



**A INSTRUÇÃO-FOCADA-NA-FORMA E A INTERAÇÃO  
VERBAL NO CONTEXTO DE INGLÊS PARA FINS  
ACADÊMICOS: UMA ABORDAGEM VIGOTSKIANA\***  
**Form-Focused Instruction and Verbal Interaction in the Context  
of English for Academic Purposes: A Vygotskian Approach**

Rosângela Guimarães SEBA (Instituto Federal do Espírito  
Santo (IFES), Aracruz, Brasil)

**Abstract**

*This article presents the results of a case study research which aimed at investigating the effectiveness of peer verbal interaction with spontaneous focus on form for the improvement of reading comprehension skills in English in an EAP context. Grounded in the Socio-Historical Theory (Vygotsky, 1978) and in the Comprehensible Output Hypothesis (Swain, 2000), it was hoped that the investigation could contribute to a better understanding of how knowledge is constructed through social interaction in the foreign language classroom.*

**Key-words:** *EAP; form-focused instruction; reading; social interaction.*

**Resumo**

*Este artigo apresenta o resultado de um estudo de caso que buscou investigar a eficácia da interação verbal entre pares com foco espontâneo na forma para o desenvolvimento da compreensão textual em inglês. Fundamentado na Teoria Sócio-Histórica (Vygotsky, 1978) e na Hipótese da Produção Compreensível (Swain, 1995), o estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão do processo de construção do conhecimento através da interação social na sala de aula de língua estrangeira.*

**Palavras-chave:** *Inglês para Fins Acadêmicos; instrução-focada-na-forma; leitura; interação.*

\* Este artigo se refere à Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 15 a 17 de novembro de 2010.





## 1. Introdução

Muito tem sido discutido no âmbito dos estudos contemporâneos do processo de aquisição de segunda língua (doravante L2)<sup>1</sup> sobre o papel da interação social no contexto de sala de aula. Influenciados pela Psicologia, as pesquisas têm focado a interação sob o ponto de vista de várias teorias: behaviorista, cognitiva, construtivista, por exemplo.

Com o advento da Abordagem Comunicativa, inspirada na teorialinguística de Chomsky (1965), na Psicologia Cognitiva e nas Hipóteses defendidas por Krashen (1987), as propostas educacionais para o ensino e a aprendizagem de L2 passaram a valorizar a interação social na sala de aula através de tarefas colaborativas em pares ou em pequenos grupos. Dessa forma, a interação passou a desempenhar um papel crucial na aprendizagem, principalmente nos últimos vinte anos, quando, pesquisadores como Long (1991), Gass (1997), Swain (1985, 2000, 2006), van Lier (2000), Pica (1987), Ohta (2000), Lantolf (2000) dentre outros, vêm buscando, a partir de diferentes enfoques, uma compreensão mais detalhada do processo de aquisição de segunda língua à luz da Teoria Socio-Histórica de Vygotsky (1978). Sob essa ótica, a aprendizagem, que determina o desenvolvimento cognitivo, é um processo interpessoal, ou seja, ocorre a partir das interações do indivíduo com o meio.

Na aprendizagem de língua estrangeira, Swain (2000) aponta que as atividades colaborativas que favorecem o diálogo espontâneo acerca da língua alvo gerando negociações para solução de problemas podem contribuir para a construção do conhecimento linguístico de maneira consciente e mais autônoma. Para a autora, é durante esse “diálogo colaborativo” que, ao negociarem significado e enfocarem as formas linguísticas em um contexto comunicativo que “o uso e a aprendizagem da língua co-ocorrem” (Swain, 2000:97). Portanto, sob essa ótica, a interação é uma atividade social e cognitiva.

---

1. “Processo de aquisição de segunda língua” refere-se tanto a uma segunda língua como à língua estrangeira. Embora reconhecendo a distinção entre os processos de “aquisição” (processo natural, inconsciente) e “aprendizagem” (processo consciente, resultante da instrução formal) (Krashen, 1981), neste artigo os termos são usados como sinônimos.





A partir dos estudos de Swain e seus colaboradores, tornou-se evidente que a instrução com foco na forma através de tarefas colaborativas na sala de aula pode ser favorável à aprendizagem de L2. Consequentemente, como afirma Ellis (2001), as pesquisas passaram então a investigar não mais se o ensino formal é eficaz para a aprendizagem de L2, mas que tipo de instrução com foco na forma é mais adequado para a aprendizagem na sala de aula, e como melhor abordá-lo. Assim, há várias maneiras de se focar a forma. Neste artigo, entende-se por “instrução-focada-na-forma”, qualquer esforço pedagógico que é usado em contextos de Abordagem Comunicativa para chamar a atenção do aluno para os aspectos gramaticais da língua, seja de maneira implícita ou explícita (Spada, 1997:73).

Baseado nas pesquisas de Swain e seus assistentes, e fundamentado na Teoria Sócio-Histórica, o estudo relatado neste artigo, desenvolvido por esta pesquisadora (Seba, 2008), buscou investigar de que maneira o foco espontâneo e consciente na forma através do diálogo colaborativo favorece a compreensão de textos acadêmicos autênticos em Inglês.

## 2. Fundamentação teórica

Para uma melhor compreensão do estudo apresentado, descrevo brevemente a seguir, a evolução do conceito de foco na forma e a importância dessa abordagem para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Uma vez que, nesta pesquisa, o foco na forma foi investigado através da interação verbal durante tarefas colaborativas na sala de aula de L2, tendo como base a Hipótese da Produção Compreensível (*Comprehensible Output Hypothesis*) de Swain (1995), na sequência, apresento uma síntese das concepções teóricas dessa autora.

### 2.1. O foco na forma

Apesar de reconhecida a importância da gramática na aprendizagem de L2, defini-la tem sido uma tarefa difícil (Seba, 2009:8). Influenciado por diferentes correntes metodológicas, o ensino





da gramática (ou instrução-focada-na-forma) vem, ao longo dos tempos, sofrendo alterações. Assim, como uma reação à abordagem mais radical do Ensino Comunicativo, que dominou o campo do ensino e aprendizagem de L2 entre as décadas de 70 e 80 no Brasil, enfatizando a fluência oral e rejeitando o ensino formal e explícito da gramática, a instrução-focada-na-forma sugere um retorno à atenção aos aspectos linguísticos, mais especificamente, sintaxe, léxico e discurso (Williams, 2001) durante a realização de tarefas comunicativas, uma vez que se evidenciou certa falta de precisão gramatical nos aprendizes expostos a essa versão do Ensino Comunicativo.

Assim, reconhecendo que a gramática é essencial para a comunicação, pesquisadores têm investigado a eficácia da instrução-focada-na-forma em ambiente comunicativo (Lightbown & Spada, 1990; White, 1991; Swain, 1985; Doughty & Williams, 1998; Vidal, 2003, 2010; Seba, 2008; Mitrano Neto, 2007). No entanto, embora esses estudos tenham enormemente contribuído para o campo do ensino e aprendizagem de L2, é consenso na literatura que mais estudos são necessários nessa área.

Vidal (2007:161) aponta que a opção por essa nova terminologia se justifica pelo fato de o termo “gramática” ou “ensino de gramática” sugerir, para muitos, “algo velho, superado, *démodé*”.

A “redescoberta” da importância do ensino da gramática no contexto de L2 é atribuída a Long (1991). O autor distingue dois tipos de instrução com foco na forma: “foco nas formas” (*focus on forms*) e “foco na forma” (*focus on form*). O primeiro se refere ao conceito tradicional de ensino que enfatiza os elementos gramaticais de forma descontextualizada, como no Método Audiolingual, por exemplo. O segundo, considerado pelo autor como positivo para a aprendizagem, ao contrário, diz respeito à atenção à forma linguística de maneira espontânea, quando surge a necessidade, ou seja, quando há uma falha na compreensão da mensagem durante interações comunicativas. Nessa perspectiva, a instrução com foco na forma ocorre de forma reativa, sendo a comunicação o seu principal objetivo. Embora o foco na forma ocorra durante interações comunicativas, como explicado acima, é importante observar a distinção entre este e o foco no sentido (*focus on meaning*),



que representa exclusivamente o foco na comunicação, sem atenção à forma (Vidal, 2003).

Ao contrário de Long (1991), Spada (1997:73) propõe o termo “instrução-focada-na-forma” (IFF) ou *form-focused-instruction*. A autora define IFF como sendo “eventos pedagógicos que ocorrem em contextos de Abordagem Comunicativa em que a atenção do aluno para uma forma linguística acontece tanto de maneira espontânea quanto pré-determinada”.<sup>2</sup>

Ellis (2001:1-2) defende ambas as abordagens (incidental ou planejada) para a instrução com foco na forma e explica que, para ele, IFF é um termo “guarda-chuva” que abrange toda a variedade de termos vigentes na literatura: “ensino analítico” (Stern, 1990), “foco na forma” e “foco nas formas” (Long, 1991), “*feedback* corretivo” e “negociação da forma” (Lyster&Ranta, 1997)”. Porém, ao contrário da definição de Spada (*op.cit.*), o conceito de IFF defendido por Ellis inclui ambas as Abordagens Tradicional e Comunicativa de ensino.

Adotando uma posição intermediária, Doughty & Williams (1998:4) propõem a sigla FonF. As autoras concordam com Long & Robinson (1998), quando defendem que a atenção ao significado deve preceder o foco na forma, e que a atenção aos aspectos linguísticos deve ocorrer de maneira breve e evidente. Da mesma forma, elas também concordam com Spada (1997) e com Ellis (2001) no sentido de que o foco na forma deve ocorrer tanto de forma incidental quanto planejada. Segundo Ellis (*op. cit.*), a grande aceitação dos pesquisadores de L2 pela abordagem pedagógica planejada do IFF é justificada pela necessidade de se conduzir estudos experimentais, uma vez que os aspectos linguísticos específicos para análise devem ser previamente selecionados.

Apesar da enorme controvérsia sobre o conceito de IFF, há consenso na literatura de que algum tipo de foco na forma é necessário e essencial para o desenvolvimento tanto da fluência como da precisão gramatical em língua estrangeira.

2. Todas as traduções foram feitas pela autora deste artigo.



## 2.2. A interação verbal na aprendizagem de L2 com foco na forma

O reconhecimento da relevância da interação verbal negociada com foco na forma para o processo de aquisição de segunda língua originou-se de pesquisas realizadas em cursos de imersão no Canadá. Com o advento da Abordagem Comunicativa, o ensino formal da gramática na sala de aula de L2 foi, durante alguns anos, praticamente abolido. Grande ênfase foi dada à fluência, às tarefas de negociação de sentido (Long, 1991) com foco no conteúdo das informações, e à exposição ao insumo compreensível (*comprehensible input*) (Krashen, 1985). No entanto, pesquisas realizadas por Swain (1985) em tais cursos de imersão no Canadá comprovaram que alunos expostos a uma grande quantidade e variedade de insumo compreensível, ainda apresentavam problemas relacionados a certos aspectos gramaticais da língua alvo. Swain (*op. cit.*) argumentou então que a importância da produção (*output*) deve também ser reconhecida e propôs a “Hipótese da Produção” (*Output Hypothesis*). Para ela, o *output* leva o aluno a processar a língua com mais esforço mental do que o *input*. Assim, segundo Swain (1985, 1995), para promover a aprendizagem, é preciso que a produção seja “forçada” (*pushed output*). Essa concepção de *pushed output*, como explica Swain (1985:249), é paralela à concepção de “i+1” do insumo compreensível<sup>3</sup> proposto por Krashen (1985). Assim, a hipótese da produção, passou a ser denominada “Hipótese da Produção Compreensível”.

O conceito de *pushed output* pode ser entendido da seguinte forma: ao tentar escrever ou falar na língua alvo com coerência, precisão gramatical e adequação, o aluno precisa fazer alguma coisa; ele precisa criar formas linguísticas e significados. Nesse processo, o “esforço” desempenhado por ele pode levá-lo à percepção dos seus problemas linguísticos (*noticing*), ou seja, pode levá-lo a perceber lacunas no seu conhecimento entre aquilo que ele quer dizer ou escrever e o que realmente é capaz de produzir. Da mesma forma, o *output* pode favorecer a formulação e verificação de hipóteses (*hypothesis testing*) a partir do

3. Segundo Krashen (1985: 2), a aprendizagem de L2 ocorre quando o aluno está exposto ao insumo linguístico de nível imediatamente superior ao seu. Assim, se o nível de competência do indivíduo é “i”, então o insumo compreensível será “i+1”. Para Krashen, o insumo muito simples (abaixo do nível de competência real do aluno) ou muito complexo (i+2,3,4 por exemplo) não será apropriado para a aprendizagem.





*feedback* obtido por fontes externas (colegas, professores, dicionário, etc) ou por seus próprios recursos linguísticos. Outra função do *output*, segundo Swain (1995:68), é a função metalinguística (*metatalk*). Ao produzir, o aprendiz é levado a refletir sobre o sistema linguístico da língua alvo. Tal reflexão pode contribuir para uma maior conscientização dos aspectos linguísticos. Além disso, o *output* pode ainda estimular o aprendiz a mover-se do nível semântico (necessário para a compreensão) para o nível sintático, gramatical, necessário para uma produção correta (Swain, 1995; Kowal&Swain, 1997); Swain&Lapkin, 1995).

Mais recentemente, entretanto, à luz da Teoria Sócio-Histórica do desenvolvimento da mente humana, Swain (1995) reconheceu a produção (escrita e/ou verbal) como uma ferramenta de atividade cognitiva, além de ser uma mensagem a ser transmitida. Essa nova visão transformou o conceito de *output* considerado a princípio como “objeto, aquilo que é produzido, uma palavra que evoca o sentido da linguagem como condutor de uma mensagem fixa” para *output* como verbo, ação, processo, o ato de produzir linguagem (Swain, 2006). Porém, o uso contínuo dos termos *input* e *output* passou a ser questionado na literatura (Swain, 2000). Dessa forma, considerando a interação dialógica do indivíduo consigo mesmo e/ou com os outros como fundamental para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1978), Swain substituiu o termo *output* por “diálogo colaborativo” (*collaborative dialogue*). É importante observar, entretanto, que, como mencionado acima, não houve apenas uma substituição de um termo pelo outro, mas sim uma mudança de concepção. Assim, o diálogo colaborativo é um diálogo espontâneo que constrói o conhecimento linguístico; é durante esse diálogo que “o uso e a aprendizagem da língua co-ocorrem” (Swain, 2000:97). Portanto, ele é tanto uma atividade social como cognitiva (*op.cit.*).

Outro termo usado também por Swain foi “verbalização” (*verbalization*). Entretanto, ela argumenta que esse termo tem sido mal interpretado (ao contrário do que se pode imaginar, ele não se refere apenas à produção oral, mas também à escrita). Devido a isso, Swain (*ibid.*, p.113) passou então a usar o termo “lingualização” (*linguaging*). De acordo com a autora, a lingualização ocorre “precisamente quando a linguagem é usada para mediar soluções de problemas linguísticos” (Swain, *op. cit.*).





Junto com seus colaboradores, Swain vem desenvolvendo pesquisas em cursos de imersão no Canadá há mais de vinte anos, com o objetivo de investigar a maneira pela qual a interação negociada pode contribuir para o desenvolvimento da L2 em sala de aula através do diálogo colaborativo com foco na forma. Utilizando-se de protocolos verbais, a intenção é verificar como, o que e o quanto os alunos podem produzir sem a intervenção do professor. Para a autora, “a verbalização não se constitui apenas como uma ferramenta de pesquisa; ela apresenta importantes consequências para a aprendizagem” (Swain, 2000:112). Seguindo os pressupostos teóricos de Vygotsky (1978), os estudos realizados por Swain ressaltam a importância do processo de aprendizagem durante a interação, e não apenas o resultado dessa interação.

As implicações pedagógicas da Hipótese da Produção Compreensível residem no fato de que tarefas colaborativas que encorajam o aluno, através da interação negociada, a “lingualizar” podem ser extremamente favoráveis para o processo de aprendizagem (Swain, 1995, 2006; Kowal&Swain, 1994; Vidal, 2003, 2010). Entretanto, a necessidade de um maior número de pesquisas sobre a natureza e a qualidade das negociações durante a execução dessas tarefas é reconhecida na literatura.

No Brasil, estudos baseados nos trabalhos de Swain e/ou replicações de suas pesquisas ainda são escassos, podendo ser evidenciados com maior intensidade no Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística Aplicada da Universidade Federal Fluminense (UFF) (Vidal, 2010) por intermédio do Projeto ALESA (“Aprendizagem de Língua Estrangeira em Sala de Aula”) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) (Lima&Graça, 2007).

Diante do exposto, concordo com Vidal (2003:123) quando afirma que novas pesquisas, principalmente envolvendo adultos em contextos educacionais e culturais diferentes podem trazer grandes contribuições para o campo da Linguística Aplicada.





### 3. Aspectos metodológicos

A pesquisa relatada neste artigo, um estudo de caso exploratório, descritivo, de natureza qualitativa (Patton, 2002), buscou investigar o foco das negociações (forma e/ou significado<sup>4</sup>) entre duas participantes através do diálogo colaborativo durante tarefas de produção e reformulação de texto. Outro aspecto de interesse da pesquisa foram as estratégias mediadoras utilizadas por essas alunas para solução dos problemas linguísticos encontrados.

O estudo foi realizado em uma universidade do Estado do Espírito Santo envolvendo duas alunas (voluntárias) de um curso de Inglês para Fins Acadêmicos, com nível intermediário de proficiência em língua inglesa.

A coleta dos dados ocorreu durante um período de quatro dias letivos (2h/aula) nos quais os seguintes procedimentos foram seguidos:

TAREFA	DIA	ATIVIDADE	OBJETIVO
Pré-teste	01	Leitura e compreensão de textos em inglês	Verificar o nível de compreensão leitora em inglês das participantes e as estratégias de leitura utilizadas para compreensão de texto;
Tarefa colaborativa de produção escrita de texto (Widdowson, 1980)	02	1. Sem ter conhecimento do texto original, autêntico, em inglês, as participantes foram instruídas a organizar frases retiradas desse texto na sequência correta, formando parágrafos.  2. Organizar os parágrafos, formando um texto.	Promover a negociação através do diálogo colaborativo, da forma e/ou do significado na língua alvo para a produção correta do texto.

4. Forma = qualquer aspecto gramatical (verbo, preposição, artigo, pronúncia, marcadores do discurso, ordem de palavras, etc.)

Significado = sinônimo, vocabulário/expressões desconhecidas, novo significado de palavras conhecidas, escolha de palavras, etc.

TAREFA	DIA	ATIVIDADE	OBJETIVO
Tarefa de reformulação de texto (Swain&Lapkin, 2002)	03	1. Ler atentamente o texto produzido e compará-lo ao original, observando as semelhanças e diferenças entre ambos.  2. Reescrever seu próprio texto, fazendo as correções necessárias, seguindo o <i>feedback</i> do colega e/ou atentando para o seu próprio conhecimento linguístico.	Promover a negociação, através do diálogo colaborativo, da forma e/ou do significado na língua alvo para a reformulação correta do texto.
Exercício de leitura e compreensão de texto	04	Ler o texto original e responder as questões de compreensão de texto.	Comparar o nível de compreensão textual e as estratégias de leitura utilizadas com o resultado do Pré-teste
Relatório escrito de avaliação das atividades ( <i>feedback</i> dos alunos)	04	Apresentar um relatório avaliativo por escrito sobre a experiência de participar da pesquisa	Adquirir <i>feedback</i> dos participantes sobre a pesquisa.

**Quadro 1: Procedimentos para coleta de dados**

Durante as atividades de produção e reformulação de texto, o diálogo colaborativo dos pares foi gravado para análise. O uso de dicionário e gramática foi permitido durante as tarefas, mas não houve interferência do professor/pesquisador.

É importante ressaltar que o objetivo dessas tarefas não foi o de levar o aluno a reproduzir o texto original, mas sim, elaborar o próprio texto, e, a partir da comparação com o original, perceber suas próprias dificuldades relacionadas à forma e/ou ao significado, refletindo sobre o uso da língua alvo. Através da metáfora ou “lingualização”, como afirma Swain (1998), as outras duas funções do *output* (“percepção” e “verificação de hipóteses”) se tornam mais explícitas para o aprendiz, favorecendo, assim, a sua aprendizagem.

A fim de investigar o foco das negociações enquanto as alunas praticavam o diálogo colaborativo (forma e/ou significado), os episódios que desencadearam tais negociações, chamados de *language-related episodes* (LREs)<sup>5</sup> (Swain & Lapkin, 1995) foram considerados. As estratégias mediadoras utilizadas durante as negociações foram investigadas através dos protocolos verbais e do *feedback* escrito dos alunos<sup>6</sup>, seguindo a taxonomia de Oxford (1990).

Com o objetivo de demonstrar como o diálogo colaborativo pode contribuir para a aprendizagem de L2, a seguir, será apresentada uma análise qualitativa de alguns episódios (LREs) desencadeados durante as tarefas de produção e reformulação de texto.

Os episódios abaixo, ocorridos durante a tarefa de produção (guiada) do texto em inglês, demonstram um problema relacionado ao uso dos pronomes relativos:

Episódio 4:

(011) S1: ok, então vamos juntar as frases. Acho que podemos juntar a 8 com a 10 e usar... “that” porquetáfalando de Nayar.

(012) S2: hum hum. Então vaificar assim: “VineetNayar is the president of India’s 30,000 employee HCL technologies that is creating an IT outsourcing firm”. Acho que ficou bom.

(013) S1: Também gostei. Qual é a próxima, então?

No excerto acima, o uso do pronome *that* é justificado pela aluna 1 (S1) e aceito pela colega (S2) sem questionamentos. No episódio 5, no entanto, ao contrário, é a aluna 2 que sugere o uso do pronome *which*, e a colega aceita a sugestão. Porém, o episódio seguinte, episódio 6,

5. LREs = “episódios de negociação em que os aprendizes falam sobre um problema linguístico encontrado durante a produção, e tentam (correta ou incorretamente) solucioná-lo; ou simplesmente solucionaram (correta ou incorretamente) sem haver identificado explicitamente como problema”.

6. Apesar de as alunas terem produzido e reformulado um texto em inglês, não foi o objetivo do estudo analisar esses textos.



ilustra um caso em que ambas as alunas expressam dúvida em relação ao uso dos mesmos pronomes que foram usados anteriormente (*that* e *which*) sem problemas.

Episódio 5:

(055) S2: tá, mas não vamos repetir a palavra “ticket”, né?

(056) S1: não... a gente pode colocar um conectivo.

(057) S2: sim, então coloca “which”

(058) S1: tá bom. “that’s not all. Every HCL employee can at any time create an electronic ticket which will flag anything the employees think requires action in the company.”

Episódio 6:

(090) S1: ...então vamos lá. 16. “Nayar aims to build an organization full of highly-skilled employees” Ponto.

(091) S2: ponto, não. A gente junta com a 18 e põe “which”. Esse é o conectivo pra pessoas, né? Tira Nayar.

(092) S1: tá... “andwhich”... “which” não é pra coisas? ... “andthat”... não, “that” é que é pra coisas, não?

(093) S2: acho que é...deixa eu ver... agora não tô lembrando não. Deixa “which” mesmo.

(094) S1: a gente usou “which” aqui pra “tickets”. Humhum... “tickets” é coisa...“full of highly-skilled employees which will be dedicated...” achoqueseria “whose”

(095) S2: não... “whose” é “de quem”. “who” é quem.

(096) S1: tá... então vamos deixar “which” mesmo. Acho que serve pros dois.

(097) S2: “Nayar aims to build an organization full of highly-skilled employees which can better focus on customer success”. Tá bom;Vamos em frente.

Nesse último excerto, a aluna 1, que durante toda a atividade vem desempenhando o papel de líder (ou *expert*), reforça esse papel,





estimulando a colega a seguir em frente com a tarefa (“então, vamos lá”), e sugerindo uma alternativa: “ponto”. A aluna 2, porém, dessa vez reage e discorda da parceira, usando uma expressão bastante forte: “ponto, não”, invertendo, assim, o seu papel na interação. Ela então sugere a ligação das frases com um pronome relativo (*which*), mas, observando uma lacuna na sua interlíngua<sup>7</sup>, solicita confirmação, e reassume, dessa forma, sua posição de aprendiz (*novice*). A princípio, a colega concorda com o uso do pronome, mas logo questiona se não deveria ser *that* e, ativando o seu conhecimento prévio, ela testa algumas hipóteses, mas não consegue solucionar o problema. No turno (093), a aluna 2 (S2) expressa a mesma dúvida, e sugere o uso de *which*. Esse episódio claramente demonstra que as alunas estão conscientes da lacuna existente em suas interlínguas, mas não possuem o conhecimento suficiente para resolver seus problemas.

Um fato bastante interessante em relação a esse episódio é que a discussão, ou seja, o diálogo colaborativo entre as participantes da pesquisa levantou uma dúvida que não havia antes sido observada. Nos turnos (011), (012) e (013) do episódio 04 acima, por exemplo, ambas concordam que fizeram a escolha certa em relação ao uso do pronome *that*. Da mesma forma, os turnos (055), (056), (057) e (058) do episódio 05 demonstram que, ao unirem as frases 28 e 24, as alunas usaram *which* automaticamente, sem haver questionamentos. A aluna 1 (S1) se refere a essa frase específica no turno (094), quando a compara à frase que está sendo analisada. Nesse momento, ela conclui que *which* é usado para “coisas”, mas ainda não soluciona o seu problema. Ela então sugere *whose*, mas, utilizando-se da estratégia de tradução, a aluna 2 replica, dizendo que este não é o pronome adequado, e indica outra alternativa: *who*. Ambas não reconhecem esta como a alternativa correta, e decidem manter *which*, justificando que este pronome pode ser usado tanto para “coisas” como para “pessoas”. Esse é um exemplo de um problema incorretamente solucionado. Nessa situação, o *feedback* do professor e/ou do pesquisador seria de grande valor para a aprendizagem, mas na pesquisa, os participantes deveriam trabalhar sem nenhuma

7. Termo cunhado por Selinker (1972 apud Ellis, 1995:350) para designar o sistema linguístico transitório entre a língua materna e a L2, constituindo uma linguagem própria da qual o aprendiz se utiliza para alcançar seus objetivos comunicativos.





interferência externa. Felizmente, porém, antes de terminar o trabalho, as alunas sabiamente decidem escrever todas as suas dúvidas para mais tarde buscar esclarecimentos com a professora/pesquisadora, como evidenciado no episódio abaixo:

(087) S2: sabe o que a gente podia fazer? Anotar então tudo que a gente tem dúvida e que não conseguiu descobrir... daí a gente pergunta depois pra Rosângela.  
(088) S1: ou pra nossa professora. boaidéia. Senão a gente não vai aprender. Então, vamos anotar esse negócio do gerúndio aí.  
(089) S2: tá. E aquela confusão de “who”, “that”, “which” também, né?  
(090) S1: é. Tem mais alguma coisa?  
(091) S2: acho que não....só se for pronúncia...  
(092) S1: é, pode ser....

O fato de criar suas próprias estratégias de aprendizagem demonstra não apenas a motivação e o interesse das participantes em aprender a língua alvo, mas especialmente suas habilidades para solucionar seus próprios problemas.

O episódio a seguir demonstra um problema relacionado ao significado de um verbo que foi solucionado com sucesso pelas participantes:

(065) S2: ok. “Every employee can at any time create an electronic ticket which will flag.... “flag” não é bandeira?  
(066) S1: “flag” é bandeira.... Mas “willflag”... aqui... aqui é verbo.  
(067) S2: então deve ser sinalizar  
(068) S1: que vai sinalizar tudo que os funcionários acham que precisa da ação da companhia. Tá certo.

A seguir, apresento alguns exemplos de episódios (RLEs) observados durante a tarefa de reformulação do texto em inglês:



Episódio 1:

- (001) S2: Bom, agora é hora de compararmos nosso texto com o original.  
(002) S1: sim, vamos ver...  
(003) S2: ok. Então... vamos começar vendo os parágrafos.  
(004) S1: certo. “VineetNayar...president...” certo.  
(005) S2: olha, acertamos a ordem dos parágrafos!  
(006) S1: legal... certinho mesmo! Agora vamos ver as frases...  
(007) S2: tá. Nossa! Olha só! três frases juntas formando uma só!!!  
(008) S1: nós colocamos “that” pra juntar....e nem precisava....  
(009) S2: isso... era só colocar entre vírgulas.... olha isso!!!!

Através do excerto acima, pode-se observar a preocupação das participantes com a coesão textual. Expressões como “olha!”, “nossa!”, “olha só!”, “olha isso” comprovam que as participantes notaram e discutiram as diferenças entre sua produção e o texto original.

Nos episódios 3, 4 e 5 a seguir, observa-se como a reformulação permitiu às alunas melhor compreender o uso dos pronomes relativos *that*, *which* e *who*, identificados como problemas na fase de produção, como já demonstrado anteriormente:

Episódio 3:

- (046) S1: tá. Próximo parágrafo... certo... “Youcan’tbecome a manager...” olha só! “that”... nós colocamos ponto em tudo.  
(047) S2: podia ter colocado “that” mesmo. Viu? Tá falando de “courses” aqui é “that” – coisa.  
(048) S1: certo. Então “that” é pra coisas mesmo. E aí tem um tracinho....

Episódio 4:

- (067) S2: olha agora! Descobri!!! É “who” ... “who” é que é pra pessoas.... “employees who are secure and happy”... “that” foipracoisa....láatrás... vamos mudar aquela frase....  
(068) S1: que ...a gente vai descobrindo as coisas e.... corrigindo o que escrevemos!!!! Muito legal isso!



Episódio 5:

(074) S1: aí coloca “the winners” vírgula “Nayar believes” vírgula “will be those that” “that”? então “that” é que serve pra coisas e pra pessoas... é isso.

(075) S2: é... deve ser... não me lembro. Sei que tem um que serve pros dois.

(076) S1: é... mas se tá aqui... então é “that” mesmo.

Nos exemplos acima, o diálogo colaborativo favoreceu a solução do caso. Na verdade, a eficácia da tarefa de reformulação, como um tipo de *feedback* para promover o *noticing* principalmente de maneira espontânea, depende das características do aprendiz, tais como maturidade, nível de proficiência na língua alvo, experiências de aprendizagem e conhecimento prévio adquirido (de conteúdo, linguístico e de mundo) (Qi&Lapkin, 2001). No caso desta pesquisa, os dados indicaram que esse processo foi facilitado principalmente pelo conhecimento de mundo, pelas experiências como alunas de L2, e pelo bom nível de conhecimento gramatical da língua materna.

Cabe ressaltar que esses episódios demonstrados constituem bons exemplos de como, ao formular e testar suas hipóteses sobre o uso da língua alvo, as alunas foram construindo, ao longo do desenvolvimento das tarefas, o seu conhecimento através da negociação que ocorre durante a interação. As participantes também se mostraram bastante entusiasmadas com o fato de conseguirem aprender inglês por meio de seus próprios esforços. Esse fato é bastante relevante, pois instiga uma reflexão sobre o papel do professor não apenas como aquele que fornece o conhecimento, mas, acima de tudo, como aquele que mostra o caminho para que o aprendiz possa se tornar um indivíduo mais independente e seguro.

A autonomia das participantes também pôde ser evidenciada através de algumas de suas decisões, como no excerto abaixo. Embora tenham reconhecido, durante a fase de reformulação, o texto original como a versão correta do uso da língua, elas decidiram não alterar a sua produção:







(041) S2: (...) é... Aqui até que a nossa frase ficou bem melhor.... Nós usamos “entretanto”, né?

#### 4. Resultados

Os resultados obtidos através do estudo revelaram que as participantes da pesquisa engajaram-se ativamente no processo de construção do conhecimento. Através da produção em conjunto (tarefas escritas), elas perceberam as lacunas no seu conhecimento da língua alvo, como previsto pela Hipótese da Produção Compreensível (Swain, 2000), e tentaram solucionar seus problemas utilizando os seus próprios recursos. Através da verbalização de suas dúvidas e da negociação com foco reflexivo na forma e no significado, elas tiveram oportunidade de refletir, analisar, formular e testar suas hipóteses e, conseqüentemente, melhor compreender o uso da língua inglesa. Pode-se também afirmar que houve um “esforço” para a produção de um texto correto, coerente e adequado, ou seja, as atividades favoreceram o “esticamento da interlíngua” ou *pushed output*. Ao interagirem entre si, as participantes negociaram espontaneamente, através do diálogo colaborativo, tanto forma quanto significado. Os tipos de forma e significado mais negociados foram: tempo e aspecto verbal, pronomes relativos, marcadores do discurso e significado de palavras (tradução). Sabe-se, entretanto, que a produção pode ser afetada pelo tipo de tarefa (Vidal, 2003).

A análise dos dados também deixou claro que, para solucionar os problemas encontrados durante a execução das tarefas, as participantes utilizaram algumas estratégias. Segundo Oxford (1990), uma das mais influentes pesquisadoras no campo das estratégias de aprendizagem de L2, estratégias são procedimentos utilizados pelo aprendiz para tornar sua aprendizagem mais eficaz. Aplicado ao campo da leitura, o conceito de “estratégia” se refere a um processo consciente usado pelo leitor para solucionar seus problemas de compreensão textual. No presente estudo, as estratégias foram analisadas segundo a taxonomia de Oxford (*op. cit.*), tendo sido evidenciadas as descritas abaixo:





### 1. Estratégias Cognitivas:

- a) uso da língua materna durante as negociações: Como esperado, embora oferecida a oportunidade às alunas de fazerem uso da língua inglesa durante as negociações através do diálogo colaborativo, observou-se que elas interagiram exclusivamente em Português. Pode-se argumentar que este fato se justifica pelo contexto da pesquisa. Pôde-se, entretanto observar que houve o interesse das alunas em saber pronunciar as palavras corretamente em inglês.
- b) conhecimento prévio
- c) uso do dicionário bilíngue
- d) tradução mental
- e) inferências
- f) dedução pelo contexto
- g) associação de palavras e idéias
- h) transferência da língua materna

### 2. Estratégias Metacognitivas:

- a) monitoramento dos processos de produção escrita e de leitura;
- b) planejamento: uso de estratégias apropriadas
- c) avaliação- esforços para alcançar melhor compreensão textual

### 3. Estratégias Sócio-afetivas:

- a) cooperação
- b) encorajamento
- c) suporte ou andaime (*peerscaffolding*): os dados coletados mostraram que as participantes da pesquisa, quando interagiram entre si na negociação de forma e sentido, foram capazes de se auxiliarem mutuamente na compreensão e produção de linguagem em uma atmosfera bastante amigável e descontraída através do uso de andaimes (sinais de não compreensão, *feedback* metalinguístico, pedido de confirmação, de esclarecimento,





sinal de entendimento, verificação de compreensão, etc.) como estruturas de apoio.

## 5. Conclusão

A pesquisa ratifica a visão dos teóricos sociointeracionistas sobre o processo de desenvolvimento cognitivo através da interação e corrobora a Hipótese da Produção Compreensível (Swain 1985, 1995, 2000). Os resultados fornecem evidências para sugerir que a negociação em pares através do diálogo colaborativo é favorável à aprendizagem de L2 e, conseqüentemente, ao processo de compreensão leitora em inglês. Sendo assim, este estudo também contribui para uma maior reflexão sobre a importância da autonomia do aluno, bem como sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem. Certamente, o trabalho colaborativo desenvolvido proporcionou às alunas a oportunidade de acreditar em suas próprias potencialidades para aprender uma língua estrangeira, levando-as a perceber, porém, que, como afirma Vygotsky (1981:161), “é através do outro que nos tornamos nós mesmos”.

Recebido em 08/2011; Aceito em 01/2012.

## Referências Bibliográficas

- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. 1998. (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. 1995. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. 2001. Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 1.1: 1-46.
- GASS, S. 1997. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.





- KOWAL, M. & SWAIN, M. 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3.2:73-93.
- \_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_ 1997. From semantic to syntactic processing: how can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom? In: R.K. JOHNSON & M. SWAIN (Eds.), *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 284-309.
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- \_\_\_\_\_ 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- \_\_\_\_\_ 1987. *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- LANTOLF, J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. 1990. Focus on form and corrective feedback in: communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-448.
- LIMA, M.S. & GRAÇA, R.M.O. 2007. *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil / Canadá* Porto Alegre: Armazém Digital.
- LONG, M. 1991. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: K. de BOT; R. GINSBERG & C. KRAMSCH (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. pp.39-52.
- \_\_\_\_\_ & ROBINSON, P. 1998. Focus on form: theory, research and practice. In: C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.15-41.
- LYSTER, R. & RANTA, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19: 37-66.
- MITRANO NETO, N. 2007. Enfocando a forma via aprendizagem individualizada: um estudo preliminar. In: M.S. LIMA e R.M.O. GRAÇA, *Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil / Canadá* Porto Alegre: Armazém Digital.



- OHTA, A.S. 2000. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: J. LANTOLF (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 51-78.
- OXFORD, R.1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle.
- PATTON, M.Q.2002. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications, 3<sup>rd</sup> edition.
- PICA, T. 1987. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, **8**.1:3-25.
- QI, D.S. & LAPKIN, S. 2001. Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing* **10**:277-303.
- SEBA, R.G. 2008. From collaborative writing to reading comprehension: a case study on focus on form through collaborative dialogue as a means to enhance reading comprehension in English. Dissertação de Mestrado. Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 114p.
- \_\_\_\_\_. 2009. Focus on form through small group interaction in the EFL classroom. *BRAZTESOL Newsletter*, pp.8-10.
- SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *IRAL* **10**:209-231.
- SPADA, N. 1997. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, **30**.2:73-87.
- STERN, H. 1990. Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In: B. HARLEY, P. ALLEN; J. CUMMINGS & M. SWAIN (Eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWAIN, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. GASS & C. MADDEN (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House. pp. 235-253.
- \_\_\_\_\_. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. COOK & B. SEIDHOFER (Eds), *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

- \_\_\_\_\_ 1998. Focus on form through conscious reflection. In: C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J.P. LANTOLF (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ 2006. Linguaging, agency, and collaboration in advanced second language learning proficiency. In: H. BYRNES (Ed.), *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- \_\_\_\_\_ & LAPKIN, S. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, **16.3**: 370-391.
- \_\_\_\_\_ & \_\_\_\_\_ 2002. Talking it through: two French immersion learner's response to reformulation. *International Journal of Education Research*, **37**: 285-304.
- van LIER, L. 2000. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. LANTOLF (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 245-259.
- VIDAL, R.T. 2003. *Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk*. Tese de Doutorado. Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 290f. vol. 1.
- \_\_\_\_\_ 2007. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *the ESPecialist*, **28.2**:159-184. São Paulo.
- \_\_\_\_\_ 2010. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **10.1**:179-205. Belo Horizonte.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_ 1981. The genesis of higher mental functions. In: J. WERTSCH (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M.E. Sharpe Inc.
- WIDDOWSON, H.G. 1980. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.



WHITE, L. 1991. Adverb placement in second language acquisition: some effects on positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7:133-161.

WILLIAMS, J. 2001. Focus on form: research and its application. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 1.1:31-52.

*Rosângela Guimarães Seba, currently a Doctorate student at the Universidade Federal do Espírito Santo, in Psychology, has a Master's degree in Applied Linguistics from the Universidade Federal Fluminense in Niterói, RJ, and a Post-Graduation certificate in TESOL from the University of Edinburgh. She has been an EAP teacher for about 20 years. [rosangelaseba@gmail.com](mailto:rosangelaseba@gmail.com)*

