

**DESENVOLVENDO MECANISMOS DE FOCO NA FORMA
ATRAVÉS DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**Focus-on-Form, Consciousness Raising Mechanisms and
Interaction in the Foreign Language Classroom**

Gloria GIL (Universidade Federal de Santa Catarina)

Abstract

*The main objective of this paper is to show some ways in which some mechanisms to make learners' aware of some formal aspects of the foreign language they are learning can be fostered through classroom language interaction. This study is based on the belief that **focus on form** tasks in communicative classrooms can help learners' develop some focus on form mechanisms such as **noticing** (Batstone, 1994; Schmidt, 1990, 1995), **hypothesis forming** (Schmidt, 1995), and **language manipulating** (Batstone, 1994).*

*This article aims, first, at showing the different meanings of the term **focus on form**. Second, it describes the method and the context. Finally, it provides a discourse analysis of two classroom episodes in order to show **how focus on form mechanisms** can be interactively developed.*

Key-words: *focus on form; interaction; foreign language classroom; focus on form mechanisms.*

Resumo

*O objetivo principal deste trabalho é mostrar algumas formas através das quais mecanismos de consciência lingüística podem ser desenvolvidos através da interação em sala de aula. Acredita-se que as tarefas pedagógicas com **foco na forma** em ambientes comunicativos sejam capazes de desenvolver nos aprendizes alguns tipos de **mecanismo de foco na forma**, tais como **notar** (Batstone, 1994; Schmidt, 1990, 1995), **criar hipóteses** (Schmidt, 1995) e **manipular a língua-alvo** (Batstone, 1994). Este trabalho busca, em primeiro lugar, mostrar os diferentes significados do termo **foco na forma**. Num segundo momento, descreve a abor-*

dagem metodológica e o contexto. Finalmente, olha para vários excertos de discurso de sala de aula com o intuito de analisar de que forma os mecanismos de foco na forma podem se desenvolver através da interação.

Palavras-chave: *foco na forma; interação; sala de língua estrangeira; mecanismos de foco na forma.*

1. Introdução

O objetivo principal da pesquisa aqui apresentada é tentar responder à seguinte pergunta:

De que forma os mecanismos de foco na forma podem se desenvolver através da interação na sala de aula de língua estrangeira (LE)?

Para poder responder a essa pergunta, apresentamos, num primeiro momento, uma discussão sobre o conceito de foco na forma, suas distintas significações e os mecanismos que as tarefas desse tipo podem desenvolver. Num segundo momento, apresentamos a metodologia do trabalho e o contexto. Finalmente, analisamos vários excertos de discurso de sala de aula que ilustram dois tipos de enquadres (Tannen, 1993) distintos e seus elementos discursivos (Antón, 1999), através dos quais os *mecanismos de foco na forma* podem se desenvolver por meio da interação na sala de aula de Língua Estrangeira (LE).

2. Foco na forma e aprendizagem de LE

O termo *foco na forma* aparece na literatura sobre ensino-aprendizagem de LE para destacar alguns tipos de instrução formal que facilitam esse processo. Esse termo surge em diferentes estudos baseados no pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira, através de situações de comunicação, pode ser auxiliada pelo fato de os alunos serem guiados a reconhecer e refletir sobre alguns aspectos for-

mais da língua-alvo (veja, por exemplo, Lyster & Ranta, 1997; Swain & Lapkin, 1995).

Existem várias definições de *foco na forma* relacionadas com a aprendizagem de língua estrangeira atualmente utilizadas na Lingüística Aplicada. A mais abrangente é a de Spada (1997), que define o *foco na forma* como “um esforço pedagógico para chamar a atenção do aluno a **focalizar** a estrutura lingüística, seja de maneira implícita ou explícita” (Spada, 1997: 73) [minha tradução]. Esse conceito abrangente inclui tanto o que Long (1991) chama de Foco nas Formas, isto é, “o ensino de formas lingüísticas isoladas de atividades comunicativas” (Gontijo, 2001); como o Foco na Forma, um tipo de “ensino que integra forma e significado dentro de um contexto comunicativo” (Long, 1991; Gontijo, 2001).

O termo *foco na forma* também é usado no sentido amplo de Spada (1997) pela abordagem sociocultural da aprendizagem de LE na sala de aula. O *foco na forma* é visto como uma forma potencial de desenvolvimento comunicativo e metalingüístico pelo fato de a consciência metalingüística exercer um papel fundamental na aprendizagem de LE de aprendizes letrados (Vygotsky, 1986; Donato, 1994). Nessa abordagem, a sala de aula pode ser um local de construção coletiva de conhecimento através de um diálogo proléptico, entre o professor e os alunos (Langer & Applebee, 1986; Palincsar, 1986; Donato & Adair-Hauck, 1992), ou colaborativo, entre os alunos (Swain, 1995), onde o participante mais experiente guia o menos experiente a aprender. Nesse tipo de ensino, os aprendizes estão envolvidos na construção do seu próprio conhecimento, o qual é mediado pelo professor. De acordo com Palincsar (1986:75), o uso efetivo do diálogo entre professor e alunos é *contingente* da forma através da qual o professor incorpora as contribuições dos alunos ao diálogo e as liga com o novo conhecimento. Acredita-se que o conhecimento **metalingüístico** gerado através desses tipos de diálogo pode ajudar o aluno menos experiente tanto no desenvolvimento da sua proficiência lingüística como no desenvolvimento de mecanismos de consciência metalingüística (*consciousness raising strategies*) (Donato & Adair-Hauck, 1992; Adair-Hauck & Donato, 1994), denominados *mecanismos de foco na forma*.

Autores como Batstone (1994), Bialystok (1981, 1988, 1991), Schmidt (1990, 1995) e Terrell (1991) têm enfatizado a importância da *consciência metalingüística* na **aprendizagem** de uma LE e dos diferentes tipos de mecanismos de consciência metalingüística (*consciousness-raising*) que podem ser desenvolvidos. Esses *mecanismos de foco na forma* são: *notar* (Batstone, 1994; Schmidt, 1990, 1995), *criar hipóteses* (Schmidt, 1995), e *manipular a língua-alvo* (Batstone, 1994). A importância desses mecanismos fundamenta-se em alguns estudos da psicologia cognitiva, que têm mostrado que seu desenvolvimento é fundamental para impedir a fossilização da interlíngua dos aprendizes (Skehan, 1998).

Notar refere-se ao registro consciente de um evento lingüístico, no qual os aprendizes podem conectar as características formais do insumo salientadas aos significados ou funções que elas representam (Schmidt, 1995). *Compreender ou criar hipóteses* acontece quando o aprendiz reconhece um princípio geral, regra ou estrutura na língua-alvo. Esse reconhecimento pode ser feito pelo próprio aprendiz sem ajuda ou com a ajuda de alguém mais experiente, como o professor ou outro aprendiz. *Manipular a língua-alvo* (Batstone, 1994) refere-se à produção da língua-alvo através do uso consciente de itens lexicais e estruturais predeterminados, o que pode ajudar os aprendizes a estruturar a língua na produção oral e escrita.

3. Abordagem metodológica e contexto

Os dados, de cunho etnográfico, foram *coletados* em uma sala de aula de LE de alunos de nível intermediário de uma universidade pública brasileira. Foram analisados 15 episódios de interação entre um professor e o grupo¹, focalizados nos aspectos formais da língua-alvo. Esta pesquisa teve origem no novo interesse pelo *discurso de sala de aula de LE focalizado na forma*, e concentrou-se principalmente nos momentos em que os professores explicam ou apresentam aspectos for-

¹ Os dados dos episódios foram coletados para realizar a minha pesquisa de doutorado Gil (1999).

mais da língua-alvo aos alunos (Kennedy, 1996; Donato & Adair-Hauck, 1992, Adair-Hauck & Donato, 1994).

A pesquisa foi realizada com uma turma do Curso de Licenciatura Letras/Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Essa turma da Quarta Fase, equivalente ao segundo semestre do segundo ano do curso, era formada por 22 alunos, 2 homens e 20 mulheres. A professora, muito experiente, adota, segundo suas próprias palavras, uma abordagem comunicativa. O objetivo da disciplina Inglês IV é consolidar o conhecimento gramatical e de pronúncia dos alunos *adquirido* nas três disciplinas de Inglês (I, II e III) das três fases anteriores. Portanto, as aulas são baseadas no ensino de pontos gramaticais tais como: *passive voice*, *possible conditional sentences* ou *expressions of purpose*.

Como dito anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa é tentar responder à seguinte pergunta de pesquisa:

– *De que forma os mecanismos de foco na forma podem se desenvolver através da interação na sala de aula de língua estrangeira?*

4. Análise

Para responder à pergunta de pesquisa, os 15 episódios foram analisados. Num primeiro momento, conclui-se que os mecanismos de consciência metalingüística podem ser desenvolvidos fundamentalmente em **dois tipos de enquadres** ou formatos interativos de sala de aula de LE. *Enquadres* (Tannen, 1993), neste trabalho, são situações de comunicação com regras interativas específicas, sinalizadas através de perguntas, explicações, gestos, entoação, ênfase, etc., que ajudam os participantes a interagir na aula.

Os dois tipos de enquadres são:

- . *Enquadres de solução de problemas*
- . *Enquadres imaginários*

Num segundo momento, foram *identificados*, com base em Antón (1999), dois tipos de **elementos discursivos** que podem chamar

a atenção para a forma gramatical e encorajar os alunos a refletir e notar esses aspectos:

- . Perguntas guiadoras
- . Estratégias de feedback

Nas seguintes seções, ilustro esses *tipos* de enquadre e esses elementos discursivos com dados de dois dos episódios analisados.

4.1. Enquadres de solução de problemas (Episódio 1)

O *enquadre de solução de problemas* refere-se a uma situação de sala de LE na qual, em vez de apresentar o ponto gramatical com uma simples definição, o(a) professor(a) coloca o ponto lingüístico em questão como um problema a ser resolvido com o grupo e encoraja a participação de vários alunos nessa resolução.

A seguir apresento a análise de um dos segmentos dos dados coletados em vídeo² (veja episódio completo no Anexo 1).

A professora começa este *episódio* falando explicitamente do objetivo da tarefa a ser realizada: tentar encontrar a diferença entre *if* e *unless*. Essas expressões aparecem em quatro frases escritas na lousa que foram tiradas do livro texto do curso:

² Foram adotadas as seguintes convenções de transcrição:

- [falas sobrepostas
- (()) comentário da analista
- + pausa curta
- ++ pausa longa
- (xxx) não inteligível
- ? entoação ascendente
- P Professora
- A aluno/a (qualquer aluno não necessariamente identificado)
- As alunos em coro ou em conversa generalizada
- MAIÚSCULA palavra enfatizada

- 1 – P: and now we're going to see the difference between unless and if + look at the sentences here on the board please
1. Unless you have this operation, you will die
 2. If you have this operation, you will die.
 3. Unless I study, I'll fail the exam.
 4. If I don't study, I'll fail the exam.
- (segmento 1 – Episódio 1)

Nesse primeiro momento, a *professora* pede para os alunos compararem as duas primeiras frases e pergunta se elas significam a mesma coisa. Mas ela não nomeia ninguém para responder, pelo contrário, deixa o canal de respostas aberto, o que faz com que vários alunos respondam quase simultaneamente (turno 2). Do fato de os alunos oferecerem respostas tanto afirmativas como negativas, pode-se inferir que a diferença entre as duas expressões não está clara para muitos deles, ou que eles não estão entendendo claramente o que a professora espera que façam. Na negociação que se estabelece do turno 2 ao 5, parece que se chega ao consenso de que as duas palavras não significam a mesma coisa, e logo depois a professora deixa isso claro (turno 7). Aqui a professora expande a pergunta inicial:

- 7 – P: they are different + ah ++ where is the difference?
(segmento 2 – Episódio 1)

e respondendo a essa pergunta uma aluna (A1) diz:

- 8 – A1: unless and if ((risos))
(segmento 3 – Episódio 1)

A resposta gera risos dos *seus* colegas, devido ao fato de a aluna levar a conversa à estaca zero, através de um uso circular da linguagem. A professora, embora sorrindo, não leva adiante a brincadeira e tenta voltar para a tarefa em andamento (turnos 10 e 11). Então, ela decide ser mais explícita, já que compreende que não está sendo fácil para os alunos resolver a tarefa e fornece mais pistas para os alunos, modificando novamente a tarefa a ser realizada: eles têm que mudar uma das frases (turno 12). Depois dessa nova expansão da tarefa, um aluno (A2) decide arriscar e começa a parafrasear a primeira frase (turno 13). A professora fornece amostras verbais (turno 14) e gestuais de

confirmação: o aluno parece estar no caminho certo. Um outro aluno (A3) interrompe o primeiro, e as falas se sobrepõem (turno 14), mas logo depois o A2 toma o turno novamente (turno 17). Não obstante, até agora nenhum dos alunos deu a resposta que a professora espera. Portanto, a professora oferece mais uma pista (turno 18): uma das frases pode ser mudada, e ela quer saber qual delas. Os alunos parecem estar seguindo o caminho traçado pela professora, quase todos eles concordam que a segunda frase deve ser mudada (turno 19). Então, a professora retoma o passo anterior da tarefa: como é que a frase pode ser mudada (turno 20). Finalmente, no turno 21, a A5 consegue dar a resposta correta, a qual é positivamente avaliada pela professora (turno 22). Nesse momento, a professora faz mais um pedido aos alunos: explicar a expressão *unless*. Em vez de parafrasear a resposta em inglês (que parece ser a atitude que ela espera dos alunos), eles traduzem o termo (turnos 23 e 24). A professora, portanto, provê ela mesma a resposta em inglês quando diz:

25 – P: in English you would say IF NOT + ok + IF NOT + this is why we need the negative + if not + if you DON'T have + if not + unless means if not + right?
(segmento 4 – Episódio 1)

Resposta esta que é um tipo de enunciado fácil de memorizar e pode ajudar os alunos a fixar a regra. Dessa forma, a professora guia os alunos até uma generalização sobre um fato lingüístico (isto é, uma negociação metalingüística), através de um processo de encorajamento da dedução mediado pela negociação dialógica.

4.2. Enquadres imaginários (Episódio 2)

O *seguinte* trecho de aula transcrito, que faz parte dos dados coletados em que a professora está induzindo os alunos a notarem um novo ponto gramatical – o uso do *to infinitive of purpose* (veja episódio completo no Anexo II) –, é um dos momentos em que aparece o *enquadre imaginário*. Esse *enquadre imaginário* pode ser caracterizado como um tipo especial de situação onde o professor e os alunos criam uma estrutura interativa com regras diferentes da conversação ordinária, pro-

piciando o uso da língua-alvo de um modo focalizado. Isto é, apesar de existir um certo objetivo comunicativo, tal como troca de informações ou solução de problemas na atividade, o discurso do enquadre imaginário tem algumas características lingüísticas predeterminadas pelo objetivo lingüístico-pedagógico da atividade.

Veja, por *exemplo*, como o episódio 2 está organizado através de *elocuições*, tais como: “ ... why might we go to the post office?” (Turno 1). Apesar dessa pergunta não ser autêntica, no sentido de que não é uma verdadeira pergunta, uma vez que tanto a professora como os alunos sabem a resposta, os alunos cooperativamente começam a oferecer as diferentes respostas, que contêm a forma lingüística a ser focalizada, com prontidão e eficácia. Isso acontece porque, ao perguntar, a professora abriu um espaço imaginário para que os alunos possam ensaiar o uso do *to infinitive of purpose* de uma maneira segura e guiada, e conectar a estrutura gramatical e sua função de propósito.

1. P: ... **why might we go to the post office?**

2 – As: (xxxxxxx)

3 – A: to buy stamps

4 – A1: to send letters

5 – P: (xxxxxx) *to buy stamps*

6 – As: (xxxxxxx)

7 – P: *to send letters + to mail letters + all right + to mail letters + **anything else?***

8 – As: (xxxxxxx)

9 – P: ((apontando a um aluno)) *to send messages + to fax messages + **now it's Christmas time***

10 – A: to buy Christmas cards

11 – P: *to buy Christmas cards + right + **what about the beach + why might we go to the beach?***

(segmento 5 – Episódio 2)

Dessa maneira, a professora vai abrindo os diferentes momentos imaginários que correspondem aos diferentes locais (*the post-office*, turno 1; *the beach*, turno 11; *the hotel*, turno 41 e *the garage*, turno 60). A partir do momento em que o enquadre imaginário se estabelece entre professora e alunos, instala-se um contrato de suspensão momentâneo

da realidade, e os alunos, que aparentemente conhecem as regras desse espaço imaginário e aceitam o contrato imaginário da professora, viram só aprendizes, deixando-se guiar por ela.

4.3. Elementos sinalizadores do notar/chamar a atenção para a forma

A análise *também* mostrou que existem vários elementos discursivos para *chamar a atenção* dos alunos para aspectos formais da língua-alvo (Antón, 1999; Donato & Adair-Hauck, 1992; Jarvis & Robinson, 1997) nos episódios de sala de LE nos dois tipos de enquadres analisados, e dessa forma promover o notar de aspectos formais da língua-alvo, o fazer inferências e o manipular a língua-alvo: as *perguntas guidoras* e o *feedback incorporador e recontextualizado*. Essas características são ilustradas nas seções seguintes.

4.3.1. Perguntas guidoras

As *perguntas* da professora são vistas em relação às contribuições que os alunos fazem e ao desenvolvimento do episódio como atividade pedagógica. As duas funções principais são: *guiar* e *informar*. A diferença entre as duas funções se encontra no fato de que as *perguntas guidoras* pedem contribuições mais elaboradas dos alunos, tais como criar hipóteses ou encorajar a participação oral do aluno.

Nos episódios *analisados*, as perguntas têm uma função guiadora na tarefa pedagógica, gerando respostas dos alunos que podem ser incorporadas ao diálogo. Mas as habilidades a serem desenvolvidas não são as mesmas. Enquanto no Episódio 1 o objetivo das perguntas é guiar os alunos a desenvolver a habilidade metalingüística de transformação de uma frase em outra com o mesmo significado mas com uma estrutura diferente, no Episódio 2 o objetivo das perguntas é guiar os alunos a produzir frases que podem eventualmente ser exemplos do ponto gramatical em questão.

As perguntas guidoras *podem* ser consideradas adaptativas, já que são formuladas tentando responder às necessidades dos alunos, isto

é, reconhecendo as dificuldades dos alunos para realizar a tarefa proposta. Por exemplo, no seguinte trecho, as perguntas da professora (em negrito) vão se modificando devido à dificuldade de parafrasear a frase original dos alunos:

1. P: ... + **what about one and two + do they have the same meaning? are they the same?** + +
 - 2 – As: (no) (yes)
 - 3 – P: **no or yes?**
 - 4 – As: no
 - 5 – P: **no? are you sure?**
 - 6 – As: yes ((acenando com a cabeça))
 - 7 – P: *they are different* + ahh ++ **where is the difference?**
 - 8 – A1: unless and if ((risos))
 - 9 – As: ((risos))
 - 10 -P: can you
 - 11 – As: ((risos))
 - 12 – P: **all right what do you need to change to make sentence one and two the same? with the same meaning ++ or can you change something here to make them the same + with the same meaning?**
 - 13 – A2: in the second if you have the operation you will die + you won't but
 - 14 – P: *yes*
 - 15 – A2: the operation is
 - 16 – A3: [you have to have the operation
 - 17 – A2: if you have the operation you will be saved + right?
 - 18 – P: *ok* + so + **how what sentence are you gonna change? number one or number two?**
 - 19 – As: two
 - 20 – P: two + **how are you going to change it?**
 - 21 – As: if you don't
- (segmento 6 – Episódio 1)

Por outro lado, as *perguntas* formuladas pela professora, além de *adaptativas*, no Episódio 2 (veja Anexo 2) podem ser consideradas como *semi-abertas*, já que elas fornecem a possibilidade de diferentes respostas, mantendo, ao mesmo tempo, um paralelismo nas estruturas

formais. Todas elas começam com *Why might we...?* (turnos 1, 11, 41 e 60) e são uma mistura de *perguntas de exposição* (*display questions*) e *referenciais*³ (*referential questions*) (Long & Sato, 1983), já que, apesar de a professora conhecer muitas das prováveis respostas, outras diferentes podem surgir. Mas é importante destacar que essas perguntas conduzem ao uso contextualizado (juntando forma e função) do *to infinitive of purpose*, já que as perguntas são relativas a diferentes lugares, tais como o correio (*the post-office*) e a praia (*the beach*).

4.3.2. Estratégias de *feedback* de incorporação e recontextualização

As *contribuições* do *feedback* do professor, contribuições que norteiam as respostas dos alunos, também são analisadas em relação a essas. Dois tipos diferentes foram distinguidos: *incorporação* e *recontextualização*. *Incorporação* refere-se a uma apropriação da contribuição do aprendiz para construir a fala pedagógica; e a *recontextualização* refere-se à incorporação da contribuição do aprendiz modificada de forma tal que pode guiá-lo a ter uma perspectiva diferente dos vários aspectos formais focalizados na língua-alvo.

No Episódio 1 (veja Segmento 6, acima), as diferentes elocuições que fornecem *feedback*, em itálico, são usadas para ajudar os aprendizes no jogo de solução do problema metalingüístico apresentado, indicando-lhes se eles se encontram na trilha certa. No Episódio 2 (veja Segmento 5, Episódio 2, acima), a forma mais comum de *feedback* é a repetição da resposta do aluno (em itálico), que modela o ponto gramatical em questão, o *to infinitive of purpose*, um mecanismo muito usado pelos professores, chamado de *eco*, que tem duas funções: *incorporar* a resposta do aluno dentro do fluxo de fala e *fornecer um exemplo* (*modelar*) do ponto lingüístico a ser notado.

Um exemplo de *feedback* de recontextualização encontra-se no segmento seguinte, no momento em que um aluno (turno 19) responde

³ Segundo Long e Sato (1983), perguntas de exposição são aquelas que geram as respostas esperadas pelo professor, e as perguntas referenciais são aquelas que geram respostas com informações que o professor desconhece.

walking. A professora repete a pergunta em um tom interrogativo sinalizando um problema: o uso **errado** da forma gramatical focalizada, que é corrigido por outros alunos no turno seguinte. Através da recontextualização, o erro do aluno é marcado de forma sutil, mas chamando a atenção para a forma, sempre dentro do contexto comunicativo fornecido pelo enquadre imaginário.

- 11 – P: *to buy Christmas cards + right + what about the beach + why might do we go to the beach?*
 12 – As: (xxxxxxx)
 13 – A: *to swim*
 14 – P: *to swim*
 15 – A: (xxxxxxx)
 16 – P: *to*
 17 – A: (xxxxxxx)
 18 – P: *to sunbathe + sunbathe + to suntan + ((tocando o seu braço)) to get a tan*
 19 – A: *walking*
 20 – P: *yes + why do we go to the beach?*
 21 – As: (xxxxxxx)
 22 – P: **walking?**
 23 – As: *to walk*
 24 – P: *right to walk*
 (segmento 7 – Episódio 2)

Finalmente, um outro exemplo de recontextualização aparece quando a professora parafraseia as contribuições dos alunos fornecendo exemplos com outras colocações, como no turno 9 (ver segmento 5 – Episódio 2), com o fornecimento de *mail letters*.

5. Conclusões

Com **base** nos dados analisados, pode-se concluir que *mecanismos de foco na forma*, tais como *notar*, *criar hipóteses* ou *manipular a língua-alvo*, podem se desenvolver em *enquadres* tanto de *solução de problemas* quanto *imaginários* com as características acima apresentadas. Os dois episódios analisados são contextos onde os aprendizes

podem fundamentalmente *focalizar e notar* a existência de conexões de forma e significado na língua-alvo devido à existência de perguntas guiadoras e tipos de *feedback* incorporador e/ou recontextualizador, que permitem a formação de *andaimes*⁴ entre a professora e os alunos.

No Episódio 1, para realizar a paráfrase de frase em questão, os alunos precisam focalizar a estrutura formal e a função da conjunção *unless*, e o andaime coletivamente dialogado ajuda os alunos a desenvolver a habilidade de *notar*. Já no Episódio 2, os alunos podem *notar* o *to infinitive of purpose* através da repetição no diálogo, e compreender a sua função pelo significado gerado no enquadre imaginário. Portanto, em ambos os casos, os aprendizes são guiados a conectar as características formais salientadas aos significados ou funções que elas representam.

O *andaime* do Episódio 1 mostra a possibilidade de desenvolvimento da capacidade da *inferência nos alunos* (Bialystok, 1981), uma estratégia que permite *criar hipóteses* usando a informação existente, e funciona tanto na produção quanto na compreensão. Mas, como qualquer tipo de insumo ou *output* lingüístico pode ser usado para fazer inferências, é plausível que os alunos possam também ter criado hipóteses no Episódio 2.

Ainda, os dois tipos de enquadres oferecem contextos adequados para desenvolver o *manipular a língua-alvo*, isto é, o uso consciente de palavras ou estruturas formais. No Episódio 1, o andaime construído gerou a manipulação da língua-alvo na paráfrase da frase feita pelos alunos com ajuda da professora. No Episódio 2, o andaime de enquadre imaginário fez os alunos manipularem a estrutura do *to infinitive of purpose*.

Recebido em: 11/2001. Aceito em: 07/2002

Referências Bibliográficas

- ADAIR-HAUCK, B. & R. DONATO 1994. Foreign language explanations within the Zone of Proximal Development. *The Canadian Modern Language Review*, **50.3**: 532-557.

⁴ O termo *andaime* (*scaffolding*) (Palincsar, 1986) pode ser definido como uma ação pedagógica que conduz à aprendizagem de uma habilidade cognitiva através da ajuda dialogada.

- ANTÓN, M. 1999 The discourse of the learner-centered classroom: Socio-cultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, **8**:303-318.
- BATSTONE, R. 1994 *Grammar*. Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. 1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, **65**:24-35.
- _____, E. 1988 Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. IN: W. RUTHERFORD & M. SHARWOOD-SMITH (eds.) *Grammar and second language teaching: a book of readings*. Newbury House.
- _____, E. 1991 Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. IN: E. BIALYSTOK (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.
- DONATO, R. 1994 Collective scaffolding in second language learning. IN: J. LANTOLF & G. APPEL (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex.
- _____, R. & B. ADAIR-HAUCK 1992 Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, **1**,2:73-89.
- GIL, G. 1999 *The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: discourse perspectives on focus-on-form episodes in the foreign language classroom*. Tese de Doutorado (não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina.
- GONTIJO, E. 2001 *O foco na forma de verbos frasais para aprendizes iniciantes de inglês como língua estrangeira: uma nova proposta*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais.
- JARVIS, J. & M. ROBINSON 1997 Analysing educational discourse: an exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. *Applied Linguistics*, **18**,2:212-228.
- KENNEDY, J. 1996 Explanatory discourse: a look at how teachers explain things to their students. *Language Awareness*, **5**,1:32-39.
- LANGER, J.A. & A. APPLEBEE 1986 Reading and writing instruction: toward a theory of teaching and learning. *Review of Research in Education*, **13**:171-194.
- LONG, M. 1991 Focus on form: a design feature in language teaching methodology. IN: K. DEBOT, R. GINSBERG & C. KRAMSCH (eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins.

- _____, M. & C. SATO 1983 Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. IN: H. SELIGER & M. LONG (eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Newbury House.
- LYSTER, R. & L. RANTA 1997 Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, **19**.1:37-66.
- PALINCASAR, A. 1986 The role of dialogue in provided scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, **2**:73-98.
- SCHMIDT, R. 1990 The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, **11**:129-158.
- _____, R. 1995 Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. IN: R. SCHMIDT (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning. Technical report # 9*. Second Language and Curriculum Center, University of Hawai at Mānoa.
- SKEHAN, P. 1998 *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- SPADA, N. 1997 Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, **30**:73-87.
- SWAIN, M. 1995 Three functions of output in second language. IN: G. COOK & B. SEIDLHOFER (eds.) *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press.
- _____, M. & S. LAPKIN 1995 Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics* **16**.3: 370-391.
- TANNEN, D. 1993 What's in a frame: surface evidence for underlying expectations. IN: D. TANNEN (ed.) *Framing in discourse*. Oxford University Press.
- TERRELL, T. 1991 The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, **75**:52-63.
- VYGOTSKY, L. 1986 *Thought and language*. MIT Press.

ANEXO I

- 1 – P: and now we're going to see the difference between unless and if + look at the sentences here on the board please ((escreve na lousa))
1. Unless you have this operation, you will die
 2. If you have this operation, you will die.
 3. Unless I study, I'll fail the exam.
 4. If I don't study, I'll fail the exam.
- don't open the books + don't open the books ((continua escrevendo)) right ah + there are four sentences + what about one and two + do they have the same meaning? are they the same? + + +
- 2 – As: (no) (yes)
- 3 – P: no or yes?
- 4 – As: no
- 5 – P: no? are you sure?
- 6 – As: yes ((acenando com a cabeça))
- 7 – P: they are different + ahh ++ where is the difference?
- 8 – A1: unless and if ((risos))
- 9 – As: ((risos))
- 10 – P: can you?
- 11 – As: ((risos))
- 12 – P: all right what do you need to change to make sentence one and two the same? with the same meaning ++ or can you change something here to make them the same + with the same meaning?
- 13 – A2: in the second if you have the operation you will die + you won't but/
- 14 – P: yes
- 15 – A2: the operation is
- 16 – A3: [you have to have the operation
- 17 – A2: if you have the operation you will be saved + right?
- 18 – P: ok + so + how/ what sentence are you gonna change? number one or number two?
- 19 – As: two
- 20 – P: two + how are you going to change it?

- 21 – SS: if you don't
 22 – P: ((inserindo *don't* na segunda frase na lousa)) if you don't have this + now they're the same +ok so if you can explain unless + how will you explain it? + +
 23 – A: a não ser
 24 – A1: a menos que
 25 – P: in English you would say IF NOT + ok + IF NOT + this is why we need the negative + if not + if you DON'T have + if not + unless means if not + right?

ANEXO 2

((a professora vai falando enquanto limpa a lousa))

- 1 – P: OK + today we're gonna look at clauses of purpose + clause of purpose + right + clause of purpose + now if you tell me + why might we go to the post office? why do people go to the post office?
 ((acaba de limpar a lousa))
 2 – As: (xxxxxxx)
 3 – A: to buy stamps
 4 – A1: to send letters
 5 – P: (xxxxxx) to buy stamps
 6 – As: (xxxxxxx)
 7 – P: to send letters + to mail letters + all right + to mail letters + anything else?
 8 – As: (xxxxxxx)
 9 – P: ((apontando a um aluno)) to send messages + to fax messages + now it's Christmas time
 10 – A: to buy Christmas cards
 11 – P: to buy Christmas cards + right + what about the beach + why might we go to the beach?
 12 – As: (xxxxxxx)
 13 – A: to swim
 14 – P: to swim
 15 – A: (xxxxxxx)

- 16 – P: to
 17 – A: (xxxxxxx)
 18 – P: to sunbathe + sunbathe + to suntan + ((tocando o seu braço))
 to get a tan
 19 – A: walking
 20 – P: yes + why do we go to the beach?
 21 – As: (xxxxxxx)
 22 – P: walking
 23 – As: to walk
 24 – P: right to walk
 25 – A: (xxxxxxx)
 26 – P: yes speak up Isabel
 27 – A2: to sleep on the sand
 28 – P: to sleep on the sand + right + do you go to the beach to sleep
 on the sand?
 29 – As: (xxxxxxx)
 30 – A: no + to (xxxxxxx)
 31 – P: no? oh + ((risos)) speak up Ricardo
 32 – A3: to see girls
 33 – As: ((risos))
 34 – P: what about the girls ? don't you say anything?
 35 – As: (xxxxxxx)
 36 – A: to visit friends
 37 – P: to visit friends + yes (xxxxxxx) to see friends at the beach
 + yes
 38 – A: (xxxxxxx)
 39 – P: and now
 40 – A: (xxxxxxx)
 41 – P: to rest + now a hotel + think + why might we go to a hotel?
 I'm saying hotel + right?
 ((risos)) ((gesticulando com os braços))
 42 – As: ((risos))
 43 – P: I'm saying hotel + right? I'm saying hotel + the other one is
 with Monica + right? it's not my case + right + hypotheses or
 ideas + why might we go to a hotel?
 44 – A: to rest
 45 – P: to rest

- 46 – A: to have things done for you
 47 – P: to have things done for you + very good + such as?
 48 – A: breakfast
 49 – P: breakfast + breakfast + what other things can you have done for you in a hotel?
 50 – A: (things clean...room)
 51 – As: (xxxxxxx)
 52 – P: yes to have your room cleaned
 53 – A: (xxxxxxx)
 54 – P: ((apontando a um aluno) yes + to meet friends + we go to hotels
 55 – A: yes err
 56 – P: what about celebrations? so + why might we go to a hotel? + +
 57 – A: to (xxxxxxx)
 58 – P: to go to parties
 59 – A: to meet business people
 60 – P: yes + ah + to meet business people + (xxxxxxx) people to have (xxxxxxx) you know (xxxxxxx) Hotel Castelmar + right and to a garage + why might we go a garage?
 61 – A: to fix a car
 62 – P: do I fix my [car?
 63 – A: no to have my car fixed
 64 – P: yes to have my car fixed + only?
 65 – A: (xxxxxxx)
 66 – P: yes to
 67 – A: (xxxxxxx) (if you have ... you can...)
 68 – As & T: ((risos))
 69 – P: all right + now I would like you to ...
 ((a professora dá instruções aos alunos para realizar uma atividade semelhante à realizada com ela para praticar a estrutura “to infinitive” of purpose, e depois de corrigir as respostas fecha a atividade))
 70 – P: now + what is the expression that you used while you were talking about this? ((apontando para a lousa onde lê as seguintes palavras:)) we go to the bank [to:
 71 – Ss: to:
 72 – T: right + and this is the simple form of the verb + ((escreve na lousa)) to take money out + there are other ways to express purpose ((outra explicação segue))

Gloria Gil holds a PhD in Applied Linguistics from the Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Federal University of Santa Catarina, Brazil), and, at present, is a Senior Lecturer in the Depto. de Línguas Estrangeiras (Foreign Languages Department) of the same University. Apart from having run courses and seminars for teacher development, she has published several articles related to the teaching and learning of English. Her main research interests are foreign language classroom discourse and teacher development.