitas vezes, puramente mecânicas. Algumas abordagens aplicam erroneamente a noção de *ensino baseado no insumo* ao colocar a produção como ponto central nas atividades — VanPatten ressalta, ainda, que é necessário tratar atividades de produção e de recepção de texto em língua estrangeira de forma distinta e coloca: *insumo é insumo e produção é produção.* (VanPatten, 1996: 59).

## 5. PRODUÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A posição de VanPatten quanto à produção em língua estrangeira não é compartilhada por outros autores (Swain, 1993, Izumi & Bigelow, 2000). Swain (1993) discutiu aquisição de língua estrangeira apresentando sua teoria “Hipótese da Produção” e mostrou algumas vantagens de atividades que, além de oferecerem insumo, requerem também produção de LE. Os pontos que o autor coloca para dar força a sua hipótese seguem a linha dos pesquisadores que rediscutiram a Hipótese do Insumo (Krashen 1982), atentando ao papel relevante, no processo de aquisição de LE, da interação em LE e do ensino da forma. Ora, se já é sabido que interação na língua alvo proporciona compreensão e, se é verdade que compreensão proporciona aquisição, presumir-se-ia que produção de LE é também essencial dentro do processo de aquisição, já que sem produção não pode haver interação e negociação. Swain (op. cit.) constatou que a produção de LE, além de proporcionar aquisição, também leva o aluno a atentar à forma. Enquanto o insumo é, muitas vezes, compreendido sem percepção dos aspectos formais da língua, a produção requer maior atenção à forma para que a mensagem seja expressa com maior clareza — leva o aluno a perceber o que lhe falta em sua interlíngua, a distância que existe entre o que *deseja* dizer e o que *consegue* dizer. Swain (op. cit.) ressaltou que o êxito na produção de LE depende do tipo de atividade proposta. Segundo o autor, alguns princípios básicos devem ser seguidos na escolha das atividades. As tarefas propostas devem exigir a participação de todos os elementos do grupo para serem resolvidas, devem requerer a produção em língua estrangeira, utilizando, necessariamente, o item da forma em questão e é necessário atentar em fornecer ao aluno quantidade de insumo suficiente para a solução das tarefas. É importante ressaltar que a “Hipótese da Produção” reconhece a importância do insumo e serve, na verdade, como complemento e reforço à hipótese do insumo, apresentada por Krashen.

Izumi & Bigelow (2000) investigaram os efeitos da produção escrita em língua estrangeira visando à aquisição de um item específico da forma (o uso do pretérito do subjuntivo). As autoras compararam os resultados de dois grupos de alunos, os quais receberam dois tratamentos diferentes do mesmo ponto gramatical apresentado. A primeira atividade foi comum aos dois grupos: foi pedido a eles que sublinhassem a forma alvo em um texto. Em seguida, foram feitas atividades diferentes com cada grupo. A atividade feita com o primeiro grupo era de compreensão de texto, enquanto aquela feita com o segundo envolvia produção. Embora os resultados não tenham indicado aprimoramento da forma resultante exclusivamente da produção, as autoras constataram que, para haver melhora no uso de estruturas gramaticais através de produção, é necessário que a produção ocorra mais de uma vez. Ao segundo grupo, aquele com o qual foram feitas atividades de produção, foram designadas duas atividades. A primeira consistia na escrita de um ensaio e a segunda na reconstrução de um texto, feita por escrito, duas vezes: primeira e segunda reconstruções. Na primeira reconstrução o texto foi apresentado para a leitura (insumo 1) e, em seguida, recolhido. Foi pedido, então, que os alunos escrevessem o que pudessem lembrar sobre a história. Após o recolhimento da reconstrução do texto, o mesmo foi reapresentado aos alunos (insumo

2), novamente recolhido e eles escreveram uma segunda reconstrução. As autoras constataram que, na escrita do ensaio, os alunos apresentaram diferenças individuais no produto e quase não houve o uso da forma gramatical enfocada. Já na atividade de reconstrução de texto, foi observado o uso da forma alvo e, na segunda reconstrução, o uso foi ainda maior, devido à maior quantidade de insumo apresentado (insumo 1 e insumo 2). As autoras concluíram, assim, que é crucial não apenas oferecer mais de uma oportunidade de produção, mas também grande quantidade do insumo:

*A produção pode ser seguida de insumo salientado (a forma da língua alvo salientada com negrito e sublinhas na escrita e entonação na fala) para direcionar a atenção do aluno de maneira mais explícita para a forma. [...] Após a tentativa de produção, o professor pode dar retorno aos alunos sobre o sucesso da produção, em termos gramaticais e de significado. (Izumi & Bigelow, 2000: 269, 270)*

O excerto acima parece deixar claro que alguns pontos são consenso entre diferentes autores e pesquisadores: Doughty & Varella (1998), Lightbown (1998) e VanPatten (1996). Estes autores afirmam ser necessário fornecer *feedback* tanto do conteúdo quanto da forma e que a atenção do aprendiz deve ser direcionada — não se pode presumir que a atenção à forma ocorra apenas a partir da percepção do aprendiz.

## 6. SALIÊNCIA DO INSUMO

A saliência visual do insumo é frequentemente comentada por pesquisadores da lingüística aplicada (VanPatten, 1996; White, 1998; Doughty, 1998; Collentine, 2000; Izumi & Bigelow, 2000), já que é recurso facilmente utilizável no processo de aquisição de LE em sala de aula. Entretanto, seu uso exige atenção a alguns pontos básicos para que proporcione maior eficácia.

White (1998) usou destaque em palavras (itálico, grifos, sublinhas) para salientar pronomes possessivos em francês. A idéia inicial da autora foi fazer o insumo perceptível para os alunos sem exigir deles grande desvio de atenção ao significado, buscando, assim, proporcionar aquisição do ponto gramatical apresentado. Os professores participantes da pesquisa de White (op. cit.) foram instruídos a não dar explicações sobre a forma e nem tampouco corrigir os erros cometidos; poderiam apenas responder perguntas. Os resultados não foram dos mais positivos. Embora, de modo geral, os alunos tenham apresentado melhores resultados no uso dos pronomes possessivos, muitos deles pareceram não ter certeza da finalidade do destaque nos itens. Os resultados quantitativos da pesquisa sugeriram que o uso de saliência ainda maior como cores, flechas ou qualquer técnica visual mais explícita, combinada com uma explicação da regra, antes e depois do destaque dado aos itens, teria sido mais benéfico para o processo de aquisição.

O mesmo tipo de saliência foi usado com sucesso em um curso de espanhol dado a distância e mediado por computador (Collentine, 2000). A autora usou alguns dos recursos que a máquina oferece para fornecer insumo e *feedback* aos participantes e, com base em outras experiências bem sucedidas, utilizou colorização para salientar os

itens gramaticais enfocados: ... *o uso de cores pode servir para salientar a percepção de fenômenos gramaticais que não são tão evidentes, tais como morfologia verbal ou de caso.* (Collentine, 2000: 47). A pesquisa da autora tinha como objetivo observar o comportamento dos aprendizes no processo de aquisição e, para tal observação, foram utilizados recursos tecnológicos bastante incrementados. Collentine registrou a frequência e o tempo que cada aluno passava em cada uma das telas do computador que continha os exemplos com saliência de cor na fonte, ou seja, registrou a quantidade de atenção dedicada aos exemplos da forma salientados. A autora concluiu que a saliência serviu como perspectiva perceptual alternativa e contribuiu para a melhora no desempenho gramatical dos alunos; ficou constatado também que, quanto mais *feedback* negativo recebiam<sup>3</sup>, mais os alunos produziam texto com precisão lingüística.

Em pesquisa feita sobre o impacto na precisão lingüística resultante da comunicação mediada pelo computador (Madeira, 2001), observei, confirmando as constatações de White (1998), que a saliência visual do insumo foi mais eficiente quando aliada ao direcionamento da atenção do aluno ao item da forma salientado. Utilizei os recursos que a máquina oferece (mudança de tipo e tamanho de fonte, colorização e negrito) para salientar a forma *have been + ing* e demonstrei como a língua portuguesa usa o gerúndio de maneira indiscriminada para situações diferentes. O resultado foi notável. Na produção de língua estrangeira em momentos de comunicação real, o sujeito de pesquisa não apenas produziu aquela forma em situações adequadas como também, posteriormente, em comentário comigo (professor/pesquisador) justificou-se pelo uso, em situações distintas, das formas *be + ing* e *have been + ing* e fez uso das mesmas saliências visuais que a máquina oferece: usou fonte exageradamente grande, negrito, sublinha e brincou com cores<sup>4</sup>. Observei também, através desta pesquisa, que, além das técnicas tradicionais como saliência do insumo e reformulações, a exposição repetida ao item da forma enfocado teve papel relevante no processo de aquisição. A forma *been + ing* foi repetidamente contrastada com a forma *be + ing*, visando contrastar os significados das diferentes situações nas quais uma forma ou outra forma é usada; a falta de rotinização de outras estruturas foi comentada pelo sujeito nos diários escritos<sup>5</sup>:

*A gente escreve errado, aí recebe a correção, mas o erro já esfriou na cabeça. É importante que erremos e sejamos corrigidos várias vezes para fixar melhor o correto. Infelizmente, como mudamos o assunto a cada e-mail, demoramos um pouco nessa repetição.*

VanPatten (1996) sugeriu o uso de “atividades controladas” pelo professor para oferecer “insumo manipulado” visando direcionar a atenção do aluno à forma e ilustrou com diferentes atividades que, para serem realizadas, exigiam atenção ao uso da forma.

---

<sup>3</sup> O feedback fornecido era produzido automaticamente pela máquina, com mensagens do tipo “sentença incorreta”.

<sup>4</sup> O sujeito de pesquisa era um cartunista e o assunto das discussões girava sempre em torno de seu material humorístico, o que serviu para proporcionar ambiente propício a brincadeira e informalidade, de maneira geral.

<sup>5</sup> Um dos instrumentos utilizados na pesquisa foi o diário escrito pelo sujeito de pesquisa relatando suas impressões.

Observe-se que, mesmo imbuído de todos os preceitos da abordagem comunicativa, VanPatten não descarta o tratamento da forma. Ora, suponho que o que o autor chamou de “atividades controladas” (VanPatten 1996: 55) para fornecer insumo manipulado correspondam, respectivamente, a uma espécie de rotinização e apresentação de grande quantidade de insumo selecionado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos dos autores acima analisados parecem deixar claro que um processo de ensino de línguas que se alinhe aos princípios da abordagem comunicativa pode reservar um espaço para o enfoque na forma da língua-alvo. Há, no entanto, que se atentar para algumas questões básicas, tais como os itens escolhidos para enfoque e a maneira como o tratamento é feito. No que se refere à escolha dos itens enfocados, fatores como tempo e contexto de aprendizagem, língua materna dos aprendizes e língua estrangeira ensinada devem ser cuidadosamente considerados, entre outras coisas. O tratamento dado aos itens escolhidos, por sua vez, pode variar de diversas maneiras. Long e Robinson (1998), por exemplo, apresentaram o “FONF” (Focus On Form) como uma maneira nova de se lidar com a forma sem que a atenção seja desviada do significado. Entretanto, mesmo técnicas como reformulações e saliência visual do insumo, já consideradas ultrapassadas, podem ser também utilizadas em ambiente comunicativo de ensino. Aliás, de tão incorporado que está em nosso universo profissional, o termo *comunicativo* talvez já possa ser considerado “tradicional”. É preciso termos em mente que, na verdade, o tratamento da forma faz também parte de um ambiente comunicativo de ensino/aprendizagem de LE, contanto que a atenção principal não seja desviada do significado, um dos principais alicerces da abordagem comunicativa para o ensino de LE. Tendo isso em mente, resulta mais válido, ao invés de descartar o que muitos consideram técnicas “ultrapassadas”, incorporá-las e adaptá-las ao novo paradigma da área de lingüística aplicada/ensino e aprendizagem de LE.

---

## BIBLIOGRAFIA

- CANALE, M. (1984). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards & Schmidt (org.). *Language and Communication*. New York: Longman.
- CELCE-MURCIA, M. (1995). The Elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- COLLENTINE, J. (2000). Insights into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behaviour Tracking Technologies. *Language Learning and Technology*, vol. 3/2, pp. 44-57.
- COLLOT, M. & BELMORE, N. (1993). Electronic Language: A new Variety of English. In: Aarts J., Haan P., Oostdijk (org.), *English Language Corpora: Design and Exploitation*.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (1998). (org.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DOUGHTY, C. & VARELLA, E. (1998). Communicative Focus on Form. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) - *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOTOS, S. (1998). Shifting the Focus from Forms to Form in the EFL classroom. *ELT Journal*, vol. 52/4.
- FOTOS, S. & ELLIS, R. (1991). Communicating about Grammar: A task-based Approach. *TESOL Quarterly*, vol. 25, nº 4.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Spoken and Written language*. Oxford University Press.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. & Holmes, J. (org.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penquin.
- IZUMI, S. & BIGELOW, M. (2000). Does output Promote Moticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, vol. 34, nº 2.
- JAWORSKI, A. (1995). Language awareness in applied-linguistics students: Evidence from "linguistic and cultural-heritage essays". In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Alatis E.J., Strahele C.A., Gallenberger B., Ronkin M., (org).
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Hong Kong.
- LIGHTBOWN, P.M. (1998). The importance of timing in focus on form. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bathia (org.). *Handbook of Research on Second Language Acquisition. Vol. 2: Second Language Acquisition*, pp. 413-468, New York: Academic Press.
- \_\_\_\_\_. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (org.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* Amsterdam: John Benjamins, pp.39-52.
- \_\_\_\_\_. (1989). Task, Group, and Task-Group Interactions. University of Hawaii Working Papers in *ESL*, vol. 8, n. 2.
- \_\_\_\_\_. (1981). Input, Interaction and Second Language Acquisition. In: *Annual New York Academy of Sciences*.
- LONG, M.H. & PORTER, A. P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, vol. 18, nº 2.
- LONG, M. H. & ROBINSON, P. (1998). Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: Doughty, C. & Williams, J. (org.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADEIRA, F. (2001). *A Comunicação em Língua Estrangeira Mediada Pelo Computador: O Impacto Na Precisão*. Dissertação de Mestrado apresentado ao IEL - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- MADEIRA, F. & EL-DASH, L.G. (2000). Present Perfect – Diferentes usos é igual à aquisição diferenciada? *Anais do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul - CELSUL* (CD). Disponível em <http://sites.uol.com.br/madeira>

- RICHARDS, J., PLÁTT, J. & PLATT, H. (1993). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman, Singapore.
- SHOHAMY, E. (1997). Testing Methods, Testing Consequences: Are they Ethical? Are they Fair? *Language Testing*, 14 (3), p. 340-349.
- \_\_\_\_\_. (1982). Affective Considerations in Language Testing. *Modern Language Journal*, 66, pp. 13-17.
- SVALBERG, M-L, A. & CHUCHU, H.F. (1998). Are English and Malay worlds apart? Typological distance and the learning of tense and aspect concepts. *International Journal of Applied Linguistics*, vol.; 8, n. 1.
- SWAIN, M. (1993). The Output Hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, p. 158-164.
- VANPATTEN, B. (1990). Attending to content and form in the input: An Experiment in Consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.287-301.
- VANPATTEN, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey.
- VARONIS, E. & GASS, S. (1985). Non-native / native conversations: a model for negotiation and meaning. *Applied Linguistics* 6, pp. 71-90.
- WARSCHAUER, M. (1998). Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning. In: M. Clay (Ed.), *Practical applications of educational technology in language learning*. Lyon, France: National Institute of Applied Sciences.
- WHITE, J. (1998). Getting the Learner's Attention: A Typographical Input Enhancement Study. In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Doughty, C. & Williams, J. (org.) Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, J. & EVANS, J. (1998). What Kind of Focus and on Which Forms? In: Doughty, C. & Williams, J. (org.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

