

A INSTRUÇÃO FOCADA NA FORMA ATRAVÉS DA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA

Maria Aparecida Oliveira MOREIRA
(Universidade Federal Fluminense)
aparecidamor@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho relata um breve estudo cujo objetivo foi aplicar os conceitos sobre produção lingüística preconizados por autores dentro da abordagem da Instrução Focada na Forma e através do diálogo colaborativo. O estudo demonstrou de que modo alunos de Inglês como Língua Estrangeira de uma escola pública brasileira e com pouca proficiência lingüística são capazes de desenvolver sua autonomia e atenção à forma, por meio de um processo de autocorreção das inconsistências lingüísticas em sua produção escrita, realizada através do diálogo colaborativo com seus pares.

PALAVRAS-CHAVE: foco-na-forma; diálogo colaborativo; produção; autonomia; lingualização.

ABSTRACT: This work reports on a brief study whose aim was putting into practice some of the concepts about linguistic output developed by some authors, under the principles of Focus-on-Form Instruction through collaborative dialogue. The study demonstrated the ability of low-proficient EFL learners in a Brazilian state school to develop their autonomy and attention to form through a process of self-correction of their written production, by means of a collaborative dialogue with their peers.

KEYWORDS: focus-on-form; collaborative dialogue; output; autonomy; languaging.

0. Introdução

Em ambientes de ensino de línguas estrangeiras (LE) ou de segunda língua (L2), sobretudo aqueles que seguem uma orientação comunicativa, a produção (oral e escrita) é considerada parte fundamental do aprendizado.

É através da sua produção que o aluno tem a oportunidade de testar suas hipóteses sobre o funcionamento do novo código lingüístico

e colocar em prática o que tem aprendido sobre ele. É também através da produção lingüística que o professor avalia o que o aluno “assimilou” em relação ao tópico estudado.

Além desses já conhecidos objetivos, a produção lingüística (*output*) pode configurar-se em uma oportunidade para que o aprendiz tenha um maior enfoque na forma lingüística, através da conscientização do seu processo de aprendizagem sem, contudo, negligenciar o sentido, contribuindo, desta forma, para melhorar sua proficiência na língua-alvo.

O presente trabalho é uma tentativa de aplicação de conceitos sobre a produção lingüística preconizados por alguns autores dentro da abordagem da Instrução Focada na Forma, através do diálogo colaborativo.

Trata-se de um estudo preliminar, com turmas de 7^a série de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Por meio da autocorreção de sua produção escrita e do diálogo colaborativo com seus pares, os alunos da referida série demonstraram ser capazes de corrigir as inconsistências lingüísticas ocorridas em seus textos de maneira autônoma e consciente.

Na primeira parte deste trabalho, faço uma breve revisão dos conceitos e das pesquisas envolvendo a Instrução Focada na Forma, e apresento as idéias sobre produção compreensível (*The Output Hypothesis*) e lingualização (*Languaging*) de Swain (2005). Ademais, apresento o papel do diálogo colaborativo no ensino com enfoque na forma, introduzido pela perspectiva sócio-interacionista da aprendizagem. Em seguida, relato os procedimentos da referida pesquisa e as reflexões que suscitou.

1. Fundamentação Teórica

1.1 A Instrução com Foco-na-Forma

De acordo com Long (1991), nos últimos 30 anos, tem se observado uma tensão entre o desejo de um uso mais comunicativo de LE em sala de aula, por um lado, e a necessidade de um maior foco lingüístico no processo de aprendizagem de LE, por outro.

O tipo de enfoque que tem sido dado às estruturas lingüísticas em sala de aula pode ser identificado através da análise dos programas curriculares e também das atividades presentes nos livros didáticos e outros materiais pedagógicos: exercícios do tipo *drills*, *fill-in-the blanks*, correção de frases incorretas e outras atividades que geralmente refletem uma orientação estrutural, nocional ou funcional.

Long (op.cit.) faz distinção entre a nova visão de Foco-na-Forma (*Focus on Form*), que inclui também enfoque no significado, e Foco-nas-Formas (*Focus on Forms*), que preconiza o aprendizado isolado de estruturas lingüísticas, uma prática muito comum nos métodos de orientação estruturalista, como o Método Áudio-lingual. Pesquisas realizadas nas décadas de 70 e 80 sobre a aquisição de língua motivaram a teoria de que o aprendizado de segunda língua assemelhasse à aquisição da língua materna. Tais pressupostos resultaram na versão ortodoxa da abordagem comunicativa, que tinha, entre seus preceitos, a ênfase no significado sobre forma e na fluência sobre a precisão lingüística, assim como a importância da exposição à língua-alvo através do insumo compreensível (Spada, 1997). Nesse cenário, não havia, portanto, lugar para maior enfoque na forma.

Em um artigo no qual Spada (op. cit.) faz uma revisão das pesquisas que têm investigado os efeitos do ensino com enfoque na forma em processos de aprendizagem de L2, a autora conclui que tal enfoque em contextos de aprendizagem comunicativa traz benefícios importantes para o aprendiz.

Para esta autora, A Instrução Focada na Forma (*Form-focused Instruction-FFI*) engloba todo e qualquer esforço pedagógico que leve o aluno a estar atento à forma lingüística, seja esse esforço realizado de modo implícito ou explícito.

Diferentemente de Spada, Long (1991) defende que o enfoque na forma deve ocorrer de maneira incidental, ou seja, o professor só deve corrigir ou interferir na produção do aluno se houver ocorrência de erro durante o uso comunicativo na língua-alvo. Para Spada (op.cit.), tal interferência pode ocorrer tanto de maneira espontânea quanto pré-determinada.

No mesmo artigo, Spada (op.cit) reflete sobre diferentes aspectos da Instrução Focada na Forma (doravante denominada de IFF) como, por exemplo, o papel do "feedback" corretivo (implícito ou explícito), a negociação de forma e de sentido, a instrução através da produção ou da compreensão (*input X output*), bem como quais componentes lingüísticos necessitam de maior atenção. A autora também reflete sobre qual seria o momento mais adequado para o ensino de determinadas estruturas lingüísticas, segundo o conceito de *Teachability Hypothesis*, de Pienemann (1984, 1985, 1989 apud Spada, 1997).

Outro aspecto que pode interferir na decisão sobre os modelos de enfoque na forma a ser adotado é a idade do aprendiz. Alguns estudos relatados no trabalho de Spada (op.cit.) sugeriram que aprendizes mais cognitivamente maduros beneficiaram-se mais da instrução explícita. Entretanto, quando a atenção à forma ocorreu de maneira

contextualizada, dentro da prática comunicativa, os aprendizes mais jovens também foram favorecidos.

A despeito de suas visões divergentes em alguns aspectos sobre a Instrução Focada na Forma, tanto Long (op.cit) quanto Spada (1997) defendem maior atenção à forma lingüística no ensino e na aquisição de línguas.

Long (op.cit) cita entre alguns benefícios dessa abordagem para os aprendizes a aceleração do processo de aprendizagem e a influência dessa prática no processo de aquisição da precisão lingüística, tornando-a mais sólida e duradoura. No mesmo artigo de 1997, Spada cita estudos que ratificam os benefícios da IFF, aliada ao ensino comunicativo:

Other researchers who examined the inclusion of FFI within communicative programs also reported that a combination of form and meaning was more beneficial than the exclusive use of either one. (Spada, p.75)

Antes do advento do ensino comunicativo e das pesquisas sobre aquisição de linguagem, havia a prática de ensinar primeiro as regras gramaticais para que depois os alunos as aplicassem em momentos de conversação, ou seja, a prática oral era vista como reforço das estruturas lingüísticas ensinadas.

Em um artigo sobre o trabalho em par entre aprendizes de língua inglesa, Assis-Peterson (1995) relata que, com o surgimento da abordagem comunicativa e a influência das teorias sócio-interacionistas, a conversação assumiu um papel central na aquisição de segunda língua, especialmente através da interação de pares ou grupos de aprendizes. O trabalho em pares é visto também como uma oportunidade de se diminuir a assimetria da sala de aula, na relação professor-aluno, em que há predominância da fala do professor.

De acordo com Doughty e Williams (1998), o atual interesse em IFF foi motivado por resultados de pesquisas realizadas em ambientes de aquisição naturalística ou de imersão em L2, onde os aprendizes recebiam farto insumo da língua-alvo e todo o foco lingüístico era voltado para o significado. Após anos de exposição e interação em L2, esses mesmos aprendizes não demonstraram ter adquirido proficiência lingüística no que se refere aos aspectos formais da língua-alvo.

Tais descobertas começaram, então, a indicar que intervenções pedagógicas, realizadas dentro da prática comunicativa, poderiam ser eficazes para solucionar a deficiência apontada nos pesquisas. Segundo as autoras, algumas pesquisas sugeriram que a atenção à forma em situações de negociação de sentido trouxe influência positiva para o

desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, demonstrando, assim, que tal enfoque pode ser necessário para impulsionar o aprendiz a buscar a precisão lingüística, além da competência comunicativa.

1.2 As duas metáforas de aprendizagem de Segunda Língua

Uma questão crucial tem sido objeto de muitos estudos lingüísticos e sua investigação tem fomentado variadas teorias de aprendizagem: como se dá a aquisição de uma língua? Donato (2000) cita duas correntes que tentam responder à pergunta acima: a primeira corrente é representada pela metáfora da aquisição ou metáfora do conduto, ou ainda, metáfora do computador, por representar a idéia de que o indivíduo recebe, codifica e decodifica mensagens.

Segundo tal teoria, o aprendizado de uma língua estrangeira envolve vários processos mentais internos, como, por exemplo, a construção de uma interlíngua (IL), os processos de codificação e decodificação entre os falantes, bem como o processo de entrada e saída de informação (*input* e *output*) e o desenvolvimento de universais lingüísticos.

Dentro dessa concepção, o indivíduo é visto como o único canal através do qual o conhecimento é adquirido. Krashen (1981), um dos principais representantes desta corrente, preconiza que a aquisição de linguagem ocorre através do entendimento de mensagens, ou seja, através do que ele denominou de Insumo Compreensível (*Input Hypothesis*).

Dentro dessa concepção, a compreensão oral e a escrita têm papel principal no processo de aprendizagem de uma língua. Elas seriam, portanto, conseqüências quase naturais do abundante e contínuo insumo recebido.

Para que isso aconteça, tal insumo deve ser "eficiente", ou seja, ele deve envolver mensagens cujo nível de dificuldade não exceda muito a habilidade do aprendiz. Além disso, deve também conter estruturas que sejam um pouco mais complexas do que aquelas que o aprendiz domina. Essa visão tem influenciado o ensino de língua inglesa há algumas décadas (Dörnyei, 1991).

A outra corrente que tem trilhado o caminho da investigação sobre aquisição de linguagem, também citada em Donato (2000), tem como representação a metáfora da participação, baseada nos conceitos da teoria sócio-interacionista. Dentro dessa visão, o aprendizado de uma língua é concebido como um processo semiótico que ocorre por meio de participação em atividades mediadas socialmente. O indivíduo é, deste modo, participante ativo neste processo. (Donato, op.cit: 45)

1.3 A contribuição da perspectiva sociocultural no ensino de L2

A perspectiva sócio-cultural tem trazido muitas contribuições para a pesquisa no ensino de segunda língua e de língua estrangeira, pois tem como base o estudo das interações entre os indivíduos, que são vistos não mais apenas como entes cognitivos isolados, mas como seres inseridos em seu contexto cultural e histórico. As concepções de Vygostky sobre desenvolvimento cognitivo e linguagem têm influenciado muito os defensores da IFF, principalmente após a década de 90.

Dentro da ótica sócio-interacionista, o ato de aprender é concebido como um fenômeno social, em um processo que ocorre no plano intermental e passa para o plano intramental, ou seja, o indivíduo aprende primeiramente através da interação social, para depois internalizar o que aprendeu. Para Vygostky (1986 apud Donato, 2000), a linguagem é uma ferramenta mediadora da atividade cognitiva e não apenas um condutor de mensagens.

O conhecimento é, portanto, construído em conjunto com o outro nas interações sociais, por meio da mais importante das ferramentas semióticas: a linguagem. Por esta visão, a comunicação passa a ser encarada como elemento central de construção conjunta de qualquer conhecimento, incluindo também o conhecimento sistêmico de uma língua (Mitchell e Myles, 1998). Vale ressaltar que, nesse processo de co-construção, os aprendizes têm a oportunidade de desenvolver sua autonomia, pois são sujeitos ativos.

1.4 A Teoria da Produção Compreensível (*The Output Hypothesis*)

Em uma pesquisa realizada no Canadá, Swain (1985) examinou a proficiência lingüística de aprendizes de língua francesa como segunda língua, matriculados em escolas de imersão. Tal estudo mostrou que os quase sete anos de abundante exposição lingüística durante os quais os alunos da 6ª série receberam sua educação formal em L2 (todas as disciplinas eram ministradas em francês) não foram suficientes para assegurar um desempenho lingüístico no mesmo nível de proficiência de falantes nativos da língua-alvo.

A partir deste estudo, Swain (1985) começou a questionar o papel do insumo compreensível como a única variável causal na aprendizagem de segunda língua e enumerou possíveis causas que explicassem o fraco desempenho dos aprendizes, especialmente no que diz respeito à acuidade formal. Uma delas seria o fato de os alunos não terem muitas oportunidades de produção lingüística em interações sociais durante as aulas.

Para Long, Varonis e Gass (apud Swain, 1985), o que é importante para a aquisição de segunda língua não é o insumo por si mesmo, mas o insumo que ocorre nas interações sociais, momento no qual ocorrem negociações de sentido (*negotiation of meaning*). De acordo com Swain (op.cit.:248), a negociação de sentido é o primeiro passo para a aquisição gramatical, pois, após ter entendido a mensagem, o aprendiz fica "liberado" para preocupar-se com a forma.

A autora conclui nesse trabalho que, embora o insumo compreensível seja essencial para a aquisição de segunda língua, ele não é suficiente para assegurar uma produção lingüística acurada; e se pergunta o que estaria faltando para a obtenção de tal objetivo. Desse questionamento, surgiu um conjunto de conceitos sobre o papel da produção na aprendizagem e aquisição de segunda língua, conhecido como Hipótese da Produção Compreensível (*The Output Hypothesis*).

Para Swain (1985), a produção compreensível é aquela em que o aprendiz estende seu repertório lingüístico ao tentar criar significados apropriados e precisos e configura-se em um mecanismo necessário no processo de aquisição de língua.

Em um trabalho de 1995, Swain classifica três funções básicas para a produção lingüística (*output*). A primeira função é que a produção leva à percepção e ao reconhecimento da existência de lacunas no seu conhecimento da língua-alvo (*noticing the gaps*). Através dessa percepção, o aprendiz fica então mais consciente do que precisa fazer para estender sua interlíngua em direção à precisão lingüística. A segunda função refere-se ao fato de que, através da produção, os aprendizes podem testar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo.

Estudos mostram que, durante o processo de negociação de sentido, aprendizes modificam sua produção ao serem questionados por seus interlocutores (através de *clarification requests*, por exemplo), em uma tentativa de construção do significado. Durante essa negociação, suas hipóteses estão sendo colocadas em teste e serão confirmadas ou não.

A terceira função da produção é promover a reflexão sobre a língua-alvo através da metalinguagem. Tal reflexão pode ocorrer tanto no plano intrapessoal quanto no plano interpessoal, através do diálogo colaborativo. Swain (2000) operacionaliza diálogo colaborativo como o diálogo que constrói conhecimento lingüístico, ou seja, em que o uso da língua co-ocorre com o seu aprendizado.

1.5 A importância do Diálogo Colaborativo nas tarefas com Foco-na-Forma

Muitas pesquisas realizadas a partir da visão sócio-interacionista da aprendizagem têm analisado não apenas o processo de negociação de sentido, como também a negociação sobre a forma através do diálogo em grupos ou em pares (Kowal & Swain, 1994; Assis-Peterson, 1995; Storch, 1998; Swain, 2000; Bassi & Dutra, 2004; Vidal, 2004, entre outros).

Nesses estudos, por meio do diálogo colaborativo, os aprendizes puderam prestar atenção a aspectos formais da língua-alvo em tarefas comunicativas, mas com o propósito de aperfeiçoamento da produção oral ou escrita, como, por exemplo, atividades de construção e reconstrução textual do tipo *dictogloss*, *jigsaw*, *role-play*, *information-gap* e *opinion-exchange*.

Através da negociação da forma, com o propósito de atingir tanto a precisão lingüística quanto os objetivos comunicativos contidos em algumas tarefas, os aprendizes mostraram ser capazes de construir conjuntamente e autonomamente o caminho para tais objetivos.

Tal construção ocorre impulsionada pela ajuda mútua, baseada no princípio vygotskyano de "andaime" (*scaffolding principle*), em que o aprendiz um pouco mais competente lingüisticamente auxilia o menos competente.

Estudos sobre interação através de diferentes tarefas comunicativas desempenhadas por pares de aprendizes de língua inglesa (Assis-Peterson, 1995) e língua francesa (Bassi e Dutra, 2004) no Brasil ressaltam a importância do trabalho em par. Essas pesquisas ratificam a relevância dos princípios sócio-interacionistas para a aprendizagem de língua estrangeira.

1.6 Da Teoria da Produção Compreensível para a Lingualização

A teoria da produção compreensível de Swain (*The Output Hypothesis*) tem sido constantemente revista por sua autora. Insatisfeita com a terminologia dada por ela mesma para sua teoria, ela tem buscado um termo que possa englobar todos os conceitos que compõem suas idéias sobre o papel da produção lingüística. Dessa forma, encontra em Vygotsky (1978, 1987 apud Swain 2005) o suporte teórico que sedimenta o novo conceito, que ela denomina "Lingualização" (*Languaging*).

Seguindo as idéias de Vygotsky (op. cit.) - de que a linguagem é a ferramenta mediadora da cognição e de que a expressão oral e a escrita completam e transformam o pensamento - Swain (2005) define lingualização como o processo de construção de significado e de experiências através da linguagem. A lingualização é, desse modo, o veículo pelo qual o pensamento é articulado e transformado em um

artefato, ou seja, o pensamento atinge sua concretização através da linguagem.

Tal produto pode ser qualquer modalidade de conhecimento, inclusive o conhecimento sobre a própria linguagem. Nas palavras da autora, “lingualizar sobre a linguagem é uma das maneiras pelas quais aprendemos uma língua” (Swain, op.cit:151). A autora ainda relata duas pesquisas que ilustram bem esse conceito.

Uma das pesquisas mostra que, ao tentar reconstruir um texto previamente produzido, com vistas a aperfeiçoar seu aspecto formal, aprendizes usam o diálogo colaborativo para discutir sobre os ajustes formais a serem incorporados no texto re-editado.

Após análise de tais diálogos, observou-se que, através da reflexão entre pares, os aprendizes, sobretudo os mais proficientes, construíram seu próprio “conhecimento” sobre a forma e incorporaram tal conhecimento, fato evidenciado na re-edição de seus textos originais. Swain (op.cit) também inclui em suas reflexões o conceito de agenciamento (*agency*), em que o aprendiz, através da lingualização sobre aspectos lingüísticos, transforma-se em agente de sua aprendizagem.

Para Swain (2005), a lingualização acontece tanto pelo diálogo colaborativo com o outro quanto pelo diálogo consigo mesmo (*private speech*). Vidal (2004:19) também compartilha desse entendimento. Para essa autora, “...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.”

2. A Pesquisa

O presente trabalho visa a relatar algumas reflexões oriundas de uma breve pesquisa realizada em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, através de uma tarefa comunicativa de produção escrita (cartão-postal virtual). Os participantes deste estudo são alunos matriculados na 7ª série do Ensino Fundamental, que têm a língua inglesa como disciplina da grade curricular a partir da 5ª série.

A disciplina, cuja metodologia tem como objetivo o ensino de leitura, tem carga horária de 2 horas e 15 minutos semanais, distribuídas em dois dias durante a semana. O conhecimento sistêmico da língua é, portanto, elemento básico para operacionalizar tal objetivo.

O objetivo da pesquisa foi o de examinar a capacidade de os alunos perceberem as lacunas existentes na sua interlíngua (através do processo de “*noticing*”) durante atividade de autocorreção textual, através da reflexão conjunta sobre a forma, realizada em diálogos colaborativos.

Duas perguntas básicas motivaram este trabalho:

1. Aprendizes de língua inglesa dentro do contexto da escola regular e com pouco conhecimento da língua-alvo seriam capazes de perceber e corrigir inconsistências lingüísticas em sua produção escrita de forma autônoma?
2. O diálogo colaborativo auxilia o aluno a perceber tais inconsistências mais efetivamente?

Minha hipótese a respeito deste trabalho é que, através da reflexão sobre a sua produção escrita, aprendizes têm a oportunidade de perceber as lacunas na sua interlíngua, contribuindo assim para sua provável ampliação. A outra hipótese é que o diálogo colaborativo com seus pares faz com que esse processo seja mais efetivo, ou seja, os aprendizes beneficiam-se mais da abordagem de IFF quando essa é realizada por meio das interações sociais.

A tarefa usada para a coleta de dados foi a confecção de cartões-postais escritos e enviados através de *websites* previamente selecionados pela professora, e foi dividida em três etapas:

Primeira etapa:

Após instrução formal sobre os tempos verbais *Simple Present*, *Simple Past* e *Future 'Going to'*, os alunos da referida série realizaram uma atividade, na qual deveriam escrever um cartão-postal virtual de um local que supostamente estivessem visitando e enviá-lo a sua professora (ver apêndice). Para tal, foram utilizados alguns *websites* que disponibilizam esses cartões, ilustrados com fotos de vários lugares do mundo (ver apêndice).

A atividade foi realizada em pares, e alguns alunos mais proficientes na língua foram incentivados a trabalhar com alunos menos proficientes. Todos os alunos receberam instruções de como fazer o cartão virtual. Alguns modelos de cartões já estavam prontos, bem como informações que deveriam constar no cartão: suas impressões sobre o local, o clima, pontos turísticos visitados e planos para futuras visitas.

Os alunos deveriam também fazer perguntas ao receptor do cartão. Os alunos foram instruídos a usar os tempos verbais acima citados e autorizados a consultar o livro didático ou seus próprios colegas em caso de dúvidas quanto ao léxico ou a estruturas gramaticais.

Segunda etapa:

Após receber os cartões via Internet, a professora imprimiu cópias deles e sublinhou palavras, frases e orações que contivessem algum tipo de inconsistência gramatical ou lexical que os alunos pudessem corrigir sozinhos (técnica da salientação). Os alunos receberam tais cópias e, durante a aula, foram instruídos a fazer a “correção” dos textos com o colega com o qual haviam feito a primeira versão do cartão.

Eles foram aconselhados a “discutir” com seus colegas sobre seus “erros” para poder corrigi-los. Foi também autorizada a consulta ao livro didático. A professora monitorou o trabalho, sem interferir na correção, e informou que a segunda versão do trabalho (corrigida por eles próprios) seria exposta em uma mostra pedagógica no final do ano letivo.

Terceira etapa:

Após a entrega da segunda versão do trabalho, os alunos preencheram um questionário, no qual opinaram sobre dois aspectos da atividade: o trabalho em pares e a autocorreção (ver apêndice).

Vale salientar que a tarefa fazia parte da avaliação trimestral da disciplina, o que provavelmente motivou os alunos a aperfeiçoar seus textos, assim como o fato de saberem que seus textos seriam expostos em posterior mostra pedagógica na escola. No decorrer do processo de autocorreção, notou-se certa resistência dos alunos em buscar o conhecimento em outra fonte que não a professora.

Aos poucos, no entanto, eles foram negociando a correção com os seus pares e também recorrendo ao material didático. Tal resistência pode ser atribuída ao fato de os alunos estarem acostumados a um padrão de relacionamento em sala de aula, em que o professor é o detentor do saber e a autonomia do aprendiz é pouco explorada. Tal resistência foi observada mais freqüentemente por parte dos alunos menos proficientes.

Ao corroborar essa idéia de que os alunos menos proficientes são normalmente mais dependentes do professor, Williams (1999), em pesquisa realizada com alunos adultos sobre o papel que os aprendizes podem desempenhar no processo de conscientização e atenção à forma e à precisão lingüística, conclui que alunos menos proficientes têm mais dificuldade em perceber suas lacunas lingüísticas e também recorrem mais freqüentemente ao professor quando essas aparecem.

Segundo a mesma autora, a dificuldade nessa percepção pode ser devida ao fato de que os aprendizes iniciantes estão mais preocupados com o significado da sua produção do que com a forma.

Na pesquisa relatada, foram analisados os textos de 23 pares de alunos nos dois primeiros estágios da tarefa, nos quais três aspectos formais foram selecionados para avaliação:

1. Uso adequado de tempo e forma verbais (*Present Simple, Past Simple e Future "going to"*)
2. Uso de vocabulário básico sobre o assunto em questão (férias, clima, etc)
3. Ortografia

Tais itens foram escolhidos por terem sido objeto de estudo na série em questão (7ª série do Ensino Fundamental). A questão lexical foi abordada por ser uma questão crucial para os alunos que, ao se depararem com a necessidade de se comunicar, põem em prática suas hipóteses sobre o léxico da língua-alvo ou recorrem a seus pares ou a recursos disponíveis.

3. Análise dos dados

Após a análise dos textos (primeira versão e versão corrigida), foram observados 37 erros relacionados a tempo e forma verbais (ex: "*We're going to visited The Eiffel Tower*"), 24 foram corrigidos pelos próprios alunos e 13 mantidos sem correção. Em relação ao léxico, houve 11 episódios de uso inadequado de palavras (ex: o uso da palavra "*time*", ao invés de "*weather*").

Desses 11 casos, apenas um ficou sem correção. Quanto à ortografia, foram encontrados 22 vocábulos escritos incorretamente, dos quais 17 foram corrigidos na segunda versão. A tabela e os gráficos abaixo mostram as correções realizadas pelos alunos:

ITEM AVALIADO	NÚMERO DE ERROS COMETIDOS NA 1ª VERSÃO	NÚMERO DE ERROS QUE OS ALUNOS CONSEGUIRAM CORRIGIR
Tempo e formas verbais	37	24
Léxico	11	10
Ortografia	22	17

Tabela 1: Número de erros cometidos e posteriormente corrigidos pelos próprios alunos.

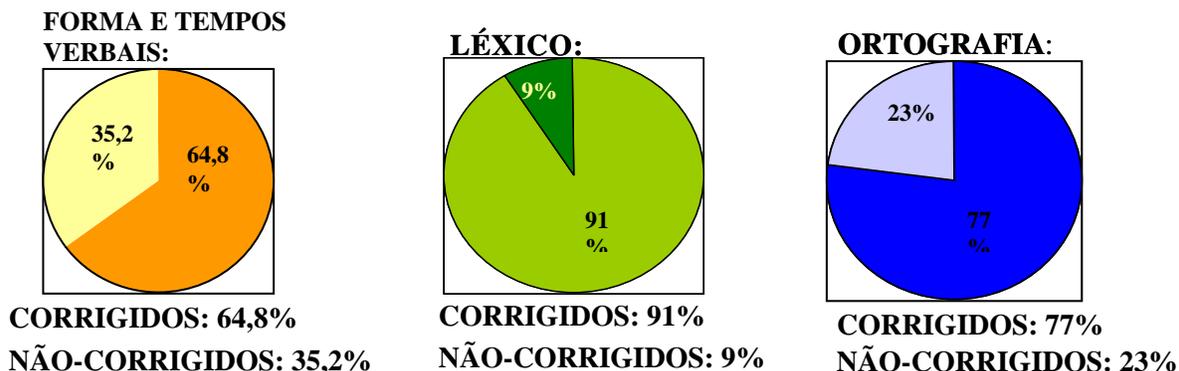


Gráfico 1: Percentual de erros corrigidos pelos próprios alunos, classificados por aspecto formal.

Pode-se concluir que os alunos, por meio dessa atividade, puderam perceber e corrigir seus erros de ortografia e de léxico. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que os alunos estavam mais atentos à sua produção na segunda fase da tarefa e procuraram suas respostas no próprio material didático ou com seus pares.

Em seu estudo de 1999, Williams aponta como o mais inequívoco de todos os resultados da sua pesquisa foi o fato de que os aprendizes concentravam-se, mais freqüentemente, no aspecto lexical de sua produção, especialmente aqueles com menor grau de proficiência. Tais dados ratificam a idéia de que aprendizes iniciantes atêm-se mais ao significado do que à forma.

No item "Tempo e forma verbais", os alunos parecem ter tido mais dificuldade em perceber suas inconsistências, mesmo tendo ao seu alcance os mesmos recursos usados na correção dos outros dois itens, ou seja, seus pares e o material didático.

Tal dificuldade pode ser atribuída à complexidade do tópico gramatical em questão. Ainda assim, o percentual encontrado (64,8%) mostra que os alunos conseguem perceber e corrigir seus erros de maneira autônoma quando refletem sobre sua própria produção.

A terceira etapa da tarefa constava de um questionário retrospectivo (ver anexo 3), no qual os alunos relataram, individualmente, suas opiniões sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na tarefa: a autocorreção e o trabalho em pares. Em relação à autocorreção, 95% dos alunos relataram que a modalidade didática aplicada ao trabalho proporcionou-lhes uma oportunidade de perceber os erros que tinham cometido e de corrigi-los sem a ajuda do professor (gráfico 2).

Cerca de 80% dos alunos declararam que o fato de a professora ter apenas marcado os erros (ao invés de corrigi-los) para que eles próprios fizessem a correção ajudou-lhes a ter mais consciência dos

erros cometidos e, desse modo, aprender mais efetivamente. Swain (2005) afirma que a autocorreção promove a lingualização sobre aspectos formais já trabalhados em sala de aula e a conseqüente consolidação do conhecimento sobre os mesmos. ~

Em outras palavras, o esforço (conjunto ou individual) que o aprendiz faz para entender o funcionamento da língua-alvo e produzir significados precisos e acurados o conduz a uma maior conscientização do seu processo de aquisição lingüística.

Em relação ao trabalho em pares, 74,1% dos alunos declararam ter discutido com seu par sobre como corrigir os erros apontados. Dentro desse grupo, 94,8% afirmaram que esse tipo de discussão os ajudou a chegar a uma versão mais bem elaborada do cartão-postal. O questionário também incluiu perguntas sobre a primeira fase da tarefa, enfocando especificamente o trabalho em par.

Ao serem questionados sobre o que os ajudou a escrever a primeira versão do cartão-postal, 58% dos alunos declararam que o fato de ter trabalhado em dupla ajudou, 27% afirmaram que essa modalidade ajudou de alguma forma e 12% afirmaram que o trabalho em dupla não ajudou. Os 3% restantes não responderam a esta pergunta.

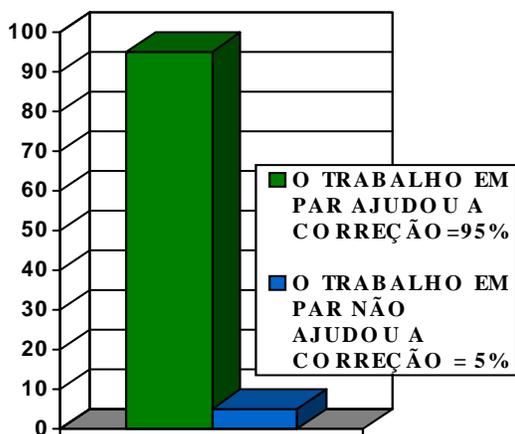


Gráfico 2: Resposta à questão 3 do Questionário: porcentagem da opinião dos alunos quanto ao trabalho em pares.

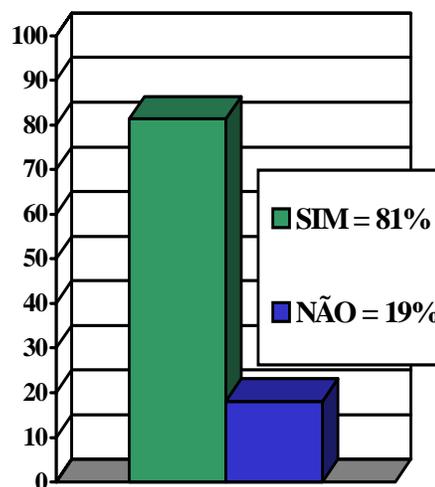


Gráfico 3: Resposta à questão 4 do Questionário: porcentagem de respostas em relação a existência de benefícios da autocorreção.

Considerações Finais

Pode-se inferir desses dados a percepção dos alunos quanto à importância do trabalho em pares e da autocorreção no processo de

construção do conhecimento sistêmico de uma língua estrangeira. Essas duas estratégias pedagógicas, se realizadas com alguma frequência, podem trazer benefícios para os alunos em longo prazo.

Por meio dessa prática, os aprendizes podem compreender que, ao se engajarem em processos cognitivos de maneira conjunta, seja através de “conversas instrucionais” (Donato, 2000) ou do processo de lingualização por meio do diálogo colaborativo defendido por Swain (2005), eles poderão atingir seus objetivos lingüísticos com mais eficácia e rapidez.

Os relatos dos alunos, bem como o produto final da tarefa, demonstram a relevância da produção lingüística no processo de aprendizagem de LE. Swain (1995) afirma que alguns autores enxergam a produção na língua-alvo apenas como aprimoramento da fluência. Porém, a autora defende que a produção (oral ou escrita) também pode contribuir para o aperfeiçoamento da precisão lingüística, uma vez que a produção é a atividade que mais impulsiona os aprendizes a processar seus conhecimentos da língua-alvo mais intensamente.

É através da produção que os aprendizes desempenham seu papel mais ativo na linguagem, assumindo, desta forma, o controle sobre seu processo de aprendizagem.

Swain e Lapkin (1995) citam vários autores que confirmam a existência de diferentes processos mentais envolvidos na produção e na compreensão lingüísticas. A compreensão lingüística, por exemplo, envolve mais processos semânticos do que sintáticos. De fato, podemos, através do uso de estratégias de compreensão, inferir o significado de uma mensagem, sem ter entendido como essa mensagem foi estruturada sintaticamente.

Porém, para produzir significados inteligíveis aos nossos interlocutores, são necessários processos lingüisticamente mais elaborados (Swain, 1995). A inteligibilidade do que queremos dizer em uma língua da qual não somos falantes nativos depende da adequação das formas ao significado do que pretendemos transmitir durante as interações sociais.

Portanto, forma e significado não podem estar dissociados em nenhuma atividade lingüística, sobretudo as atividades pedagógicas, cujo propósito é aprimorar a comunicação em uma outra língua. Para Swain, a atenção à forma não exclui a atenção ao sentido da comunicação: “...we need tasks which encourage reflection on language form while still being oriented to getting meaning across. (Swain, op.cit:132)

A análise dos resultados desta pesquisa preliminar indica que a reflexão sobre a produção lingüística, através do processo de lingualização, pode ser um primeiro passo para a ampliação da

interlíngua do aprendiz. Embora tal ampliação não possa ter sido medida no presente trabalho, ela deve ser o desígnio final da Instrução Focada na Forma. Outras pesquisas são necessárias para se avaliar a repercussão de tal abordagem no processo de aprendizagem de língua estrangeira, em contexto brasileiro.

ANEXOS

1. Instruções sobre a tarefa "*Sending a postcard to your teacher*".
2. Exemplo das duas versões do cartão-postal.
3. Questionário: opinião dos alunos sobre o trabalho.

ANEXO 1

Instruções sobre a tarefa "*Sending a postcard to your teacher*".

ATIVIDADE PARA A 7ª SÉRIE – SENDING A POSTCARD TO YOUR TEACHER

Imagine que vocês estão de férias em um outro país (ou outro planeta) e enviem um cartão-postal para a sua professora. Não deixe de incluir os seguintes itens:

- Suas impressões sobre este local (como você está se sentindo visitando este lugar);
- Os pontos turísticos que você já visitou;
- Os lugares que irá visitar nos próximos dias;
- Como está o tempo lá;
- Uma pergunta para a professora.

Aqui estão os *sites* que vocês podem usar para enviar o cartão:

- www.cardenland.com (England)
- www.ozoutback.com.au (Australia)
- <http://www.paris.org/postcards> (Paris)
- http://www.free-photo-ecard.com/themes/landscape/exotic_places/ (exotic places)
- http://www.windows.ucar.edu/tour/link=/cool_stuff/postcards.html (other planets)

Prof^a M. Aparecida Moreira – aparecidamor@uol.com.br

ANEXO 2

Exemplo das duas versões do cartão-postal

1ª versão:

Hi teacher!
We arrive in San Francisco yesterday morning, and we visited the Golden Gate Bridge. We are going stay here more a week, than we'll leave to Los Angeles, to see the chinese theater in Hollywood, Disney Land and more lots of places.
We are very happy to travel, and the weter_is great, it's sunny and hot, and what about Rio? How is the weter there? How was your day wyle we was arriving here?
Please anser us, from your friends Marcos and Marcelo.

2ª versão:

Hi teacher!
We arrived in San Francisco yesterday morning, and we visited the Golden Gate Bridge. We are going to stay here for more a week, then we'll leave to Los Angeles, to see the Chinese theater in Hollywood, Disney Land and more lots of places.
We are very happy to travel, and the weather is great it's sunny and hot, and what about Rio? How is the weather there? How was your day during we our arrive?
Please answer us, from your friends Marcos and Marcelo.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO "VIRTUAL POSTCARDS"

1. Você sentiu dificuldade ao escrever o cartão-postal na 1a etapa do trabalho em dupla? Em caso afirmativo, explique que tipo de dificuldade você teve.

RESPOSTA: _____

2. O que o ajudou a escrever o cartão-postal na 1a etapa? Numere as opções abaixo de acordo com o grau de ajuda proporcionado (1 = ajudou muito; 2 = ajudou de alguma forma; 3 = não ajudou).

- () o fato de trabalhar em dupla
() as instruções da professora (no computador)
() o vocabulário e a gramática do livro didático
() outros:

3. Durante a 2a etapa do trabalho você teve que re-escrever o cartão-postal e corrigir os erros apontados pela professora. Marque apenas uma resposta abaixo. Você acha que esta modalidade didática:

- () proporcionou-lhe uma oportunidade de perceber os erros que tinha cometido e corrigi-los.
() não adiantou muito pois você continuou sem saber porque errou e não conseguiu corrigi-los.

4. O fato de a professora ter apenas marcado os erros (ao invés de corrigi-los) e pedir que os alunos fizessem a correção o ajudou a ter mais consciência dos erros cometidos e, deste modo aprender mais efetivamente?

- () SIM () NÃO

5. Você discutiu com seu colega sobre como corrigir os erros apontados?

- () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, você acha que este tipo de discussão o ajudou a chegar a uma versão mais bem escrita do seu cartão-postal?

- () SIM () NÃO

Por quê?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. O Trabalho em Par entre Aprendizes de Língua Inglesa como Ambiente Positivo para a Aprendizagem. XIV ENPULI, 1995.
- BASSI, C. E. & DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 4.1:291-313. ALAB, UFMG, BH, 2004.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.
- DÖRNYEI, Z. Krashen's Input Hypothesis and Swain's Output Hypothesis in Practice: Designing "i + 1" Teaching Techniques. *Forum Magazine*, v. 1, 1991.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. Issues and Terminology. In DOUGHTY, C. and WILLIAMS, J. (Eds) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- KOWAL, M. & SWAIN, M. Using Collaborative language production and task to promote student's language awareness. *Language Awareness*, 1. 2: 73-93, 1994.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Disponível em http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html. Acesso em 20 janeiro 2007. 1981.
- LONG, M. H. Focus on Forms: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG R. and KRAMSCH C. (Eds) *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective: Studies in Bilingualism*. Amsterdam: Benjamin, 1991.
- MITCHELL, R. & MYLES, F. Sociocultural perspectives on Second Language Learning. In MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.
- SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30: 73-87. Cambridge: CUP, 1997.
- STORCH, N. A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52. Oxford: OUP, 1998.
- SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S. & MADDEN, C. G. (Eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G. and SEIDLHOFER, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1995.

_____. Languageing, agency and collaboration in advanced second language learning. In: BYRNES, H. (Ed.) *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 2005 (in press).

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 370-391. Oxford: OUP, 1995.

WILLIAMS, J. Learner-generated attention to form. In: ELLIS, R., *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

VIDAL, R. T. O diálogo colaborativo individual ou em par, e o desenvolvimento da interlíngua em tarefas de metafala. *Revista do ISAT*, v.3:17-38. São Gonçalo, RJ: ICBEU, 2004.

Recebido em agosto de 2007
Aprovado em fevereiro 2008