

ENSINO COMUNICATIVO E FOCO NA FORMA (FONF)¹

Aurélia Leal Lima Lyrio²

Universidade Federal do Espírito Santo

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.
(FREIRE, 2000, p. 25)

RESUMO

O Foco na Forma (FonF) procura desenvolver nos aprendizes a exatidão no uso de algumas estruturas linguísticas que podem ser tratadas tanto à medida que aparecem e causam problemas, abordagem reativa (LONG, 1989, 1991; DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), quanto de forma predeterminada, ou seja, abordagem proativa (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

Vários estudos canadenses em ensino de Inglês como segunda língua revelam que o foco exclusivo no significado em salas de aulas comunicativas, da mesma maneira que a exposição extensiva aos insumos na língua-alvo, não conduz os aprendizes à competência necessária para se comunicarem eficazmente na língua-meta. Os resultados mostram que uma combinação de forma e significado funciona melhor do que o foco exclusivo tanto no significado quanto na forma (SPADA, 1987; ALLEN; CARROLL, 1987, 1988; SPADA; FRÖLICH, 1995).

Este artigo aborda essas questões e mostra os diversos procedimentos de operacionalização do Foco na Forma (FonF) (DOUGHTY e VARELA, 1998).

Palavras-chave: Ensino Comunicativo; Foco na Forma (FonF).

ABSTRACT

Focus on Form (FonF), tries to develop students' accuracy in the use of some linguistic structures which can be treated incidentally, i.e., as they emerge and cause problems, reactive approach (LONG, 1989, 1991; DOUGHTY E WILLIAMS, 1998), or in a predetermined way, i.e., proactive approach (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

Several Canadian studies in the teaching of English as a second language show that exclusive focus on meaning in communicative language teaching classrooms, and extensive exposure to input in the target language do not lead learners to the necessary competence to communicate effectively in the target language. Results show that a

¹ Grande parte das discussões contidas neste artigo foram apresentadas em minha tese de doutorado, denominada "A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma", defendida em março de 2009. As considerações sobre o ensino comunicativo, no entanto, são originais.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense na área de Estudos da Linguagem, subárea em Estudos Linguísticos. Mestre em Foreign Language Education (Linguística Aplicada: Ensino, Aquisição e Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Stanford (1979) Ca, Estados Unidos. Desenvolve e orienta projetos na área de Pragmática, Ensino, Aquisição e Aprendizagem de Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho de face/ estratégias de polidez linguística, atos de fala, princípios da cooperação, marcadores pragmáticos, análise da conversa, aspectos cognitivos e afetivos que influenciam a aquisição, estratégias de comunicação e de aprendizagem, erros, feedback aos erros do aprendiz, instrução com Foco na Forma (FonF), crenças.

combination of form and meaning works better than the exclusive focus either on meaning or on form. (SPADA, 1987; ALLEN; CARROLL, 1987, 1988; SPADA; FRÖLICH, 1995).

This article focuses on these issues and discusses the various procedures to deal with Focus on Form (FonF) instruction. (DOUGHTY e VARELA, 1998).

Key words: Communicative Teaching; Focus on Form (FonF).

1 INTRODUÇÃO

O ensino comunicativo teve início nos anos 1970, na Europa, com o nome nocional-funcional, fundamentado na competência comunicativa do linguísta Dell Hymes e nas funções da linguagem de Roman Jakobson.

O método audiolingual de ensino de línguas, baseado no estruturalismo linguístico e na psicologia behaviorista, já vinha sendo criticado desde a década de 1960, pois não mais satisfazia os educadores e linguistas que questionavam o papel da competência gramatical na comunicação eficaz, bem sucedida. Mesmo assim, o audiolingual permaneceu no auge até os anos 1990.

Entretanto, com o advento do Mercado Comum Europeu na década de 1970, surgiu o grande desafio de se ensinar línguas de maneira mais eficiente. Foi nesse contexto que surgiram vários trabalhos, culminando, em 1976, com a publicação do livro *Notional Syllabuses* de David Wilkins.

Na realidade, o nocional-funcional (*notional functional*) é um método de organização de currículo de ensino de línguas, que se transformou na abordagem comunicativa de ensino de línguas. É baseado na teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969, 1975), ou seja, nas funções da linguagem, i.e., nos propósitos comunicativos da linguagem.

Apesar de estarmos lidando com a abordagem comunicativa desde aquela época e de haver uma variedade de estudos nessa área, há, ainda, muitas dúvidas e algumas concepções errôneas no que diz respeito a essa abordagem (THOMPSON, 1996), entre elas, a que está relacionada ao ensino de gramática. De acordo com o autor, a idéia de que se ensinar comunicativamente significa não se ensinar gramática é uma das mais prejudiciais, o que se deve parcialmente ao fato de alguns linguistas terem tenazmente argumentado contra o ensino explícito desse aspecto da língua. Uma outra razão se deve ao argumento de que o conhecimento gramatical é deveras complexo, e, portanto, o ensino torna-se impossível (PRABHU, 1990). Thompson

(1996) explica que, segundo uma outra concepção errônea, *o ensino de gramática é desnecessário porque tal conhecimento é de um tipo que não pode ser passado na forma de regras claras. Só pode ser adquirido inconscientemente através da exposição à língua* (KRASHEN, 1988, apud THOMPSON, 1996). Almeida Filho (2009) também discute esse ponto, argumentando que:

[...] *na década de 80, muitos profissionais do ensino de línguas estrangeiras acreditavam, e alguns ainda creem, que ser comunicativo é abolir o ensino da gramática ou qualquer outra parte sistematizável da língua. Essa última atitude ou crença produz uma tendência, ao final dos anos 80, de se voltar à gramática como sendo necessariamente anterior ao uso* (Lombelo e Rodrigues, 1989) (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 85).

Foi justamente nessa época, i.e., no final dos anos 1980, que Long (1989, 1991) sistematizou a abordagem que conhecemos como Foco na Forma (FonF). O autor cunhou essa expressão para enfatizar a forma dentro de um contexto comunicativo, uma vez que o método comunicativo trouxe fluência, mas também falta de precisão linguística. Essa nova abordagem trouxe esperança para muitos que não se conformavam em abolir gramática de suas aulas, nem com a falta de acurácia exibida pelos aprendizes de língua estrangeira. Para muitos, seria a salvação. No entanto devemos esclarecer essa questão, uma vez que o FonF não significa apenas evidenciar as estruturas linguísticas.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O FOCO NA FORMA (FONF)

O FonF procura desenvolver nos aprendizes a exatidão no uso de algumas estruturas linguísticas que podem ser tratadas tanto incidentalmente, ou seja, à medida que aparecem e causam problemas, abordagem reativa (*reactive approach*) (LONG, 1989, 1991; DOUGHTY e WILLIAMS, 1998), quanto de forma predeterminada, i.e., abordagem proativa (*proactive approach*) (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998). No entanto tem havido muita confusão em torno do termo Foco na Forma (FonF), que tem sido frequentemente confundido com Instrução Focada na Forma e Instrução com Foco nas Formas.

A instrução com Foco nas Formas refere-se àquela abordagem puramente estrutural, gramatical, na qual há explicações gramaticais específicas, sem a preocupação com os aspectos funcionais da linguagem.

A instrução Focada na Forma, segundo Ellis (2001), é um termo genérico (um termo guarda-chuva), que envolve vários outros termos, ou seja, ele serve de cobertura para diversas estratégias pedagógicas utilizadas para atrair a atenção do aprendiz para a forma linguística, que pode ser tratada tanto incidentalmente (*reactive approach*), quanto de forma predeterminada (*proactive approach*), exatamente como expliquei acima em relação ao FonF.

Embora a instrução focada na forma utilize procedimentos do FonF, ela pode também valer-se dos procedimentos do foco nas formas, como exercícios estruturais, por exemplo. Todos podem ser implícitos ou explícitos.

Para Long (1989, 1991), o foco na forma é reativo e centrado no aluno. As formas são sempre tratadas à proporção que surgem, ou seja, incidentalmente e em eventos comunicativos.

Ele a define de duas maneiras: [...] *o foco na forma [...] atrai a atenção dos alunos para os elementos linguísticos à proporção que eles aparecem incidentalmente em lições cujo foco principal está no significado ou na comunicação* (LONG, 1991, p. 45-46).

O foco na forma refere-se ao modo pelo qual recursos de atenção são alocados. [...] o foco na forma geralmente consiste em uma ocasional transferência da atenção para aspectos do código linguístico – pelo professor e/ou por um ou mais alunos – acionada por problemas de compreensão ou produção (LONG; ROBINSON, 1998, p. 23).

Doughty e Williams (1998), ao contrário de Long, consideram o FonF tanto reativo como predeterminado. Para as autoras, ambas as abordagens podem ser eficazes, dependendo do contexto da sala de aula.

Tanto o FonF incidental, i.e., reativo, quanto o proativo requerem habilidades específicas do professor. No primeiro caso, ele(a) deve estar sempre preparado(a) para fazer a intervenção certa, ou seja, usar a estratégia adequada do FonF, no momento certo, o que não é fácil. Essa abordagem exige sérios esforços por parte do professor, embora seja vista como sendo, provavelmente, a abordagem mais coerente dentro do ensino comunicativo. Pode também ser a melhor forma de se lidar com o FonF, quando todos os alunos têm a mesma língua materna. No segundo caso, as formas a serem alvo do FonF devem ser selecionadas previamente e submetidas a várias estratégias e táticas dessa abordagem. Além das habilidades específicas que o professor deve ter para implementar o FonF proativo, é necessário que haja também

muito empenho, uma vez que essa abordagem exige uma programação detalhada e muito bem trabalhada. Tal programação envolve o nível de conhecimento dos alunos, as estratégias a serem utilizadas, o ponto da lição em que cada uma delas será inserida, as maneiras como serão inseridas, o tempo de tratamento e as atividades de avaliação. Não é uma tarefa fácil. Entretanto Doughty e Williams (1998) reconhecem que é provável que, *na maioria das salas de aula de língua, uma abordagem mais pró-ativa para o FonF seja mais adequada* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 208).

Vários estudos canadenses e franceses em ensino de Inglês como segunda língua mostram que o foco exclusivo no significado em salas de aulas comunicativas, da mesma maneira que a exposição extensiva aos insumos na língua-alvo (KRASHEN, 1988), não conduz os aprendizes à competência necessária para se comunicarem eficazmente na língua-meta.

Vários desses estudos se basearam no processo e no produto e utilizaram o instrumento de Orientação Comunicativa de Ensino de Língua – Esquema de Observação (COLT – *Communicative Orientation of Language Teaching – Observation Scheme*). Esses estudos investigaram *os efeitos do ensino comunicativo de língua na proficiência de aprendizes adultos de segunda língua*, assim como na de *aprendizes adolescentes*. Esses estudos verificaram que o foco exclusivo no significado pode trazer dificuldades para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. A conclusão foi que *uma combinação de forma e significado funciona melhor do que o foco exclusivo tanto no significado quanto na forma* (SPADA, 1987; ALLEN; CARROLL, 1987, 1988; SPADA; FRÖLICH, 1995, p. 7).

COLT é um instrumento de pesquisa em ensino e aprendizagem de L2. É usado na observação de aulas, para codificar e, portanto, descrever vários aspectos e procedimentos do ensino de L2.

Spada e Frölich (1995) ressaltam que, além desses estudos que se basearam no processo e no produto e que usaram COLT como instrumento de codificação, outros também chegaram às mesmas conclusões.

Essa foi uma das maiores dificuldades do ensino comunicativo puro. No entanto um ensino comunicativo que associe forma e significado, de um modo geral, não é fácil de ser implementado.

Como se trata de fazer com que o aprendiz note uma determinada forma, é possível que esse procedimento acabe levando o professor a cair no foco nas formas. Doughty e Williams (1998) abordam esse aspecto e tecem alguns comentários:

O foco na forma parece quase um convite à segmentação explícita dos aspectos da língua de maneira que os aprendizes possam notar o que pode ter sido previamente imperceptível. Em que ponto a segmentação explícita passa para o isolamento linguístico? Esse é realmente um limite muito tênue (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 244).

Williams (2001) explana sobre a composição da expressão Foco na Forma esclarecendo que o “foco” consiste no desvio da atenção do aprendiz da comunicação, seja ela oral ou escrita, para algum aspecto da língua. Por outro lado, embora o termo “forma” seja visto como uma referência apenas a algum aspecto estrutural, ele também pode ser considerado de maneira mais ampla. Por esse ângulo, ele pode referir-se também ao léxico ou às convenções pragmáticas da língua-alvo, convenções essas que marcam relações sociais.

Doughty e Williams (1998) também citam Celce-Murcia (1992) e Larsen-Freeman (1995), com as quais elas concordam. Para as autoras mencionadas, o termo “significado” envolve as acepções lexicais, semânticas e pragmáticas. Isso quer dizer que o FonF inclui formas, sentido e função.

Outro ponto importante que as pesquisas ressaltam é que, nessa abordagem, a ênfase está no processamento do significado durante a comunicação, mesmo quando aspectos do código são focados, como pronúncia, fatos morfológicos, forma ou definição de uma palavra. Isso pode acontecer mesmo quando a instrução e o ato comunicativo ocorrem em momentos diferentes. Portanto a maneira como a atenção do aluno é direcionada para a forma é de fundamental importância. Não é uma tarefa fácil.

Cumpramos ressaltar que, além de resgatar a precisão linguística, o FonF pode também ser utilizado para a instrução de formas, significado e função (LYRIO, 2009). No caso do ensino de função, ocorre o mesmo processo descrito acima, ou seja, ao direcionarmos o aluno para uma determinada função, estaremos também direcionando-o para a forma e para o significado (LYRIO, 2009). Dependendo do aspecto a ser focado, o processo torna-se bastante complexo. Tomemos por exemplo o ensino de funções de marcadores pragmáticos, os quais são multifuncionais (LYRIO, 2009). Suas funções *geralmente permanecem indeterminadas e ambivalentes* (NIKULA, 1996, p. 66). Muitas vezes, temos várias funções ocorrendo ao mesmo tempo, em um mesmo contexto e para o mesmo marcador. Em tais situações, é necessário que se utilizem as estratégias explícitas do FonF para evitarmos possíveis mal-entendidos por parte dos aprendizes, uma vez que a

compreensão da função prevalecte pode não ocorrer (LYRIO, 2009). Falaremos dessas estratégias mais adiante.

Doughty e Williams (1998) argumentam que o sucesso do FonF depende de vários fatores, entre eles do [...] *grau de integração da atenção à forma e ao significado e a duração da atenção à forma em atividades originalmente significativas* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 229). Também acrescentam que a eficácia do FonF, principalmente durante um período longo, vai depender do grau de integração da atenção do aluno a esses três níveis de significado na língua-alvo. Elas se referem a isso como *relações de forma/função e significado (form-function-meaning relationships)*.

Acrescentam ainda que, para que se possam abordar esses aspectos, o aluno seja envolvido comunicativamente, o que pode ocorrer eventualmente ou imediatamente. É o que elas denominam *foco na forma sequencial e integrado (sequential and integrated focus on form)*.

Entretanto ainda há dúvidas em relação à instrução com o foco na forma (FonF) dever sempre ser integrada ou não. Doughty e Williams (1998, p. 245) explicam que, de acordo com Lightbown, essa questão de a integração da forma, significado e função ser simultânea ou sequencial é ainda uma questão em aberto. Por outro lado, cumpre ressaltar a opinião de Schmidt (1995), segundo o qual o tipo de aprendizagem que ocorrerá vai depender do grau de atenção dado à forma e à mensagem.

Doughty e Williams (1998) também mencionam Van-Patten (1989-1990), o qual afirma que, de acordo com a psicologia cognitiva, [...] *a atenção é um recurso limitado [...] pode ser impossível para os aprendizes atender à forma e ao significado simultaneamente* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 249).

Tais conclusões advêm dos resultados de sua pesquisa com aprendizes de Espanhol, na qual foi constatado que os que se encontravam nos níveis mais baixos não conseguiram simultaneamente processar a informação nos dois níveis, i.e., forma e significado. Quanto aos aprendizes avançados, esses puderam processar a forma e o significado do substantivo e do artigo (objetos da pesquisa), mas tiveram dificuldades com o morfema da terceira pessoa do plural, também objeto da pesquisa.

Segundo Van-Patten (1989-1990), o processamento simultâneo da forma e do significado pode ser determinado pelo conhecimento prévio dos aprendizes. Doughty e Williams explicam que, a esse respeito, De Keyser sugere que [...] *o nível do*

aprendiz interage com os processos que estão envolvidos na aquisição de habilidades (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 249).

Outro aspecto importante a considerar é que, como os aprendizes de uma LE não se encontram no ambiente no qual a língua-alvo é falada e, portanto, têm pouquíssima evidência positiva dessa língua, a instrução com o Fonf pode ser de grande ajuda para que esses alunos possam alcançar um nível satisfatório de proficiência no uso da língua-alvo.

Devemos ainda considerar que, se, no ambiente naturalístico, os insumos podem, muitas vezes, não ser internalizados, isso, com certeza, acontece, com mais frequência, na sala de aula de LE. Lyster e Ranta (1997) argumentam que só os insumos compreensíveis não são suficientes para um eficaz aprendizado da L2. Citam, ainda, Allen e outros (1990) e Swain (1985, 1988), segundo os quais, a produção compreensível do aluno (*comprehensible output*) é também necessária. Convém explicitar que produção compreensível não se refere apenas uma simples produção do aluno. A produção compreensível implica mais esforço, uma produção linguística mais adequada.³ O aluno deve ter muitas oportunidades para produzir, e o professor, assim como os colegas, devem fornecer retorno consistente e útil.

3 ESTRATÉGIAS DE FOCO NA FORMA

O FonF pode ser operacionalizado por meio de vários procedimentos, que podem ser tanto explícitos como implícitos (DOUGHTY e VARELA, 1998). Podemos citar, entre eles, a explicação metalinguística explícita da regra (processamento dos insumos/*input processing*), a torrente de insumos (*input flood*), a intensificação dos insumos (*input enhancement*), a intensificação da interação (*interaction enhancement*), as reformulações (*recastings*), entre outros. As autoras acima citadas enfatizam que o conhecimento pode ser adquirido tanto explícita como implicitamente. Trata-se da visão intervencionista (*Interventionist view*). Por outro lado, de acordo com a visão não intervencionista (*Noninterventionist view*), não há instrução na aprendizagem implícita. Portanto a intervenção do professor pode ser explícita ou implícita, dependendo de alguns aspectos:

³ Vide LYRIO, 2009, 2.2.1.2 para a relação entre a produção do aluno e *noticing*.

[...] a natureza do aspecto da língua que está sendo ensinada e aprendida, os processos de aprendizagem de língua que estão sendo envolvidos através da tarefa ou técnica, o grau de integração da forma e do significado na abordagem de ensino, o nível dos aprendizes e assim por diante (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 231).

Segundo as autoras, há um intenso debate em relação ao uso de estratégias explícitas ou implícitas.

Na realidade, existe até pouca evidência, na psicologia cognitiva, a favor da aprendizagem implícita. Levando em consideração vários estudos experimentais, Doughty e Williams (1998) mencionam as explicações de De Keyser (1995), e Robinson (1996b) afirma:

No conjunto, estas descobertas certamente sugerem que o foco na forma explícito é melhor do que a aprendizagem implícita para as regras mais simples. As descobertas são menos precisas para as regras complexas, as quais geralmente parecem ser difíceis para os aprendizes em todas as condições (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 232-233).

Ellis, N. (1994c) também é citado em um experimento interessante, no qual foi detectado que a instrução explícita foi mais vantajosa para as regras complexas.

Doughty e Williams (1998), porém, advertem que, no caso, o foco explícito foi combinado a exemplos relevantes. De fato, foi a estratégia que se destacou nos estudos apresentados, i.e., a combinação de instrução explícita e de exemplos dessas regras, como sendo a condição de aprendizagem mais eficaz para regras complexas.

Doughty e Williams (1998) referem-se a Carrol e Swain (1993), que também sugerem essa estratégia como sendo útil para regras que não são claras.

Tais estudos, no entanto, de acordo com essas autoras, foram conduzidos em laboratório. Isso quer dizer que não possuem validade fora desse campo, uma vez que, na sala de aula, as condições não são tão rigidamente controladas. Além disso, *[...] as medidas de avaliação utilizadas não se assemelham ao uso diário da língua (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 233).* Ainda segundo essas autoras, em se tratando de aquisição de L2, o mais típico é uma combinação de duas ou mais técnicas, dependendo das condições da sala de aula em questão.

As conclusões de White (1998), a respeito dos resultados da sua pesquisa com a aquisição de possessivos na L2, confirmam essas afirmações. Ela esclarece que ficou evidente que os sujeitos da sua pesquisa precisariam de mais ajuda além dos

insumos fornecidos. A maioria usou as formas marcadas, mas não mostrou evidência de aplicar a regra consistentemente.

Uma porcentagem de 36% dos aprendizes mostrou controle parcial da regra na língua inglesa, e nenhum dos alunos fez uso idiomático (*targetlike use*) da regra.

De acordo com White (1998), tanto essa análise quanto a análise quantitativa mostram claramente que teria sido benéfico para os aprendizes terem tido uma intensificação dos insumos mais explícita e que [...] *a instrução com o FonF implícito pode não ser adequada nos casos que envolvem contrastes entre a L1 e L2* (WHITE, 1998, p. 106).

Pode haver um limite nesse desenvolvimento quando L1 e L2 diferem de maneiras que não são claras para o aprendiz na evidência positiva disponível nos insumos. Nesses casos, os aprendizes podem de alguma forma precisar de informação mais explícita sobre os contrastes entre L1 e L2 a fim de progredirem para estágios de desenvolvimento mais avançados. As maneiras pelas quais essa informação pode ser aliada a uma exposição adicional e a uma ênfase maior, necessitam de mais investigação (WHITE, 1998, p. 106).

Williams e Evans (1998) citam Herron e Tomasello (1992), e Zhou (1992), segundo os quais os estudos efetuados sugerem que os aprendizes respondem de maneira diferenciada a um mesmo tipo de procedimento, isto é, em função da forma que estiver em foco (HERRON e TOMASELLO, 1992, e ZHOU, 1992).

Mencionam ainda Harley (1993), o qual sugere as formas que seriam adequadas para um tratamento eficaz com base no FonF, conforme se segue:

- 1 - *Diferem de maneira não óbvia da primeira língua do aprendiz, por exemplo, a colocação do advérbio em Francês como segunda língua (L2) e em Inglês.*
- 2 - *Não são evidentes porque são irregulares ou não são frequentes nos insumos, por exemplo, o condicional no Francês como segunda língua (L2).*
- 3 - *Não são importantes para a comunicação bem sucedida, por exemplo, a terceira pessoa do singular-s em Inglês como segunda língua (L2).*
- 4 - *São passíveis de serem mal-interpretadas ou mal-analisadas pelos aprendizes, por exemplo, a alternância do dativo em Inglês como segunda língua (L2).⁴*

⁴ Refere-se à alternância entre o objeto direto duplo e o objeto preposicional. Ex.: Would you, please, give her the book? / Would you, please, give the book to her?

No entanto, ao considerarmos uma combinação de procedimentos, é preciso ter em mente que existe também um contínuo entre as técnicas e as tarefas mais implícitas e as mais explícitas.

Doughty e Williams (1998) analisaram muitos estudos que usaram os vários tipos de procedimentos, assim como outros que combinaram algumas dessas técnicas na implementação do FonF. Essas autoras argumentam que é possível combinar estratégias implícitas e explícitas na aplicação do FonF, dependendo da natureza da forma e das circunstâncias de aquisição. Tal estratégia foi também comprovada por Lyrio (2009), que obteve relativo sucesso com o ensino de marcadores pragmáticos. Nesse estudo, foram utilizados procedimentos explícitos e implícitos na operacionalização do FonF. Formas ajustam-se de maneira diferenciada aos vários tipos de FonF. Doughty e Williams (1998) advertem, contudo, para a possibilidade de o FonF cair no foco nas formas.

Entre muitos outros aspectos, devemos considerar que cada aluno é específico, ou seja, tem um nível de preparação diferenciado para o FonF. As autoras concluem que, independentemente da decisão pedagógica, o mais importante é que o professor saiba como dirigir a atenção do aluno para a forma e para o significado. Isso pode ser feito simultaneamente ou de forma contínua. As tarefas e técnicas, porém, devem estar relacionadas e ser implementadas ao longo do currículo.

3.1 TORRENTE DE INSUMOS⁵

O procedimento mais implícito para o FonF no ensino de L2 e, portanto, menos invasivo, é a torrente de insumos, que fornece evidência positiva, como acontece nos casos de imersão. Trata-se do fornecimento de bastantes insumos para que o aprendiz tenha muitas oportunidades de notar a forma. Esse procedimento deve ser associado a tarefas essenciais (*Task-essentialness*), ou seja, ao uso de tarefas em que a forma que está sendo focada precise ser usada, do contrário, a tarefa não será bem sucedida.

A torrente de insumos fornece oportunidades máximas para que os aprendizes notem as formas linguísticas. Esses dois procedimentos, no entanto, oferecem desvantagens.

⁵ Termo original em inglês: *input flood*.

A torrente de insumos pode não ser tão eficaz, e a tarefa essencial não pode ser aplicada às formas opcionais (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998). As autoras concluem, afirmando que pode ser necessário o uso de técnicas mais explícitas para chamar a atenção do aprendiz.

3.2 INTENSIFICAÇÃO DOS INSUMOS⁶

A intensificação dos insumos é também uma estratégia bastante implícita, porém um pouco mais invasiva do que a torrente de insumos⁷.

Como técnicas da intensificação visual dos insumos, Doughty e Williams (1998) mencionam o realce das formas (*Highlighting, color coding e font manipulation*), que pode ser por meio do uso de negrito, itálico, sublinha e tamanho da fonte; codificação por cores e manipulação da fonte. A codificação por cores e a manipulação da fonte não deixam de ser um tipo de realce das formas. As autoras mencionam também a intensificação oral ou auditiva dos insumos, i.e., o FonF com intensificação do tom de voz (*Intonational focus on form*).

De acordo com as autoras, é necessário que haja mais pesquisas nessa área. Elas admitem: [...] *parece provável que os insumos intensificados possam ser uma técnica eficaz de Foco na Forma implícito, pelo menos para os aprendizes adultos* (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998, p. 238).

As pesquisas têm revelado que muitos aspectos da língua que não são geralmente notados durante as atividades das aulas podem ser mais ressaltados por meio da intensificação dos insumos.

De acordo com White e outros (1991), a intensificação dos insumos pode complementar a evidência naturalística positiva de diversas maneiras. É importante ressaltar um dos argumentos dos autores a esse respeito:

Atraindo-se a atenção do aprendiz de uma maneira explícita para as propriedades formais de L2, estaremos, através da instrução focada na forma, fornecendo um tipo de evidência positiva mais destacada que pode ajudar a sensibilizar o aprendiz para os aspectos da L2, que, de outra maneira, passariam despercebidos (WHITE et al., 1991, p. 417).

⁶ Termo original em inglês: *input enhancement*.

⁷ Vide Doughty e Williams, 1998, p. 258, table 3.

Do mesmo modo que a intensificação dos insumos suplementa a evidência naturalística positiva, pode também fornecer evidência negativa, que é particularmente importante na aquisição de uma L2 ou LE.

Os autores acima mencionados explicam:

Embora se suponha que a evidência negativa desempenhe um papel mínimo na aquisição de L1, ela pode ser mais importante na aquisição de L2 se os aprendizes fizerem generalizações incorretas (geralmente influenciados pela semelhança com a sua língua mãe (L1) que não podem ser contestadas apenas com base nos insumos positivos (WHITE et al., 1991, p. 417).

Devemos ainda considerar que, na sala de aula de L2 ou LE, os alunos estão expostos aos insumos dos colegas, que podem fornecer evidência positiva incorreta, como enfatizam esses autores. Eles argumentam ainda que o FonF vai mostrar o que é ou não é possível na língua-alvo.

É importante lembrar que quanto menos invasivo for o procedimento, mais o aprendiz será e permanecerá envolvido com os significados e funções da mensagem.

Quanto a esse ponto, Doughty e Williams (1998) advertem que o professor deve deixar claro para o aluno que, naquele breve momento, o que está sendo enfatizado é a forma e não a mensagem. No caso do ensino de funções (LYRIO, 2009), os professores devem fazer o mesmo, ou seja, deixar claro que a ênfase foi na função em questão.

A torrente e a intensificação dos insumos podem ser estratégias muito implícitas e, por isso, passarem despercebidas para os alunos, o que torna esses procedimentos menos eficazes. De acordo com Schmidt e Frota (1986), os aprendizes podem não perceber a diferença entre as formas da LE e as da sua interlíngua.

Devemos considerar também a afirmação de Sharwood-Smith (1991). O autor argumenta que a manipulação externa dos insumos no intuito de chamar a atenção dos alunos para a forma deve ser vista com reservas: *Embora os aprendizes possam notar os sinais, os insumos, no entanto, podem não estar evidentes para os seus mecanismos de aprendizagem (SHARWOOD-SMITH, 1991, p. 121).* Também foi verificado que aspectos linguísticos intensificados visualmente são mais notados.

Embora reconheça os insumos como fundamentais, Swain (1995) questiona a eficácia deles como suficientes para que o aluno possa distinguir entre os aspectos da interlíngua e os da língua-alvo e, portanto, reestruturar sua interlíngua. Ela propõe

que os aprendizes sejam incentivados a falar, uma vez que a produção do aluno implica o exercício das três funções indicadas abaixo:

- 1 - A função de notar/ativar, que pode ser considerada como seu papel de conscientização.*
2 - A função de testar hipóteses.
3 - A função metalinguística. Também podemos referir-nos a ela como o seu papel "reflexivo" (SWAIN, 1995, p. 128).

Em relação à primeira função, Swain menciona que a produção do aluno promove a percepção (*Noticing*).

Em suas palavras:

[...] ao produzir a língua-meta, os aprendizes podem encontrar um problema linguístico que fará com que eles percebam o que não sabem, ou sabem apenas parcialmente. Em outras palavras, a atividade de produzir a língua-alvo pode fazer com que os aprendizes de segunda língua reconheçam conscientemente alguns dos seus problemas linguísticos; pode conscientizá-los de algo que eles precisam descobrir sobre a sua L2 (SWAIN, 1995, p. 129).

Os resultados de pesquisas conduzidas pela autora validam sua hipótese de que a produção dos alunos realmente promove a percepção, conscientizando-os das falhas no seu conhecimento. Isso acontece mesmo com alunos muito jovens, na faixa dos treze anos, como mostra uma de suas pesquisas. Além disso, a percepção dessas falhas aciona os processos cognitivos que estão envolvidos na aprendizagem da língua, gerando conhecimento linguístico novo para o aluno ou solidificando o que já faz parte de sua interlíngua.

Schmidt (1990) tece várias considerações a respeito da percepção de aspectos da língua. Ele argumenta que, se uma determinada forma é notada, ela é internalizada. Em Schmidt e Frota (1986), eles analisam a aquisição do português brasileiro por Frota, chegando a várias conclusões.

Nesse estudo, a presença e a frequência de formas nos insumos não explicam todos os resultados.

Muitas formas presentes nos insumos aos quais Frota estava exposto não foram reproduzidas por ele. Os seus diários demonstraram que as formas que produzia eram aquelas que notava na produção das pessoas com quem conversava. Ele observa que, quando notava as formas, também as produzia.

Todos os fatos vividos por Schmidt durante esse estudo levaram-no às seguintes conclusões:

1 - O estudo de Schmidt e Frota fornece forte evidência para uma conexão próxima entre a percepção e a emergência na produção. Entretanto, esse estudo não mostra que a percepção é suficiente para o aprendizado.

2 - O estudo também não demonstra conclusivamente que notar é uma condição necessária para a internalização.

3 - Portanto, a evidência primária para a afirmação de que a percepção é uma condição necessária para a internalização vem de estudos nos quais o foco da atenção é controlado experimentalmente (SCHMIDT, 1990, p. 141).

A segunda função da produção do aluno, *a função de testar hipóteses*, explica que os erros tanto orais quanto escritos produzidos pelo aprendiz são hipóteses que estão sendo testadas. Essas hipóteses, por outro lado, acionam o retorno, que leva o aprendiz a reprogramar sua produção.

A terceira função, *a função metalinguística*, refere-se à conscientização do aprendiz, o qual se reflete sobre a sua produção na língua-meta e sobre a de seu interlocutor. Nas palavras de Swain (1998, p. 68), [...] *os aprendizes usam a língua para refletir sobre o seu uso*. Sua produção o ajuda a controlar e internalizar a língua.

3.3 PRODUÇÃO DO ALUNO / RETORNO DO PROFESSOR / METACONVERSA⁸

Segundo Swain (1998), a reestruturação da interlíngua pode dar-se por meio da produção do aluno associada ao retorno do professor e da produção do aluno com discussão sobre a forma, ou seja, metaconversa.

Como forma de promover a produção do aluno, Doughty e Williams (1998) sugerem tarefas de negociação que promovem também retorno do interlocutor e intensificação da produção (*output enhancement*).

O retorno do interlocutor, que pode referir-se à dificuldade de compreensão da produção do aluno, gera pedidos de clarificação (*clarification requests*) que levam o aluno a reestruturar sua interlíngua.

A metaconversa, por outro lado, é uma técnica bastante explícita. Ela faz com que o aprendiz reflita, discuta e, portanto, processe a informação de outra maneira.

⁸ Termos originais em inglês: *output, feedback, metatalk*.

Isso faz com que note melhor as deficiências de sua interlíngua, de acordo com Swain.

Um fato também enfatizado e, portanto, importante é que o processamento sintático da informação, em vez de apenas o semântico, pode ser necessário para que haja a reestruturação da interlíngua. Isso pode ser conseguido por meio de metaconversas colaborativas durante a *dictogloss*.⁹

Doughty e Williams (1998) comentam que, embora não se saiba se essa técnica conduz a uma produção mais natural, foi verificado, por meio de transcrições em interações colaborativas (*collaborative interaction*), durante a *dictogloss*, que os aprendizes se envolvem no processamento sintático que Swain afirma ser necessário para se ir além da eficácia comunicativa, para uma competência linguística mais exata na L2.

3.4 TAREFAS DE CONSCIENTIZAÇÃO¹⁰

Nos vários estudos conduzidos por Fotos (1993, 1994), foi verificado que os aprendizes notam aspectos da língua-alvo melhor em tarefas de conscientização do que em tarefas que são apenas comunicativas, i.e., que não utilizam nenhum meio para chamar a atenção dos alunos. Os resultados mostram que essa abordagem foi tão eficaz quanto as abordagens gramaticais tradicionais no ensino da LE.

Doughty e Williams (1998), no entanto, comentam a respeito das dificuldades que essa abordagem apresenta. O que Fotos estudou foi um tipo de interação dirigido explicitamente para a solução de problemas sintáticos, o que, segundo Sharwood-Smith (1991, 1993), nas palavras de Doughty e Williams (1998, p. 239-240), [...] *é fundamentalmente diferente da noção de processamento cognitivo implícito durante tarefas ou mensagens baseadas na comunicação*. As autoras ainda enfatizam que algumas tarefas de conscientização podem, na realidade, ser consideradas foco nas formas.

-
- ⁹ *Dictogloss* é um procedimento pelo qual os aprendizes têm que reproduzir, de maneira exata, formas da língua-alvo. As tarefas são criadas pelo professor, com inclusão de aspectos da língua que são problemáticos para os alunos, de maneira tal que a produção das formas é basicamente essencial, i.e., tem um alto percentual de chances de ocorrer. Essas tarefas incluem também a discussão dos alunos sobre sua produção (metaconversa colaborativa), o que faz com que eles reflitam sobre ela. Ver p. 70 de Doughty e Williams (1998), para uma explicação de Swain sobre *dictogloss*, e p. 239, para a própria explicação de Doughty e Williams.
 - ¹⁰ *Consciousness-raising tasks*.

É possível que tais tarefas incentivem mais os aprendizes.

3.5 PROCESSAMENTO DOS INSUMOS¹¹

O processamento dos insumos dirige o aluno explicitamente para as diferenças entre sua interlíngua e a língua-alvo.

Doughty e Williams (1998) chamam a atenção para as críticas aos estudos efetuados porque estes usam métodos de avaliação que não são espontâneos. Comentam ainda que, possivelmente, essa abordagem de ensino esteja bem próxima do foco nas formas, ou no limite entre o FonF e o foco nas formas. Tal dedução baseia-se [...] *no nível dos detalhes de aspectos formais que antecedem o processamento dos insumos* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 240).

Elas explicam que, de acordo com Van-Patten (1990), a associação de algumas explicações, por exemplo, pode até prejudicar os alunos, como aconteceu no seu estudo de 1990. O estudo mostrou que fazer com que os aprendizes prestassem atenção ao conteúdo dos insumos e ao mesmo tempo notassem uma determinada forma gramatical fez com que houvesse uma queda significativa nas medidas que marcaram a lembrança do conteúdo.

3.6 INTENSIFICAÇÃO DA INTERAÇÃO¹²

Doughty e Williams (1998) esclarecem que a intensificação da interação descrita por Muranoi (1996) associa atenção à forma com a instrução comunicativa, considerando o tempo. Para tal, direciona o aluno à forma selecionada, mas, ao mesmo tempo, mantém as características comunicativas que se baseiam na interação estratégica de Di Pietro (1994). Esta [...] *envolve tarefas interativas de solução de problemas nas quais o instrutor usa cenários para criar contextos que guiam os aprendizes para o uso da língua-alvo em um discurso realista* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 241-242).

A interação estratégica prioriza a negociação dos significados, dando pouca atenção à precisão linguística. A intensificação da interação, por outro lado, prioriza a

¹¹ *Input processing.*

¹² *Interaction enhancement.*

comunicação sem se descuidar da forma. Di Pietro (1994) explica que a interação estratégica se caracteriza pelas seguintes fases:

Preparação prévia para a aula: O professor seleciona ou cria cenários apropriados e prepara os cartões para o desempenho dos papéis que são necessários.

Fase 1: (Ensaio) Os alunos, em grupos, preparam um plano para interpretar os papéis que lhes foram designados. O professor age como um conselheiro, de acordo com a necessidade.

Fase 2: (Desempenho) Os alunos desempenham seus papéis com o apoio de seus grupos, enquanto o professor e o restante da sala observam.

Fase 3: (Debriefing)¹³ O professor direciona toda a sala para uma discussão do desempenho do aluno (DI PIETRO 1994, p. 2).

O autor explica que, por meio dos cenários (também chamados de situações), os aprendizes desempenham papéis baseados na realidade e são, por isso, motivados a desempenhá-los. Existe, nos cenários, um aspecto dramático, geralmente não esperado, que precisa ser resolvido por meio do discurso.

Di Pietro define o cenário da seguinte maneira: *Um cenário é uma interação estratégica de papéis que funcionam executando planos pessoais dentro de um contexto compartilhado* (DI PIETRO, 1994, p. 41). As soluções para essas situações (cenários) são abertas, o que faz com que os alunos (*Role players*) se concentrem no uso da língua-alvo. Isso deve ser feito o mais estrategicamente possível, à proporção que eles decidem sobre uma posição e a articulam. Essa abertura, que deve ser encontrada para as soluções, pode até mesmo estender-se até a Fase 3, ou seja, ao *Debriefing*. Nesse ponto, o professor sugere que todos os alunos proponham alternativas para solucionar os cenários e que discutam como podem ser implementadas.¹⁴

Segundo Di Pietro

Debriefing é a fase na interação estratégica que mais se assemelha às atividades tradicionais do professor de línguas: reformulando de maneira mais espontânea o que os alunos disseram na língua-alvo, sugerindo alternativas, expandindo o que foi dito na língua-meta, dando explicações e fazendo exercícios de vários tipos. Entretanto, há uma diferença crítica entre “debriefing” e o trabalho de sala de aula tradicional. Na atividade “debriefing”, a base para toda a elaboração pedagógica é o acontecimento do desempenho do

¹³ *Debriefing* é uma atividade durante a qual os alunos discutem o próprio desempenho na tarefa.

¹⁴ Para uma explicação completa de *scenarios* e de *debriefings*, ver Di Pietro (1994), p. 41-67 e 87-98.

próprio aluno. Isto é, toda a construção consciente da competência do aluno vem daquilo que os próprios aprendizes tentaram produzir na língua-alvo. Dessa forma o professor facilita o próprio estilo de aquisição do aluno (DI PIETRO, 1994, p. 87).

Com relação à interação acentuada, Doughty e Williams comentam:

[...] a intensificação da interação é definida como um tratamento instrucional no qual o professor leva os aprendizes de L2 a produzir, fornecendo-lhes modificações interacionais, a fim de fazer com que eles notem uma desigualdade entre a gramática de sua interlíngua e a da língua-alvo e modifiquem a sua produção incorreta dentro da estrutura da interação estratégica (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 242).

As autoras esclarecem que Muranoi (1996), em seu estudo, propunha repetição quando um aluno cometia erros de suprageneralização (*overgeneralization*) na forma que estava sendo estudada.

As repetições tinham a função de intensificar os insumos e de facilitar a produção modificada do aprendiz. Quando o aluno produzia a mensagem modificada (*modified output.*), Muranoi repetia a forma modificada e correta do aluno, ou seja, fornecia o insumo intensificado. Caso o aluno não modificasse a forma requisitada, o pedido era feito novamente e, se não fosse atendido, Muranoi então fornecia a reformulação (*corrective recasting*).¹⁵

Segundo os comentários de Doughty e Williams, esse estudo mostra que a intensificação da interação da maneira como foi implementada, i.e., por meio do retorno do professor à forma, dentro de uma estrutura interativa e comunicativa, teve um efeito positivo na reestruturação da interlíngua dos aprendizes. Elas enfatizam: *A intensificação da interação além do “debriefing” focado nas formas teve um efeito maior do que a intensificação da interação mais o “debriefing” focado no significado (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 243).*

Chaudron e Parker (1990) comentam alguns efeitos positivos advindos do tratamento baseado na intensificação da interação, entre eles, a duração do efeito *da interação intensificada*, demonstrado pelo pós-teste tardio, e a aprendizagem *do artigo definido, que é menos marcado no discurso do que o artigo indefinido*. Tal aprendizagem foi uma projeção *da interação intensificada sobre o aprendizado do*

¹⁵ Ver Doughty e Williams (1998, p. 242-243) para detalhes no uso da interação intensificada (*interaction enhancement*).

artigo indefinido (CHAUDRON; PARKER, 1990, *apud* DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 243).

Esse tratamento influenciou de maneira positiva a produção oral e escrita tanto dos alunos que participaram como daqueles que apenas observaram os procedimentos. Todos melhoraram seu desempenho. Uma vez que o uso da interação intensificada pressupõe também o uso de cenários que, na realidade, são atividades de *role play*¹⁶ com características diferentes, é bastante oportuno e mesmo fundamental que se façam alguns comentários a respeito tanto de *role plays*, para a prática de formas ou de aspectos pragmáticos, como dos cenários de Di Pietro.

Quadro 1: Comparação entre representação e papel no cenário

Representação	Papel no Cenário
<i>1. O aluno recebe um “papel” e representa um personagem.</i>	<i>1. O aluno representa a si mesmo dentro da estrutura do papel.</i>
<i>2. Geralmente é dito ao aluno o que fazer ou pensar (Ex.: Você quer ir ao cinema, mas o seu companheiro não).</i>	<i>2. É dada ao aluno uma situação, mas não o que fazer ou pensar.</i>
<i>3. A língua-alvo é usada para praticar o que foi apresentado previamente, reforçando assim o currículo.</i>	<i>3. Os aspectos da língua são extraídos da interação e determinam o currículo.</i>
<i>4. Os participantes geralmente sabem o que os outros dirão e farão.</i>	<i>4. A interação contém um grande elemento de incerteza e tensão dramática.</i>

Di Pietro esclarece que os cenários se baseiam em situações da vida real.

É importante frisar que pode haver uma combinação dos papéis que os alunos desempenham, ou seja, eles podem ter características tanto das representações tradicionais, como dos cenários de Di Pietro (LYRIO, 2009).

3.7 REFORMULAÇÕES

Esse é o procedimento mais usado pelo professor para dar retorno ao aluno. Os estudos em aquisição de L1 apontam que os adultos fornecem evidência negativa às crianças e que estas a notam e fazem uso dela na aquisição. Esses estudos também

¹⁶ Traduzi esse termo como “interpretação” ou representação, já que é uma atividade em que o professor dá aos alunos uma situação para interpretarem /representarem. Eles desempenham os papéis da situação.

mostram que o fornecimento da evidência negativa por meio de reformulações não interrompe a comunicação entre os pais e a criança. Além disso, Doughty e Varela (1998) salientam, citando Doughty (1994), que atitudes de reformulações surgem naturalmente e frequentemente durante as tarefas comunicativas em salas de aula de L2 e de LE. Doughty e Varela (1998) destacam que reformulações são também frequentes na interação entre crianças que são falantes nativos e as que não são.

Os falantes não-nativos, no caso, em geral conseguem posteriormente usar a informação fornecida nas reformulações. Doughty e Williams (1998) citam Long, Inagaki e Ortega (1998), e Ortega e Long (1997), segundo os quais [...] *as reformulações dos enunciados dos aprendizes são mais eficazes do que os modelos do professor* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 206).

Lyster e Ranta (1997) explicam:

As reformulações são geralmente implícitas, uma vez que não introduzem frases, tais como “Você quer dizer”, “Use essa palavra” e “Você deve dizer”. Entretanto, algumas reformulações são mais evidentes do que outras, pois podem focar-se apenas em uma palavra, enquanto outras incorporam modificações gramaticais ou lexicais em parte do discurso. As reformulações também incluem traduções em resposta ao uso da L1 pelo aluno (LYSTER; RANTA, 1997, p. 47).

Apesar dessas evidências a favor das reformulações, Lyster e Ranta (1997) verificaram que esse foi o tipo de retorno menos eficaz em provocar compreensão (*uptake*) nos aprendizes, i.e., uma revisão imediata no seu desempenho, apesar de ter sido o procedimento mais usado pelos professores no seu estudo.

No entanto, Doughty e Williams (1998) comentam que a aquisição não é imediata e que um estudo conduzido por Mackey e Philp (1998) mostrou um efeito tardio do uso intensivo de reformulações a perguntas. Embora a aquisição de uma L2 e de uma LE não seja exatamente idêntica à aquisição da L1, há alguns processos semelhantes, como suprageneralização (*overgeneralization*), por exemplo. Esse é um dado importante. Portanto, em se tratando de LE, a única alternativa é que o professor forneça a evidência negativa, principalmente porque tem sido verificado que as reformulações, além de serem frequentes e eficazes na aquisição de L1 e L2 em contextos naturais, também o são na sala de aula. Doughty e Williams (1998) não consideram como melhor escolha deixar os alunos entregues a si próprios, o que pode resultar em problemas, conforme documentado amplamente em estudos canadenses de imersão. Esses mostraram um aprendizado da língua inglesa bastante incompleto.

4 CONCLUSÃO

Como vimos, o ensino com base no FonF possibilita uma gama de estratégias não só para se resgatar formas (estruturas linguísticas e unidades lexicais), mas também aspectos funcionais da linguagem, o que permite ao professor uma alternância entre elas, e aos aprendizes, uma exposição diferenciada aos insumos. Dessa forma, podemos atingir alunos com diversos estilos cognitivos (LYRIO, 2009). Na realidade, é aconselhável o uso de uma combinação de técnicas e de tarefas, desde que a abordagem seja sempre o FonF, e não o foco nas formas, já que a utilização de apenas uma estratégia pode não ser suficiente para a aprendizagem. Em alguns casos, pode ser necessário o uso de estratégias de ensino mais explícitas, que forneçam evidência negativa. As diferenças individuais também corroboram o uso de técnicas e estratégias variadas.

Além da escolha do tipo de foco na forma a ser utilizado e a abordagem (pró-ativa ou reativa), é preciso que consideremos as tarefas que serão executadas pelos alunos, que podem ser de três tipos, a saber: *tarefa natural*, *tarefa útil* e *tarefa essencial*.¹⁷

A tarefa essencial seria a mais conveniente para o FonF, especialmente quando a abordagem é pró-ativa.

Essas tarefas podem ser assim descritas:

Na tarefa natural, uma construção gramatical pode surgir naturalmente durante o desempenho de uma determinada tarefa. A tarefa, porém, pode frequentemente ser muito bem desempenhada, até mesmo com total facilidade, sem essa construção. No caso da tarefa útil, é possível completá-la sem a estrutura, mas a tarefa torna-se mais fácil com estrutura. A exigência mais extrema que uma tarefa pode impor a uma estrutura é a essencialidade: a tarefa não pode ser desempenhada com sucesso a menos que a estrutura seja utilizada (LOSCHKY; BLEY-VROMAN, 1993, apud DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 209).

Apesar de a tarefa essencial ser a mais adequada para o FonF quando a abordagem é pró-ativa, Doughty e Williams (1998) argumentam que ela é mais apropriada para tarefas de compreensão, ao invés das tarefas de produção, devido a algumas dificuldades inerentes a esse procedimento.

¹⁷ Termos originais: *task naturalness*, *task-utility* e *task-essentialness*.

Entre essas dificuldades, é citado o fato de ser muito difícil conseguir que o aluno tenha um desempenho significativo, uma vez que tal desempenho pode ser prejudicado pelo controle do professor. As autoras ainda afirmam: *Uma vez que a tarefa essencial é um componente vago, as tarefas naturais e úteis podem ser mais realistas quando o objetivo é desenvolver atividades de sala de aula* (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 210).

Para finalizar, cumpre ressaltar que ainda precisamos de muitas pesquisas para que possamos esclarecer os aspectos que ainda permanecem obscuros na implementação do FonF. Os estudos existentes não são conclusivos, mas, como professores, podemos sempre tentar novas alternativas. O empenho e as constantes tentativas podem nos conduzir a esferas esclarecedoras.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas, comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

DEKEYSER, R. M. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 42-63.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 206-225.

DOUGHTY, C.; VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-138.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: _____. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. chap. 10, 197-261.

ELLIS, R. Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, [S.l.], v.1, n. 51, p. 1-46, 2001.

_____. Consciousness-raising and noticing through focus on form: grammar task performance vs. formal instruction. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 4, n. 14, p. 385-407, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARLEY, B. The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 156-174.

LIGHTBOWN, P. M. The importance of timing in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 177-196.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. *Readings on second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995, p. 306-330.

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LYRIO, A. L. L. *A aprendizagem de marcadores pragmáticos: A eficácia da instrução com foco na forma*. Tese de Doutorado. Niterói, UFF, 2009.

LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, [S.l.], v. 48, n. 2, p. 183-218, 1998.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Language Acquisition*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.

MENNIM, P. Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, [S.l.], v. 57, n. 2, p. 130-138, 2003.

NIKULA, T. *Pragmatic force modifiers: a study in interlanguage pragmatics*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1996.

PRABHU, N. S. There is no best method: why? *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 24, p. 161-176, 1990.

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

SHARWOOD-SMITH, M. Consciousness-raising and the second language learner. *Applied linguistics*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 159-168, 1981.

SHEEN, R. "Focus on form" and "focus on forms". *ELT Journal*, Oxford, v. 56, n. 3, p. 303-305, 2002.

STORCH, N. Tasks for focus on form in classroom-based research. In: GIL, G.; DUTRA, D. P. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, n. 41, p. 121-154, 2001.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, 1995. p. 125-144.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman, 2001. p. 99-118.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, Oxford, v. 50, n. 1, p. 9-15, 1996.

VAN-PATTEN, B. Attending to form and content in the input: an experiment in consciousness. *SSLA*, Cambridge, v. 12, p. 287-301, 1990.

VAN-PATTEN, B.; CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. *SSLA*, Cambridge, v. 15, p. 225-243, 1993.

WHITE, L. et al. Input, enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 12, n. 4, p. 416-432, 1991.

WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 139-155.

WILLIAMS, J. Focus on form: research and its application. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 31-59, 2001.