

**ENSINO-APRENDIZAGEM DO FOCO NA FORMA:
RETORNO OU RECOMEÇO?***
Form Focus Teaching and Learning: a Return or a New Start?

Rejane Teixeira VIDAL (Universidade
Federal Fluminense, Niterói, Brasil)

Abstract

The purpose of this paper is to discuss some fundamental issues in relation to the teaching and learning of the formal aspects of a foreign language, notably English as a foreign or second language, as well as to suggest an instructional option which is supported by sociocultural theory (Vygotsky, 1978). The argumentation covers problems with the conceptualization of recent terms used to refer to form focus in contrast to meaning focus; some methodological options to deal with form from an information processing model perspective as a starting point for delivering instruction (Ellis, 1998); the reasons for form-focused instruction; the realm of grammar; and form focus teaching and learning tendencies in the light of a sociocultural theory of learning through the concept of “languaging” (Swain, 2006).

Key-words: *form-focused instruction; FFI options; sociocultural theory; languaging.*

Resumo

O objetivo deste ensaio é o de examinar questões de essencial importância em relação ao ensino e aprendizagem dos aspectos formais de uma língua estrangeira, notadamente do inglês como língua estrangeira ou segunda língua, assim como sugerir uma opção instrucional apoiada em teoria sociocultural (Vygotsky, 1978). A argumentação abrange problemas com a conceituação de termos

* Versão ampliada de texto para Mesa Redonda – “Language Strikes Back” – do V ENPLIRJ (Encontro de Professores de Língua Inglesa do Rio de Janeiro), UERJ, setembro de 2006.

utilizados recentemente para se referir ao foco na forma em contraste ao foco no significado; algumas opções metodológicas para se abordar aspectos lingüísticos pela perspectiva do modelo do processamento da informação como ponto de partida para a instrução; razões para a instrução-focada-na-forma; o campo da gramática; e tendências do ensino e aprendizagem dos aspectos formais da língua alvo à luz de teoria sociocultural da aprendizagem, através do conceito de “lingualização” (Swain, 2006).

Palavras-chave: *instrução-focada-na-forma; opções de IFF; teoria sociocultural; lingualização.*

1. Introdução

A motivação para este artigo adveio do reconhecimento do benefício pedagógico de se focar aspectos lingüísticos da língua-alvo em programas de ensino de línguas estrangeiras, notadamente nos de ensino de inglês como língua estrangeira (EILE). Mais precisamente, surgiu da necessidade de se esclarecer o que se entende por “foco na forma”, uma vez que existem problemas terminológico-conceituais em relação ao tema, quer da perspectiva da pesquisa, quer do ensino. Acresce que encontramos até mesmo, algumas vezes, interpretações equivocadas de certos conceitos (Williams, 2001)¹. Isso posto, decidi, então, começar justamente pela conceituação dos termos mais utilizados na literatura e abordar, em seqüência, opções de instrução-focada-na-forma, por que o foco na forma, o campo da gramática e, finalmente, tendências do ensino e aprendizagem dos aspectos formais de uma língua estrangeira e/ou segunda língua (L2) sob uma perspectiva que, na verdade, reflete também minhas próprias crenças.

¹ Williams alega que Spada (1997) utiliza o termo “form-focused instruction” de maneira abrangente, o que não reflete o real pensamento de Spada, como explicado no meu texto.

2. Conceituação

Quando se pensa em ensino de línguas estrangeiras, e em particular em EILE, dentre tantas as tomadas de posição que se fazem necessárias, não se pode prescindir de uma escolha inicial, aquela em relação à abordagem a ser favorecida. Essa escolha, seja ela feita pela escola ou pelo professor, deverá considerar três caminhos – ou o foco na forma, ou o foco no significado, ou ainda uma combinação dessas duas opções. Embora pareça simples à primeira vista, ou que se esteja falando o óbvio, não o é na prática, a começar pelo que caracterizaria cada tipo de foco, se há intenção de se adotar uma orientação que privilegie algum foco nos aspectos formais da língua, uma vez que esse foco é visto como benéfico para a aprendizagem de línguas, após resultados favoráveis apontados em pesquisa empírica (Spada, 1997; Norris e Ortega, 2000; Ellis 2001).

Os termos utilizados para se referir ao ensino-aprendizagem dos aspectos formais de uma L2 são muitos. Dentre os mais utilizados nos dias de hoje, citamos: *form-focused instruction* (instrução-focada-na-forma), *focus-on-form* (foco-na-forma) e *focus-on-forms* (foco-nas-formas), os dois últimos com ou sem hífen; e suas respectivas siglas e acrônimos: *FFI*, *FonF* e *FonFs*. O que cada um deles quer dizer? Intercambiáveis ou não? Explicarei em seguida, mas o que parece relevante mencionar é que toda essa terminologia passou a ser utilizada porque, embora alguns conceitos possam implicar mudança de perspectiva de se trabalhar aspectos lingüísticos, dentre outras coisas, optar-se pelo termo gramática, ou ensino de gramática, passou a significar e ainda parece significar, para muitos, algo velho, superado, *démodé*. Poderíamos, ainda, destacar algumas outras expressões utilizadas aqui e ali, tais como: *grammar instruction* (instrução/ensino gramatical), *formal instruction* (instrução/ensino formal), *code-focused instruction* (instrução-focada-no-código). Mas vamos aos principais conceitos apenas!

Form-focused instruction (*FFI*), ou instrução-focada-na-forma (*IFF*), ou ainda instrução com foco na forma (também encontrado sem hífen), pode se referir, segundo Ellis, “a qualquer atividade instrucional, planejada ou incidental, que tem por objetivo levar aprendizes de línguas

a perceberem aspectos lingüísticos” (Ellis, 2001: 1, minha tradução). Assim, é um termo guarda-chuva, abrangente, que pode ser utilizado para se referir tanto ao ensino da forma de maneira mais tradicional, incluindo abordagens com base em conteúdo estrutural, ou mais comunicativa, incluindo abordagem dos aspectos lingüísticos em ambiente comunicativo onde a atenção primordial seria no significado. *FFI* pode englobar, então, uma variedade de outros termos encontrados na literatura, tais como: “ensino analítico” (Stern, 1992), “abordagem sintética” (Wilkins, 1976), “foco-na-forma” e “foco-nas-formas” (Long, 1991), “retroalimentação corretiva”, e até mesmo “negociação da forma” (Lyster e Ranta, 1997).

Talvez um dos grandes responsáveis pelas controvérsias e dúvidas que existem sobre esse tema tenha sido Long (1991) e sua distinção entre *focus-on-form* e *focus-on-forms*. O segundo conceito, aquele que Long critica, significa ensino dos aspectos lingüísticos da língua-alvo de forma mais tradicional como, por exemplo, era feito nos métodos Gramática-Tradução e Audiolingual. O método Gramática-Tradução valorizava o ensino dedutivo dos aspectos lingüísticos, a análise da língua *per se* e não o seu uso. O Audiolingual, por sua vez, permitia que os aspectos formais da língua fossem trabalhados indutivamente, com prática repetitiva de padrões estruturais com o objetivo de levar o aprendiz a aprender o sistema da nova língua sem preocupação com o seu significado, supervalorizando a criação de hábitos que os levassem à aprendizagem da forma de maneira mecânica. No entendimento de Long, mesmo os programas nocionais-funcionais, introduzidos nos primeiros tempos da abordagem comunicativa do ensino de línguas, estariam classificados como *focus-on-forms* e não contemplariam o que ele chama de uma abordagem que trabalha *focus-on-form*. O primeiro conceito, foco-na-forma, aquele que Long advoga como sendo positivo para a aprendizagem de línguas, diz respeito a uma abordagem em que o foco na forma se dá de maneira espontânea, incidental, breve e temporária, “*as the need arises*”, ao se detectar um problema de compreensão, ou de produção, no momento em que se está promovendo uma atividade comunicativa com foco no significado, a partir de falha no entendimento da mensagem. É uma abordagem essencialmente centrada no aprendiz, começando por suas dificuldades

em situações comunicativas interacionais, com o objetivo de fazê-lo notar aspectos lingüísticos no insumo modificado e registrá-los na memória, e um princípio do ensino baseado em tarefas.

Outra contribuição para a polêmica que se instaurou em relação ao tema é a interpretação de Spada (1997). Para a pesquisadora, *form-focused instruction* se refere a

qualquer esforço pedagógico utilizado para chamar a atenção dos aprendizes para aspectos formais da língua, quer seja de forma implícita ou explícita [...] dentro de abordagens de instrução de segunda língua baseadas no significado [...] nas quais o foco nos aspectos lingüísticos é feito de maneira espontânea ou predeterminada (Spada, 1997: 73, minha tradução).

Há, portanto, diferença entre a visão de Spada e a de Long. Para Long, o foco é sempre não premeditado, é decorrente de um problema que se detecta no momento do evento comunicativo; já para Spada, esse foco pode ser planejado antecipadamente ou não, mas também sempre em abordagem voltada para o significado, em contexto comunicativo. Portanto, Spada e Long concordam que *focus-on-forms* estaria fora do que cada um sugere em relação a como o foco nos aspectos lingüísticos deveria ser, discordando em relação à maneira como esse foco deveria ser implementado, principalmente no que se refere a planejamento prévio (além da questão do tempo dispensado a esse foco). Essa interpretação, então, não totalmente antagônica, mas também não totalmente equivalente, vem sugerir o que está se chamando de uma abordagem reativa (*reactive*) – a intervenção é feita no momento em que se detecta a dificuldade – em oposição a uma abordagem proativa (*proactive*) – o professor já sabe de antemão de uma dificuldade e, assim, planeja antecipadamente o que enfocar e como. Para Spada, as duas possibilidades, reativa ou proativa, estariam contempladas no que ela chama de *form-focused instruction*; para Long, só a reativa se afinaria, em princípio, com sua interpretação de *focus-on-form*.

Acresce que Doughty e Williams (1998) adotam uma posição intermediária, pendendo mais para a visão de Long. Em sua opinião, a

opção reativa pode ser planejada a partir da análise das necessidades, da antecipação dos problemas, e não apenas exatamente no momento em que o problema é detectado.

Curiosamente, também podemos nos deparar, na literatura, com o termo *forms-focused instruction* (instrução-focada-nas-formas) (ainda não vi *FsFI* nem IFFs), em oposição a *focus-on-form instruction* (instrução-com-foco-na-forma) e a *FonF instruction* (instrução *FonF*), além de *planned grammar instruction (PGI)* (instrução gramatical planejada, IGP) (Sheen, 2000), que não se consolidou, para substituir *form-focused instruction* como termo guarda-chuva.

Talvez o mais importante seja lembrar, como sugerem Doughty e Williams (1998), que *focus on forms* e *focus on form* não são antagônicos como *form focus* (foco nos aspectos formais) em oposição a *meaning focus* (foco no significado ou na comunicação exclusivamente). *Focus on form* acarreta foco nos elementos formais da língua, enquanto que *focus on forms* é limitado a esse foco, ao passo que *focus on meaning* exclui totalmente o foco na forma.

Esperando ter esclarecido tanto as divergências como as concordâncias, passo a expor como a instrução-focada-na-forma, no sentido amplo do termo, pode ser abordada em sala de aula. Grosso modo, pode-se dizer que esse foco varia num *continuum* de foco implícito-explícito nos aspectos formais da língua-alvo.

3. Opções de instrução-focada-na-forma

Seguirei um esquema (Ellis, 1998) que se apóia numa teoria de aprendizagem alicerçada em modelo psicolinguístico, mais precisamente no modelo do processamento da informação, conhecido como *Computational Model of L2 acquisition* (Modelo computacional de aquisição de L2). Atente-se para o fato de que não advogo esse modelo, apenas o estou utilizando como ponto de partida para situar as diferentes estratégias de instrução da forma lingüística, que são procedimentos que vão além do conceito de método. Vale ressaltar que, conforme esse modelo, aprendizes são vistos como máquinas inteligentes que

processam o insumo (*input*) numa caixa preta mental. O modelo, representado graficamente abaixo (Figura 1), indica claramente os construtos considerados, ou seja, as opções de intervenção pedagógica.

Information-processing Model Computational Model of L2 Acquisition

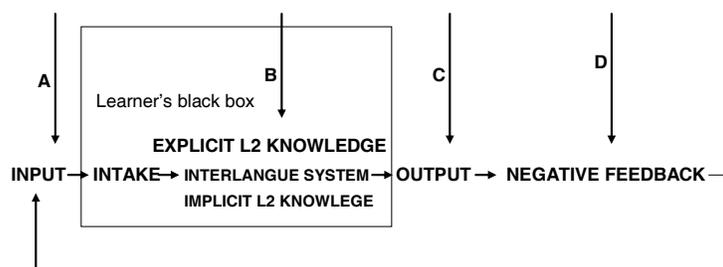


Figura 1 – Modelo computacional de aquisição de L2 - extraído de Ellis, 1998

Segundo esse modelo, aprendizes são expostos a determinado insumo, que passa a fazer parte de sua memória curta (*intake* ou insumo absorvido) e que deverá ser armazenado na memória longa (*knowledge*), isto é, transformar-se em conhecimento. Este, colocado em prática através da produção (*output*), recebe retroalimentação corretiva (*feedback*) e retorna ao início do processo na forma de novo insumo. Na verdade, conforme esse modelo, transforma-se conhecimento explícito (ou num *continuum* de mais ou menos explícito) em implícito, pronto, conseqüentemente, para utilização automática.

O esquema indica quatro macro-opções para o ensino da forma, quatro pontos de partida, a saber: (Ponto A) *input-based instruction* (instrução baseada no insumo); (Ponto B) *explicit-based instruction* (instrução baseada no ensino explícito, ou instrução explícita); (Ponto C) *output-based instruction* (instrução baseada na produção); e (Ponto D) *feedback-based instruction* (instrução baseada na retroalimentação corretiva).

Na opção Instrução Baseada no Insumo, o ensino é direcionado ao insumo através de textos orais e escritos projetados de forma que aprendizes sejam levados a perceber determinados aspectos gramaticais enquanto compreendem o significado do texto (*noticing*). Na opção Instrução Explícita, são feitas tentativas de desenvolvimento do conhecimento explícito de regras da língua com o objetivo de levar aprendizes a aprender sobre o aspecto lingüístico focalizado, podendo, conseqüentemente, aplicá-lo. A opção Instrução Baseada na Produção implica produção propriamente e tem por objetivo criar oportunidades para que aprendizes possam produzir determinada estrutura da língua-alvo. A opção Instrução Baseada na Retroalimentação Corretiva consiste em instruir através de *feedback* corretivo ao detectar um erro de produção. Cabe ressaltar que essas macro-opções raramente ocorrem isoladamente, mas se superpõem e, na prática, são realizadas por várias micro-opções. O quadro abaixo resume essas estratégias de intervenção pedagógica (Figura 2) que, na verdade, estão contempladas em vários materiais instrucionais de uso corrente.

- a. Instrução Baseada no Insumo
 - a.1 Instrução baseada no insumo enriquecido
 - a.1.1 Torrente de insumo
 - a.1.2 Atenção seletiva
 - a.2 Instrução baseada no processamento do insumo
- b. Instrução Baseada no Ensino Explícito
 - b.1 Instrução explícita direta
 - b.2 Instrução explícita indireta
- c. Instrução Baseada na Produção
 - c.1 Manipulação de texto
 - c.2 Criação de texto
- d. Instrução Baseada na Retroalimentação Corretiva
 - d.1 Correção explícita
 - d.2 Reformulação
 - d.3 Pedidos de esclarecimento
 - d.4 Feedback metalingüístico
 - d.5 Elicitação
 - d.6 Repetição

Figura 2 – Opções de instrução-focada-na-forma

A opção Instrução Baseada no Insumo, também conhecida como *Structured-input option* (Opção do insumo estruturado), é considerada uma técnica implícita de ensino da forma. Tanto insumo enriquecido (*input enrichment*) como processamento do insumo (*input processing*) têm o objetivo de levar o aprendiz a processar o insumo; ou seja, têm o objetivo de ajudá-lo a notar determinado aspecto, fazendo o reconhecimento da estrutura e até interpretando-a em seu contexto de uso. Contudo, no primeiro, não se espera uma análise consciente desses aspectos, mas a aquisição incidental dos mesmos. Atenção seletiva (*input enhancement*) tem o objetivo de direcionar a atenção do aprendiz para um aspecto lingüístico usando recursos tipográficos, como negrito, itálico, grifo ou cores diferentes da usada no texto. Já torrente de insumo (*input flood*) significa dar muito insumo e se baseia na hipótese de que, ao se dar mais oportunidades para o aprendiz perceber a forma, ele provavelmente a usará. No entanto, nas duas opções, as atividades são focadas no significado e não implicam, necessariamente, a utilização imediata das formas ressaltadas. A instrução baseada no processamento do insumo (*input processing instruction*) tem por objetivo levar aprendizes a notarem, identificarem e compreenderem que aspectos lingüísticos da língua-alvo expressam significados diferentes quando colocados em uso. Essa opção pode utilizar o que se chama de *interpretation tasks* (tarefas de interpretação), tarefas que levam aprendizes a interpretar e analisarem conscientemente a língua do insumo. Segundo Ellis (1998), essas tarefas têm três funções principais: podem levar à identificação da função de determinado item gramatical, fazendo a ponte forma-função; ou simplesmente ajudar o aprendiz a percebê-la, pois a atividade é planejada com o objetivo de facilitar *noticing* (percepção); ou ainda, encorajar o aprendiz a fazer comparações entre a língua-alvo e a sua interlíngua, levando-o a notar a lacuna (*noticing the gap*). A diferença entre torrente de insumo e processamento de insumo é que, na primeira opção, haveria apenas percepção, isto é, o registro do aspecto focalizado (*noticing*), e na segunda, haveria, além de percepção, compreensão do funcionamento do aspecto focalizado (*noticing e understanding*).

A Instrução Baseada no Ensino Explícito pode subdividir-se em duas micro-opções. Instrução explícita direta (*Direct explicit*

instruction) – quando se explica um fenômeno gramatical explicitamente, partindo-se de regras, e espera-se que aprendizes apliquem a regra que foi ensinada. Essa opção é conhecida como forma dedutiva de se ensinar gramática. O processo tem por fim construir o conhecimento metalingüístico com o objetivo de que possam fazer uso dele na prática. Instrução explícita indireta (*Indirect explicit instruction*) – quando há apresentação de aspectos formais da língua partindo-se de exemplos da forma a ser aprendida para que os aprendizes possam compreender o funcionamento do fenômeno gramatical focalizado. Geralmente são utilizadas tarefas de conscientização lingüística (Ellis, 1998) (*consciousness-raising tasks*) e essa abordagem é chamada de indutiva ou *discovery learning* (aprendizagem por descoberta). Alguns acreditam que a segunda opção, um convite para que se descubram regras, pode ser mais motivadora do que simplesmente se dar as regras.

A Instrução Baseada na Produção, também conhecida como *production practice* (prática de produção), é implementada através de tarefas que podem variar entre manipulação controlada de textos até atividades mais livres, chamadas de tarefas criativas de textos. O objetivo é guiar aprendizes passo a passo até levá-los a produzirem seus próprios textos (escritos ou orais) na língua-alvo. Na manipulação de texto (*text manipulation*), aprendizes são levados a, por exemplo, completar lacunas, ordenar frases e completar diálogos. A opção criação de textos (*text creation*) também pode ser um pouco controlada até tornar-se totalmente livre. Dentre as possibilidades um pouco mais controladas, mas ainda assim criativas, destacaríamos as tarefas de gramaticalização (*grammaticization tasks*) (Batstone, 1994; Vidal, 2003, 2004) (parte-se de palavras, ou afixos, para a construção do texto), e tarefas de ditado gramatical (*dictogloss*) (Wajnryb, 1990) (pequeno trecho é lido em ritmo normal por duas vezes para ser reproduzido com acuidade lingüística sem necessariamente o novo texto ser uma repetição exata do primeiro). A motivação para essas atividades é a crença de que se aprendizes forem compelidos a uma produção correta, adequada e precisa poderão desenvolver a sua interlíngua, assim como adquirir conhecimento de aspectos novos da língua objeto de estudo (Swain, 1998). Sugere-se que essas tarefas sejam feitas em conjunto, em pares ou em pequenos grupos, para que juntos, colaborativamente, possam construir o texto objeto da atividade.

A opção pedagógica da Retroalimentação Corretiva está relacionada a se dar provisão útil e consistente de *feedback*, que tanto pode vir da parte do professor como dos pares, quando se percebe que uma produção está incorreta. O objetivo é ajudar aprendizes a perceber que sua produção na língua-alvo está fora dos padrões lingüísticos aceitáveis, com o intuito de que eles mesmos venham a se auto-corrigir ou a incorporar a correção oferecida, isto é, levá-los a negociar forma. Acredita-se ser mais efetivo quando ocorre no contexto de atividades com foco no significado. Lyster e Ranta (1997) identificam seis tipos: correção explícita (*explicit correction*) (implica provisão da forma correta, mostrando claramente que o aprendiz cometeu um erro, “*You should say...*”, “*Oh, you mean...*”); reformulação (*recasts*) (são reformulações de toda a frase do aprendiz ou parte dela, ou seja, são paráfrases corretas da frase do aprendiz); pedidos de esclarecimento (*clarification requests*) (mostram ao aprendiz que sua frase não foi compreendida ou que está mal formulada e que uma reformulação se faz necessária, “*Pardon me*”, “*What do you mean by X?*”); *feedback* metalingüístico (*metalinguistic feedback*) (comentários, informações, ou perguntas relacionadas com aspectos lingüísticos da frase formulada pelo aprendiz sem dar a forma correta explicitamente; esse tipo tem por objetivo chamar a atenção para o erro, eliciando a reformulação pelo próprio aprendiz, “*Can you find your error?*”, “*No, not X*”, “*It’s masculine*”); eliciação (*elicitation*) (técnica utilizada para eliciar a forma correta diretamente, através de pausas, perguntas, ou pedidos de reformulação da forma errada, “*No, not that. It’s a ...*”, “*How do we say X in English?*”); repetição (*repetition*) (repetição do erro isoladamente e, geralmente, em conjunto com entoação que chame a atenção para o erro para que o aprendiz possa notá-lo).

A noção de negociação da forma está associada, portanto, à provisão de *corrective feedback*, que encoraja auto-reparo, envolvendo acuidade e precisão e não meramente compreensão (como no caso de negociação do sentido, advogada por Long (1983)). Está em consonância com a hipótese do *comprehensible output* (produção compreensível) – “*output* que estende o repertório lingüístico do aprendiz quando ele ou ela tenta expressar precisamente e apropriadamente o significado desejado” (Swain, 1985: 252, minha tradução).

Cabe ressaltar que essas opções, hoje, não implicam um retorno das antigas metodologias de ensino-aprendizagem da gramática, em que o foco da instrução era nas “formas”, como nos métodos Gramática-Tradução e Audiolingual, nem mesmo a macro-opção instrução explícita. Na verdade, elas propõem uma abordagem mais balanceada que enfoca ambos – forma e significado – em contexto situacional, na busca de um caminho mais efetivo para se solucionar problemas de aprendizagem de línguas, caracterizando uma nova era desse ensino-aprendizagem.

4. Por que o foco na forma

Passaremos agora a discutir sucintamente o porquê do “balançar do pêndulo” em relação ao ensino da gramática: “sua supremacia, seu declínio e sua redescoberta”, como costuma aparecer na literatura em publicações recentes que parecem estar celebrando o “retorno da gramática ao centro do palco do ensino e aprendizagem de línguas” (Bygate, Tonkyn e Williams, 1994: 12, minha tradução). Prefiro compartilhar a posição de Thornbury (1998) e dizer que a gramática nunca esteve em outro lugar a não ser no palco principal de qualquer programa de ensino de línguas, mesmo que muitas vezes diferentes tipos de organização de conteúdos programáticos disfarçassem suas “agendas gramaticais ocultas”.

Questões de naturezas das mais variadas podem ter pressionado esse vai e vem: questões políticas, mercadológicas e, mais claramente, questões do campo das teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem. Deter-me-ei apenas em questões relacionadas à natureza da aprendizagem neste ensaio.

Penso que poderia atribuir a origem desse mito, que começou no final dos anos 70 e início de 80, de que a gramática estaria “fora do palco”, principalmente, à influência enorme de um homem chamado Stephen Krashen. Quando Krashen (1982) lançou a hipótese do insumo compreensível (*comprehensible input hypothesis*), acreditando que, para haver aquisição, bastaria que aprendizes fossem expostos a insumo que estivesse um pouco acima de seu nível de desenvolvimento lingüístico, mas que fosse por eles compreendido, sem qualquer intenção de se

chamar atenção para aspectos lingüísticos formalmente, isso foi tomado como dogma por muitos envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas e, naturalmente, a gramática perdeu o seu trono. A proposta de Krashen, baseada numa teoria inatista, compreendia, na verdade, um bloco de hipóteses (aquisição-aprendizagem, monitor, ordem natural, filtro afetivo, insumo compreensível) que deveriam caminhar juntas, formando o que se conheceu como Abordagem Natural.

Esse modelo, embora atraente para muitos, passou também a ser muito questionado – seja porque não se conseguiu delimitar bem o que seria esse insumo, seja porque, na prática, programas que seriam exemplos, por excelência, dessa abordagem deixaram evidente que só o insumo compreensível não seria suficiente para fazer com que aprendizes atingissem competência comunicativa, pelo menos no componente competência lingüística. Aprendizes expostos a insumo compreensível atingiam fluência na língua-alvo, mas apresentavam clara deficiência de precisão lingüística. Refiro-me aos programas de imersão de língua francesa desenvolvidos no Canadá (Swain, 1985). São programas em que os diferentes conteúdos (matemática, história, ciências, etc.) são ensinados em francês como segunda língua. Naturalmente, em outros contextos, como no Brasil, por exemplo, essa abordagem também não surtiu o efeito esperado e pesquisas recentes apontam para algum foco nos aspectos formais da língua-alvo como sendo positivo, e mais eficaz, para a aprendizagem e o desenvolvimento dessa língua. O que está em questão, ainda, é como esse foco poderá surtir melhor efeito. Como otimizar a instrução-focada-na-forma?

5. O campo da gramática

Já que está se falando do “monstro”, como defini-lo? O que é “forma”? O que se entende por gramática? Parece, à primeira vista, ser também simples, mas não é. A palavra tem uma multiplicidade de significados e pode existir potencial para enganos se os vários significados não forem identificados e distinguidos.

Deter-me-ei apenas na questão das perspectivas de se olhar a gramática. Teríamos duas distintas, como produto e como processo. Na

visão de gramática como produto, estaríamos pensando principalmente em sintaxe e morfologia, regras, isolamento; ao passo que, na visão de gramática como processo, estaríamos falando de recurso dinâmico que sinaliza significado, aquilo que faz a linguagem ter sentido, o processo de utilização dos recursos da língua para a comunicação da mensagem, partilhamento.

A gramática como tendo papel central nos programas de ensino de línguas seria vista pela ótica da gramática como processo e assim a sua pedagogia, isto é, o ensino e a aprendizagem desta. Nesse particular, diria, compartilhando da visão de Williams (2001), que o foco na forma deveria incluir não apenas o foco nos aspectos estruturais (sintáticos e morfológicos) da língua-alvo, mas poderia e deveria ser mais abrangente para absorver aspectos lexicais, fonológicos, semânticos, pragmáticos e discursivos, numa visão muito ampla do que se entende por gramática. Só dessa maneira se estaria realmente privilegiando uma abordagem em conformidade com Spada (1997), ou Long (1991), porque se combinaria o processamento da forma em contexto de uso quando o foco é, primeiramente, mas não exclusivamente, no significado.

Embora se saiba que, tecnicamente falando, não haveria acordo quanto ao domínio da gramática, essa visão mais ampla do que poderia pertencer ao campo da gramática deveria ser reconhecida, principalmente quando nossa meta é que aprendizes possam adquirir o que gostaria de chamar de competência lingüístico-comunicativa.

Contudo, como é que se pode associar a instrução-focada-na-forma com competência lingüístico-comunicativa, ou seja, com competência comunicativa (Canale, 1983)? Em outras palavras, como desenvolver a habilidade de se comunicar na língua-alvo, seja por escrito ou oralmente, de maneira correta, adequada e coerente em situações de uso? E ainda, como cumprir uma das metas do ensino de línguas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a saber, “aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” através de aprendizado de línguas em que se privilegiaria o foco na forma?

Antes de qualquer outra coisa, compartilhando a idéia de que não basta apenas entender e ser entendido. Acreditando que “*Me Tarzan*.”

You Jane” não seria suficiente. Acreditando que se possa ir mais além. Acreditando que se precisa ou se deva exigir mais do aprendiz para que ele tenha a oportunidade de atingir um nível de proficiência em uma língua estrangeira, mesmo sendo apenas iniciante, que fosse além da mera inteligibilidade comunicativa. Obviamente, se fosse objetivo do programa a competência comunicativa e o engajamento discursivo.

6. Tendências (hoje e o futuro próximo) e crenças

Imagina-se que essa não seja uma meta fácil de ser atingida; porém, possível. No meu entender, possível através de conscientização (necessidade de empenho, esforço para aprender), reflexão (pensamento sobre o que se está tentando aprender), participação (importância do trabalho compartilhado para a aprendizagem, da interação com o outro, assim como consigo mesmo) e autonomia (conquista da independência como aprendiz) – “a capacidade do aprendiz de controlar sua própria aprendizagem” (Benson, 2001: 47, minha tradução). Todos esses conceitos poderiam encontrar, na prática, suporte na produção. Mas como? Acredito que ênfase à macro-opção Instrução Baseada na Produção possa oferecer possibilidades de se concretizar proposta nesses moldes e em consonância com a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem – as duas questões teóricas que ancoram os PCNs (1998) e OCEM (2006).

Entretanto, como operacionalizar isso na prática de sala de aula? Através de ensino baseado em tarefas² com o apoio da hipótese do *comprehensible output* de Swain (1985, 1995). Em outras palavras, desenvolvendo atividades que permitam que os aprendizes produzam *pushed output* (produção estendida), *output* que é correto, preciso, adequado depois que o aprendiz é compelido a produzi-lo. Ao tentar produzir língua, o aprendiz percebe o que não sabe, ou não se recorda, referente a como pode expressar sua mensagem. É nesse momento, em

² Por tarefa, entende-se “qualquer tentativa estruturada de aprendizagem de línguas [...]” “que leve o aprendiz a [...] compreender, manipular, produzir e/ou interagir na língua-alvo enquanto sua atenção é principalmente [*mas não exclusivamente*] focalizada no significado, em vez de na forma” (Breen, 1987: 27 e Nunan, 1989: 10; ênfase e palavras entre colchetes da autora).

que ele nota a lacuna entre o que gostaria de dizer e o que não sabe, ou sabe parcialmente, que tenta formular e testar hipóteses através de reflexão sobre essa sua produção para poder atingir seu objetivo comunicativo. Assim, ele tem a possibilidade de desenvolver a sua interlíngua e aprender língua, consigo mesmo e/ou com o outro (Vidal, 2004).

Seria isso possível com iniciantes? Penso que mais difícil, mas não impossível. Penso que, naturalmente, vão produzir dentro de seu nível de desenvolvimento lingüístico. A idéia é que, trabalhando em conjunto com outro aprendiz, de forma que tenham oportunidade de interação negociada, e também com o *feedback* do professor, assim como de outras fontes (como dicionários, gramáticas pedagógicas), poderiam começar a perceber suas dificuldades e tentar resolvê-las, embora pesquisas apontem para o fato de que aprendizes mais adiantados se beneficiam mais com a estratégia (Swain, 2006).

Por muito tempo, a hipótese da produção compreensível foi apoiada no modelo do processamento da informação, da transmissão da mensagem. Mais recentemente, em meados dos anos 90, a própria Swain afirma que seu trabalho evoluiu muito e a hipótese da produção compreensível passou a ser reinterpretada pela autora à luz de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem (Vygotsky, 1978), em que a produção é vista não apenas como uma mensagem a ser transmitida, mas também como uma ferramenta de atividade cognitiva. Para Vygotsky, todas as formas superiores de atividade mental são mediadas por meios simbólicos, e a principal ferramenta para a mediação da atividade mental é a linguagem – que é adquirida, primeiro, através de interação social e depois é internalizada. Logo, a partir desse pensamento, uma língua estrangeira é aprendida primeiramente como resultado de interação com o outro, para então ser apropriada pelo indivíduo quando este atingir o estágio de auto-regulamento, de independência. Por essa ótica, a aprendizagem de uma língua estrangeira resulta de produção realizada por meio de uso de língua como diálogo – diálogo com outros e também diálogo consigo mesmo – que tem funções comunicativas e cognitivas. Esse diálogo é chamado de colaborativo – diálogo “em que os falantes estão engajados na solução de problemas e na construção do conhecimento” (Swain, 2000: 102, minha tradução). Enquanto

aprendizes interagem e/ou conjuntamente produzem língua com atenção consciente para essa produção, são capazes de se concentrar nessa produção e solucionar seus problemas lingüísticos e, conseqüentemente, são levados a uma produção lingüística mais apropriada e precisa. Sob essa perspectiva, não é apenas a produção em si, mas o diálogo colaborativo é que seria vital para a aprendizagem de uma L2. Assim entendido, ambos – o diálogo interno, diálogo consigo mesmo, e o diálogo externo, diálogo com o outro – podem ser considerados fontes de construção de conhecimento e de aprendizagem de línguas.

Devido ao entendimento de como se aprende uma L2 sob a ótica da teoria sociocultural, adveio a necessidade de se encontrar um termo que pudesse substituir *output*, e que refletisse melhor o significado de linguagem como ferramenta cognitiva, e não resultado de insumo processado e transformado em conhecimento através de transmissão de mensagem. A princípio, passou-se a utilizar o que se veio a chamar de diálogo colaborativo, como já mencionei. Contudo, mais recentemente ainda, parece que Swain, não plenamente satisfeita com o termo *collaborative dialogue*, porque muitos pensam que colaborativo implicaria sempre um parceiro, está lançando outro termo para substituir o que entende por *output*, e esse termo novo é *linguaging*. E o que seria entendido por *linguaging*? Segundo a própria pesquisadora canadense:

*Linguaging [...] refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. It is part of what constitutes learning. Linguaging about language is one of the ways we learn language*³ (Swain, 2006: 151).

Dessa forma, *linguaging* (“lingualização”) sobre uso de língua seria, então, a maneira de se aprender uma língua e de se desenvolver a interlíngua, a língua do aprendiz. O conceito mostra a importância e o papel da produção na aprendizagem de línguas, refletindo melhor o entendimento de que a linguagem é uma ferramenta cognitiva que media a aprendizagem da própria língua em questão.

³ Lingualização [...] refere-se ao processo de se construir significado e moldar conhecimento e experiência através da linguagem. É parte daquilo que constitui a aprendizagem. Lingualizar sobre a língua-alvo é uma das maneiras de se aprender essa língua. (minha tradução).

A título de ilustração, passaremos a examinar alguns extratos extraídos de dados coletados para pesquisa de doutoramento de Vidal (2003). Os participantes foram aprendizes de nível adiantado, universitários, habilitação Português-Inglês, de uma universidade do sudeste do Brasil. Trabalharam primeiro sozinhos e depois em conjunto para produzir e avaliar um texto escrito, tendo em vista tarefas comunicativas de conscientização-lingüística. Deveriam detectar possíveis problemas de produção e tentar solucioná-los sozinhos ou de comum acordo. Nessa investigação, não lhes foi oferecida oportunidade de outras fontes de *feedback*, como o uso do dicionário, de gramáticas pedagógicas, e nem mesmo do professor.

No Extrato 1, protocolo verbal individual do tipo pensar-alto, há um problema detectado e não resolvido inicialmente, mas solucionado quando do trabalho em conjunto, no Extrato 2, protocolo de trabalho em dupla. S2 (=F2) não sabia, ou não se recordava, como dizer em inglês “concurso de poesia”. Ao realizar *languaging about language* S1 (=M1) e S2 (=F2)⁴ chegaram a uma solução apropriada, que S2 aceitou e incorporou ao seu texto escrito.

Extrato 1: Episode 52 (TA, T1, S2, l. 19-23, Meaning-based, word choice, Type II, Meaning)⁵

“Hum when I was a kid I used to take part hum uh? O mesmo xxx to take part in poetry championships. Eu não sei se a palavra é essa eu não sei se championships é só para esporte.....não sei uh.....When I....I deixa eu ver o que eu vou escrever..... championships at school.....”

(She did not solve her problem in the think-aloud, she was in doubt)

⁴ S = Sujeito/aprendiz; M = Male/masculino; F = Female/feminino.

⁵ A notação em parênteses se refere ao tipo de protocolo, de pensar-alto (TA) ou em dupla (PW), seguido do número da tarefa, número do participante, linhas (l.), ou turnos (t.), foco de atenção (LREs (language-related episodes) ou BLREs (beyond language-related episodes)), tipo de resposta, tipo de justificava (Vidal, 2003, 2004).

Extrato 2: Episode 53 (PW, T1, S1-S2, t. 059-083, Meaning-based, word choice, Type I, Other)

- 059 M1: Humhum, “When I was a kid I used to take part in poetry championships” [reading text]
060 F2: Is poetry championships?
061 M1: Uh?
062 F2: Is the word championships? It seems to me it is so connected with xx
063 M1: Championships, poetry
064 F2: Competitions
065 M1: Cham-championships [laughter] poetry championships
066 F2: No it is competitions
067 M1: I don’t know hum, contests, poetry contests.
068 F2: Hum, I’ve never heard this this yes?
069 M1: Contests? I think contests is best for
070 F2: So is
071 M1: It’s the same thing, a contest and a and a championship.
072 F2: Ok x here championships
073 M1: I mean in Portuguese it is the same thing
074 F2: Ok
075 M1: Like I would see hum
076 F2: Is like this contest?
077 M1: Like a competition.
078 F2: Is it like this, contest?
079 M1: Contest, yea.
080 F2: Ok.
081 M1: xx Don’t change because I am saying so
082 F2: No, because she [referring to the researcher] said we have to do so and I agree with you and I I I didn’t know the right word
083 M1: Hum, ok.

Written Text: When I was a kid I used to take part in poetry contests at school.

Abaixo, um extrato de dados de estudo desenvolvido por Holunga (1994) sobre o efeito do treinamento de estratégias metacognitivas (previsão, planejamento, monitoramento e avaliação) com verbalização sobre a acuidade oral de aprendizes adultos de inglês como L2.

Extrato 3: (Communicative task: who should get the scholarship? Students from group MV⁶)

- 1 G: Let's speak about this exercise. Did you read it?
- 2 S: Yes.
- 3 G: Okay. What are we suppose to do?
- 4 S: We have to speak about these people and ummm justify our position ... you know our decision ... our decisions about actions in ummm the past.
- 5 G: No. I think not just the past. We have to imagine our situation now.
- 6 S: So, for example, I choose Smit because he need it. No ... it's a conditional I would give Smit ... I would choose Smit because he need the money.
- 7 G: Needs it.
- 8 S: Yes, because he need it.
- 9 G: Yes, but no. He needs. "s", you forgot "s". He needs.
- 10 S: Did I? Let me listen to the tape. [Listens to the tape]. Yes ... yes. He needs. I have problem with "s". I paying so much attention to conditionals I can't remember "s". Can you control ... your talking?
- 11 G: It's a big problem. I still must remember "had had". But we try.
- 12 S: Yes, we try. But I don't know.
- 13 G: We don't try ... you know we don't get better. We don't improve. We must practice to change old ways.
- 14 S: Okay. Maybe good idea to listen to tape after we each talk.

Nos exemplos apresentados, aprendizes foram estimulados a *languageing about language* porque, ao desenvolverem a tarefa, eles entenderam que havia coisas em relação à língua-alvo que não sabiam

⁶ MV = Metacognitive with Verbalization/ Metacognitivo com Verbalização.

ou sobre as quais estavam inseguros. Em face disso, tomaram providências para solucionar o problema, fazendo uso da própria língua como ferramenta para mediar seu processo cognitivo. *Languaging* mediou a aprendizagem da própria língua, chamando a atenção dos aprendizes para problemas relacionados com o uso dessa língua, dando-lhes as ferramentas para raciocinarem “com” e “através de”, e chegaram a uma solução. Ainda segundo orientação de Swain, o que S1 e S2, assim como G e S fizeram foi: primeiro, sua *languaging* articulou e transformou seu pensamento, raciocínio, em produto manufaturado e, como tal, tornou-se disponível como fonte de reflexão futura; segundo, *languaging* foi o meio da reflexão futura. Através disso, esses aprendizes criaram novos significados e entendimentos; isto é, eles aprenderam de ambas as formas, através e sobre a língua. Conforme Vygostky (1978), falar e escrever vão muito além de se transmitir uma mensagem, “servem de ferramentas da mente, mediando a cognição e a re-cognição da experiência e do conhecimento” (Swain, 2006: 163, minha tradução).

O leitor pode estar questionando que esses dados são de aprendizes adiantados, e nesse caso, não seria problemático se estimular a produção e a interação negociada nos moldes sugeridos. Observemos, agora, o extrato que apresento em seguida, extraído de uma atividade desenvolvida com crianças num jardim de infância, que desenvolve programa de imersão de língua inglesa no Brasil (Bastos, 2005).

Extrato 4: (Atividade social/língua: Jogo de memória)

Teacher: It is your turn now, Luca.

(Luca turns up a yellow train car)

Teacher: Hey! What is this?

Luca: Train

David e Juliano: Yellow train!

Teacher: Yes, it's a yellow train. And now where is the other one? Do you know?

(Lucas turns up another card: “Ah, não! É a bicycle red.”)

Davi: “Não. Red bicycle!”

Luca: Red bicycle.

No extrato 4, aprendizes crianças estão engajados num jogo de memória. Nesse jogo, observa-se que Luca coloca o adjetivo depois do substantivo e Davi, percebendo o erro de posição, ajuda o amigo dizendo a frase correta, que é logo incorporada por Luca.

Finalmente, apresento mais um extrato, novamente de aprendizes adiantados e de dados coletados por Vidal (2003). Parece merecer destaque o diálogo que travaram ao considerar sua (deles) produção escrita.

Extrato 5: Episode 9 (PW, T3, S1-S2, t. 187-217, Discourse)

- 187 F₂: Obviously, I think this is much better but I think that if I write it it would not be me.
- 188 M₁: Humhum.
- 189 F₂: Because I would never write that too
- 190 M₁: Ok!
- 191 F₂: But a
- 192 M₁: Just [laughter]
- 193 F₂: No a
- 194 M₁: It's just a hint
- 195 F₂: Yes and I agree and I would change this but maybe if I write I write this I don't know
- 196 M₁: Yea, you should write whatever you want.
- 197 F₂: Yes, that that's what what I think. I think I can change but
- 198 M₁: Not what I'm telling you
- 199 F₂: No.
- 200 M₁: Hum I think it's ok.
- 201 F₂: It's ok?
- 202 M₁: I think nothing to change, I mean if I if I said something else that would be like this you know trying to rewrite it
- 203 F₂: Yes

- 204 M₁: Maybe I would
- 205 F₂: Humhum, that's what I think and many times it it would be
be- better in other ways because I was {in doubt}
- 206 M₁: {But I} think it's a matter of style
- 207 F₂: Yes, {that's}
- 208 M₁: {And idea}
- 209 F₂: Yes, that's what I am saying I think
- 210 M₁: You could never write something like I did
- 211 F₂: Yes, and that's what I'm saying if I write if I write
- 212 M₁: xxx
- 213 F₂: If I if I wrote like you told me it wouldn't be me it would be
something yours
- 214 M₁: Humhum
- 215 F₂: Maybe of cour- ok you you were just helping me but I but I
don't think
- 216 M₁: And I respect what you wrote, I think it's fine, I think it's you
- 217 F₂: Yea, so, that's it?

Observa-se que nesse episódio os aprendizes fazem considerações que vão além da língua em si, numa defesa de suas identidades. O exemplo ilustra que mesmo atividades também orientadas para a forma podem ser bastante comunicativas, no sentido amplo do termo, e que lingualizando sobre língua aprendizes podem se mostrar como indivíduos pensantes, fazedores de significados.

Somente à luz desse entendimento de como se aprende – através de conscientização, reflexão, participação, para se chegar à autonomia, via produção, ou produção estendida, ou diálogo colaborativo, ou em última análise, de *linguaging* (processo de se construir significado e moldar conhecimento e experiência através de produção lingüística na própria língua-alvo com reflexão sobre seu uso) – é que vejo o foco na forma no centro de qualquer programa de ensino de línguas que tenha dentre seus objetivos desenvolver “a cidadania, a consciência crítica

em relação à linguagem [...] e a possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver da experiência humana” (PCN, 1998). Assim, gostaria mais de falar em “recomeço” e não propriamente em “retorno” do foco na forma na prática pedagógica do ensino de línguas no momento atual.

Recebido em: 11/2006; Aceito em: 03/2007.

Referências Bibliográficas

- BASTOS, F. B. DE M. 2005 *Teaching EFL to young learners: MI theory and interaction*. Monografia de Curso de Especialização. Instituto de Letras, UFF, Rio de Janeiro.
- BATSTONE, R. 1994 Product and process: grammar in the second language classroom. IN: M. BYGATE ET AL *Grammar and the language teacher*. Prentice Hall.
- BENSON, P. 2001 *Teaching and researching autonomy*. Pearson Education.
- BRASIL, Ministério de Educação. 1998 *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Língua estrangeira. Brasília, Secretaria de Educação.
- _____. Ministério de Educação. 2006 *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Língua estrangeira. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- BREEN, M. 1987 Learner contribution to task design. IN: C.N. CANDLIN E D.F. MURPHY (eds.) *Language learning tasks*. Prentice Hall.
- BYGATE, M., TONKYN, A. & WILLIAMS, E. (eds.). 1994 *Grammar and the language teacher*. Prentice Hall.
- CANALE, M. 1983 From communicative competence to communicative language pedagogy. IN: J.C. RICHARDS & R.W. SCHMIDT (eds.) *Language and communication*. Longman.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (eds.) 1998 *Focus on form in classroom second language acquisition*. CUP.

- ELLIS, R. 1998 Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, **32**, **1**: 39-60.
- _____. 2001 Introduction: investigating form-focused instruction. *Language Learning SI*, **Supplement 1**: 1-46.
- HOLUNGA, S. 1994 *The effect of metacognitive strategy training with verbalization on the oral accuracy of adult second language learners*. Doctoral Dissertation. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT), Toronto, CA.
- LONG, M.H. 1983 Speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, **4**, **2**: 126-141.
- _____. 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*. John Benjamins.
- LYSTER, R. & RANTA, L. 1997 Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, **19**: 37-66.
- KRASHEN, S. 1982 *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- NORRIS, J. & ORTEGA, L. 2000 Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, **50.3**: 417-528.
- NUNAN, D. 1989 *Designing tasks for the communicative classroom*. CUP.
- SHEEN, R. 2000 A response to Nassaji's 'Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom' in light of issues related to focus on form. *The Canadian Modern Language Review*, **56**, **3**: x.
- SPADA, N. 1997 Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research . State of the art article. *Language Teaching*, **30**: 73-87.
- STERN, H.H. 1992 *Issues and options in language teaching*. OUP.
- 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*. Newbury House.

- _____ 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*. OUP.
- _____ 1998 Focus on form through conscious reflection. IN: C. DOUGHTY & J. WILLIAMS (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. CUP.
- _____ 2000 The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. IN: J.P. LANTOLF (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. OUP.
- _____ 2006 Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. IN: H. BYRNES (ed.) *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygotsky*. Continuum.
- THORNBURY, S. 1998 Grammar, power and bottled water. *IATEFL Newsletter*, **140**: 19-20.
- VIDAL, R.T. 2003 *Interlanguage stretching: the role of consciousness-raising communicative tasks and metatalk*. Tese de Doutorado. Niterói, UFF.
- _____ 2004 O diálogo colaborativo, individual ou em par, e o desenvolvimento da interlíngua em tarefas de metafala. *Revista do ISAT*, **3**: 17-40.
- VYGOTSKY, L.S. 1978 *Mind in society*. Harvard University Press.
- WILLIAMS, J. 2001 Focus on form: research and its application. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, **1.1**: 31-52.
- WAINRYB, R. 1990 *Grammar dictation*. OUP.
- WILKINS, D. 1976 *Notional syllabuses*. OUP.

Rejane Teixeira Vidal holds a PhD in Applied Linguistics from UFF where she is a senior lecturer at the English Language Department. She teaches courses both at undergraduate and post-graduate programmes. Her main research interests are in the area of second language acquisition, especially form-focused instruction and collaborative dialogue. rvidal@nitnet.com.br