

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
JOSÉ CARLOS PATTA ALVES

O TIPO DE INSTRUÇÃO FOCADA NA FORMA ESCOLHIDA POR DUAS
PROFESSORAS DE INGLÊS (LE): CONHECIMENTO PRÁTICO E/OU
CONHECIMENTO TEÓRICO?

Pelotas, 2011

JOSÉ CARLOS PATTA ALVES

O TIPO DE INSTRUÇÃO FOCADA NA FORMA ESCOLHIDA POR DUAS
PROFESSORAS DE INGLÊS (LE): CONHECIMENTO PRÁTICO E/OU
CONHECIMENTO TEÓRICO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, sob a orientação do Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves.

Pelotas, 2011

JOSÉ CARLOS PATTA ALVES

O TIPO DE INSTRUÇÃO FOCADA NA FORMA ESCOLHIDA POR DUAS
PROFESSORAS DE INGLÊS (LE): CONHECIMENTO PRÁTICO E/OU
CONHECIMENTO TEÓRICO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, sob a orientação do Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves.

Banca Examinadora

Profa. Dr. Daniela Norci Schroeder (UFRGS)

Prof. Dr. Vilson José Leffa (UCPel)

Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves (UCPel/UFRGS)

Pelotas, 30 de março de 2011

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a DEUS, por me conceder o dom do aprendizado de línguas e por me ajudar a enxergar as portas que poderiam e poderão ser abertas em meu caminho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves, por acreditar em mim e neste projeto. Pela orientação respeitosa, pelo modelo de profissional de ensino e pesquisa que é e, sobretudo, por sua paciência, amizade e incentivo, criticando e elogiando na medida certa, meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, Dalzi, que acreditou e investiu em mim aos 12 anos de idade, mesmo com poucas condições, e que, sem saber, me forneceu as ferramentas para que hoje eu seja uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente.

À minha esposa Claudia, pelo carinho, dedicação e incentivo, por cuidar de nossos bens mais preciosos, nossas filhas Manoela e Marina, e por cuidar de nossa Escola competentemente para que eu pudesse ter a tranquilidade para alçar este vôo.

À Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, por sua dedicada atenção, por suas palavras sábias de carinho e incentivo ao longo dessa jornada.

Aos excelentes professores do Poslet, que me ajudaram a construir uma nova visão sobre o que é o ensino e aprendizado de línguas.

Aos amigos novos e sinceros que fiz durante esse tempo de curso.

Ao Volnir, pela caronas até a rodoviária nas madrugadas frias de inverno.

Às professoras P1 e P2, bem como aos alunos que, gentilmente, viabilizaram a existência do presente trabalho.

À Valquíria por toda sua paciência, companheirismo e alegria ao nos receber na secretaria do Programa, sempre disposta a nos ajudar.

Enfim, a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, vibraram positivamente com meu projeto.

A todos vocês, de coração, MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Este trabalho investiga como se dá a Instrução Focada na Forma no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira sob a luz das taxionomias propostas por Rod Ellis (2001), num ambiente de curso particular de Inglês. Além disso, buscou-se identificar, nas duas professoras pesquisadas, P1 e P2, se suas aulas eram permeadas pelo conhecimento técnico, teórico ou ambos, acerca da Instrução Focada na Forma (IFF), bem como em que momento de sua formação tal conhecimento foi originado. Os dados foram obtidos a partir da gravação em áudio e vídeo de duas aulas consecutivas de cada profissional, da aplicação de um questionário semi-estruturado e de uma entrevista com lembrança estimulada. Os resultados desta investigação mostraram que, no ato da IFF, as profissionais fizeram uso, principalmente, de seu conhecimento prático (conhecimento desenvolvido durante a prática, sendo implícito e intuitivo), e que suas crenças acerca do ensino formal se originaram, inconscientemente, durante suas formações como professoras.

Palavras-chave: Instrução Focada na Forma, crenças de professores, conhecimento teórico e conhecimento prático

ABSTRACT

This research study investigates how Form-Focused Instruction, following the taxonomy proposed by Rod Ellis (2001), occurs in an EFL school in Southern Brazil. In addition to this, it aimed to identify in the English classes of two teachers, if their practices were permeated by technical knowledge, practical knowledge or both kinds of knowledge on Form-Focused Instruction (FFI), as well as at which moment of their teacher development this knowledge was originated. The data were collected from the audio and video recordings of two consecutive classes taught by each professional, as well as from a semi-structured questionnaire and a stimulated recall interview. The results from this investigation showed that, in the act of teaching, such professionals made use, primarily, of their practical knowledge (intuitive and implicit knowledge that is built during the practice), and that their beliefs about formal instruction were originated during their development as teachers.

Keywords: Form-focused Instruction, teachers' beliefs, technical and practical knowledge

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de Instrução Focada na Forma

LISTA DE ABREVIATURAS

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
AC	Abordagem Comunicativa
ASL	Aquisição de Segunda Língua
EIFF	Episódio com Instrução Focada na Forma
FoF	Foco na Forma
FoFs	Foco nas Formas
IFF	Instrução Focada na Forma
IFS	Instrução Focada no Sentido
IL	Interlíngua
L1	Língua materna
L2	Segunda língua
LE	Língua Estrangeira
P1	Professora 1
P2	Professora 2
AL	Aluno

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Um breve histórico da pesquisa sobre a IFF	15
2.2	O que é forma	17
2.3	Algumas Hipóteses para a Aquisição da Segunda Língua	18
2.3.1	A Hipótese da Não-Interface entre Conhecimento Explícito e Implícito	18
2.3.2	A Hipótese do Input Compreensível	20
2.3.3	A Hipótese da Interação	20
2.3.4	A Hipótese do Output Compreensível	22
2.4	A Abordagem Comunicativa e a Atenção à forma	23
2.4.1	A Abordagem Comunicativa	23
2.4.2	A Atenção à forma	25
2.5	Hipótese do Noticing	25
2.6	Como focar a forma	27
2.6.1	Hipótese da “Teachability”	27
2.6.2	Task-Based teaching	27
2.7	A Instrução Focada no Sentido (IFS)	28
2.8	As Escolhas dos Professores	29
2.9	Taxionomias	37
3	METODOLOGIA	45
3.1	O Universo da Pesquisa	45
3.1.1	O Curso de Idiomas	45
3.1.2	A Professora P1	46
3.1.3	A Professora P2	46
3.1.4	A Turma da professora P1	47
3.1.5	A Turma da professora P2	47
3.2	Decisões Metodológicas	47
3.2.1	A Escolha dos Métodos de Coleta de Dados	47
3.2.2	A Elaboração do Questionário Semi-estruturado	48
3.2.3	A Coleta por meio da Gravação das aulas em Áudio e Vídeo	49
3.2.4	A Coleta por meio de Questionário Semi-estruturado	53

3.2.5	A Coleta por meio de Lembrança Estimulada.....	53
3.2.6	A Transcrição dos Dados.....	54
3.2.6.1	A Transcrição dos Dados Coletados na Gravação em Sala de Aula....	54
3.2.6.2	A Transcrição dos dados coletados no Questionário Semi- estruturado.....	54
3.2.6.3	A Transcrição dos dados coletados na Entrevista com Lembrança Estimulada.....	55
3.2.7	A Identificação dos EIFF.....	55
4	OS EPISÓDIOS DE INSTRUÇÃO FOCADA NA FORMA.....	57
4.1	Os tipos de IFF.....	58
4.2	A Identificação dos tipos de IFF	59
4.2.1	O tipo de instrução escolhido pela professora P1.....	59
4.2.2	O tipo de instrução escolhido pela professora P2.....	63
4.3	Os Episódios com Instrução Focada na Forma.....	66
4.3.1	Exemplos de episódios com IFF.....	66
4.3.1.1	IFF Incidental Preemptiva.....	67
4.3.1.2	IFF Incidental Reativa.....	68
5	ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS SEMI- ESTRUTURADOS.....	73
5.1	Questão 1.....	73
5.2	Questão 2.....	74
5.3	Questão 3.....	76
5.4	Questão 4.....	77
5.5	Questão 5.....	79
5.6	Questão 6.....	81
5.7	Questão 7.....	81
5.8	Questão 8.....	83
5.9	Questão 9.....	86
5.10	Questão 10.....	88
5.11	Questão 11.....	89
5.12	Considerações Finais	90
6	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM LEMBRANÇA ESTIMULADA.....	91

6.1	As perguntas da parte 1 da Lembrança Estimulada.....	..92
6.2	A análise da entrevista com a professora P1.....	93
6.2.1	A busca pelas crenças de P1.....	93
6.2.2	O tratamento da forma na visão de P1.....	97
6.3	A análise da entrevista com a professora P2.....	101
6.3.1	A busca pelas crenças de P2.....	101
6.3.2	O tratamento da forma na visão de P2.....	107
6.4	Considerações finais.....	112
7	CONCLUSÃO.....	116
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

1 INTRODUÇÃO

O papel da Instrução Focada na Forma (IFF) no ensino de línguas tem sido alvo de muitas pesquisas, nos últimos 40 anos, no campo da Aquisição de Segunda Língua. Em um primeiro momento, a pesquisa comparativa acerca das metodologias de ensino, característica dos anos 60 e 70, produziu resultados que sugeriram que o ensino de formas isoladas não era suficiente para promover a aquisição de tais formas (LONG, 1991; LONG & ROBINSON, 1998). Subsequentemente, foi constatado que abordagens puramente comunicativas não conseguiam obter resultados adequados com relação à acurácia na língua-alvo (HARLEY & SWAIN, 1984; SWAIN, 1985, 1998; SWAIN & LAPKIN, 1998). Portanto, um meio termo foi alcançado nos anos 90, de modo que duas soluções gerais foram propostas para tentar solucionar esse problema. A primeira é a de que o aprendiz deve prestar atenção à forma-alvo notando-a no *input*, o que o auxilia no processamento dessas novas formas. A segunda é a de que se devem propiciar oportunidades para o aprendiz produzir a forma-alvo, possibilitando, assim, que ele note a lacuna entre a sua interlíngua e o uso correto de tal aspecto linguístico (SWAIN, 1985, 2005).

Essas soluções só vieram a viabilizar a comprovação de que a instrução que foca algum tipo de aspecto formal é mais efetiva do que aquela que foca apenas o sentido. Os resultados da meta-análise sobre quarenta e nove estudos de IFF, realizada por Norris & Ortega (2000), só vieram a comprovar esse fato. Ao longo de seu estudo, os autores concluíram que a IFF produz ganhos substanciais da estrutura alvo, além de que esses ganhos parecem se manter ao longo do tempo. Os autores apontam, ainda, que a instrução que contém técnicas explícitas resulta em efeitos mais positivos do que a instrução contendo técnicas implícitas, além de que a efetividade dos tratamentos instrucionais depende das abordagens experimentais adotadas, principalmente dos procedimentos metodológicos empregados para medir a efetividade da IFF.

Entretanto, pouco adianta alcançarem-se esses resultados teóricos se não houver um diálogo entre a pesquisa, a sala de aula e os cursos de formação de professores. Em outras palavras, é necessário que esses resultados sejam aplicados pelos professores, nos mais variados contextos de ensino. Os resultados práticos dessa aplicação não somente poderão confirmar os resultados teóricos, como poderão, também, levantar outras questões passíveis de pesquisa.

É necessário, também, que seja dada uma maior importância ao que pensam os professores na hora da tomada de decisões em sala de aula. Normalmente, tais profissionais são “treinados” para atuar dentro de determinadas metodologias, que, por sua vez, apenas os preparam para situações previsíveis dentro de uma gama específica de possibilidades. Por outro lado, diferentemente desse treinamento, há a formação dos professores, que os permite lidar com as mais variadas e imprevisíveis situações em sala de aula (WIDDOWSON, 1990). Essas situações requerem que padrões pré-estabelecidos sejam revistos, causando uma reformulação de pensamentos e originando novas questões.

Essa reformulação tem muito a ver com a formação do conhecimento prático, o qual é implícito e intuitivo, normalmente não passível de verbalização. Calderhead (1988) já afirmara que, no ato de ensinar, os professores se baseiam principalmente em seu conhecimento prático. O conhecimento teórico, por sua vez, é declarativo e explícito, sendo desenvolvido através de reflexão ou investigação empírica. Seu uso é necessário na preparação de lições, na escolha de materiais didáticos, entre outros.

Entretanto, uma questão crucial diz respeito a como integrar ambos os tipos de conhecimento. Para tal, torna-se importante investigar o que se passa no pensamento dos professores no momento da escolha do que e como fazer. O quanto e de que maneira o conhecimento técnico pode influenciar o prático também se torna relevante investigar.

Particularizando essas questões para a IFF, pouca pesquisa tem sido feita quanto à relação entre o que é adquirido pelos professores ao longo de suas vidas como aprendizes de línguas, como professores em formação e, finalmente, como professores atuantes em sala de aula.

Embora, por vezes, seja difícil identificar determinadas concepções arraigadas no pensamento dos professores e saber quando elas se formaram, este trabalho tem por objetivo investigar o tipo de IFF utilizado por duas professoras de um curso livre de idiomas que opera sob a Abordagem Comunicativa, de modo a discutir se as escolhas tomadas por essas profissionais foram influenciadas por seu conhecimento técnico, seu conhecimento teórico, ou por ambos.

Como objetivos específicos, busca-se identificar o tipo de IFF utilizado pelas professoras durante suas aulas e se há uma preferência por algum tipo; busca-se,

também, verificar se a IFF ocorre de maneira mais implícita ou implícita, bem como se há o uso de metalinguagem; a identificação dos tópicos linguísticos mais focados durante a IFF também será realizada; buscar-se-á, além disso, discutir se há uma preponderância do uso do conhecimento técnico ou do teórico sobre as escolhas do tipo de IFF e se há uma ciência da taxionomia existente na literatura. Finalmente, serão investigados os possíveis efeitos exercidos pelo grau de importância dedicado à acurácia em L2 sobre as escolhas de P1 e P2.

Para atingirem-se os objetivos propostos, a análise dos dados coletados para este estudo foi realizada em três etapas. Primeiramente, buscou-se identificar os tipos de IFF utilizados pelas professoras durante suas aulas, a partir da gravação em áudio e vídeo das mesmas. Em segundo lugar, buscou-se saber se tais escolhas em sala de aula eram congruentes com as suas percepções teóricas e práticas declaradas por meio de um questionário semi-estruturado. Finalmente, por meio da realização e análise de uma Entrevista com Lembrança Estimulada, buscou-se saber se, realmente, o que foi declarado no Questionário semi-estruturado é congruente com suas práticas e as profissionais têm a ciência do momento em que as percepções identificadas se formaram.

As perguntas que norteiam este estudo são:

1. Quais são os tipos de IFF utilizados pelas professoras em sala de aula?
2. Quais são os procedimentos adotados pelas professoras quando realizam a IFF?
 - 2.1 Qual língua é preferida quando da IFF?
 - 2.2 Há uso de metalinguagem? Se afirmativo, em que língua? Quem a utiliza mais comumente, o aluno ou a professora?
 - 2.3 A IFF é mais implícita ou explícita?
3. Quais aspectos linguísticos são mais focados quando da IFF?
4. O que determina as escolhas do tipo de IFF utilizado pelas professoras?
 - 4.1 Qual é a visão das professoras pesquisadas com relação ao papel da acurácia em L2?

4.2 As professoras possuem conhecimento das taxionomias de IFF existentes na literatura? Caso positivo, quais são as possíveis implicações de tal conhecimento para as escolhas em sala de aula?

4.3 Há diferença na escolha do tipo de IFF em função da experiência da professora pesquisada?

O presente estudo está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo, destinado ao Referencial Teórico, visa a revisar a literatura corrente, do período em que a IFF não era reconhecida como relevante até a sua atual aceitação como efetiva. Uma vez comprovada a relevância da IFF para a ASL, este capítulo buscou, também, discutir estudos sobre o que pensam os professores acerca de suas escolhas dos tipos de IFF em suas práticas em sala de aula.

No segundo capítulo, será descrita a metodologia da pesquisa, descrevendo o ambiente de ensino, as professoras e os aprendizes envolvidos. Além disso, serão explicitados os motivos das decisões metodológicas tomadas, bem como os instrumentos de coleta de dados.

O Capítulo 3 tratará da identificação e análise dos Episódios com Instrução Focada na Forma, ocorridos nas aulas observadas. Os Capítulos 4 e 5 tratarão, respectivamente, da análise dos questionários semi-estruturados e das entrevistas com lembrança estimulada, tudo ocorrendo à luz dos conceitos reportados no Capítulo 1.

Por fim, no Capítulo 6 serão feitas as considerações finais, buscando responder às questões norteadoras. Serão fornecidas, também, sugestões de estudos que poderão dar continuidade a esta pesquisa.

Assume-se que este trabalho seja de grande relevância para estimular o estabelecimento de um diálogo entre as contribuições teóricas das pesquisas no campo do ensino de línguas e suas aplicações práticas por parte dos professores. Além disso, entende-se que, a partir de alguns resultados deste trabalho, os cursos de formação de professores poderão ter um olhar mais atento à capacitação prática e teórica dos mesmos, no que tange ao ensino de línguas com Instrução Focada na Forma em seus currículos. Dessa forma, espera-se estar diminuindo a possibilidade de que concepções equivocadas sobre o ensino se formem e se estabeleçam nas mentes dos professores, percepções essas que, por vezes, influenciam negativamente novas gerações de profissionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, pretendo iniciar a discussão ilustrando diversas hipóteses de Aquisição de Segunda Língua¹ (ASL) com relação às suas posições acerca da inclusão e efetividade da Instrução Focada na Forma (IFF) no Ensino de Segunda Língua¹ (ESL), desde os primeiros trabalhos da área, até chegar ao momento em que a IFF passou, de uma maneira geral, a ter a sua contribuição reconhecida pelos pesquisadores em relação aos processos que subjazem a ASL.

A partir do pressuposto de que a IFF é efetiva no auxílio ao processo de aquisição, torna-se relevante estabelecer uma ponte entre o que é obtido como resultado de pesquisas e o que é realmente praticado em sala de aula. Esse diálogo que se faz necessário entre pesquisadores e professores talvez justifique a considerável atenção dedicada à área da IFF nos últimos quarenta anos.

2.1 Um breve histórico da pesquisa sobre a IFF

O objetivo de grande parte da pesquisa dos anos 60 e 70 era comparar métodos de ensino de línguas, que diferiam apenas quanto à maneira mais implícita ou explícita de ensinar a língua-alvo, de modo a verificar se algum desses métodos obtinha resultados melhores do que outros. Nessa época, o pressuposto das pesquisas era de que o ensino de línguas envolvia, necessariamente, o foco na forma, especialmente a forma gramatical, porém nenhum resultado foi conclusivo a favor de qualquer método.

No mesmo período, a ASL começava a ser estudada em contextos naturais de aprendizagem, como nos cursos de imersão, com as pesquisas concluindo apenas que os aprendizes tendem a adquirir a língua em uma ordem natural, com uma sequência mais ou menos definida para algumas estruturas específicas. Como essa ordem e sequências pareciam universais, relativamente imunes a fatores como L1 e idade, a pergunta que passou a motivar a pesquisa (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991) dizia respeito à possibilidade de a IFF ser efetiva e, conseqüentemente, necessária para a ASL.

Entretanto, os resultados dessas pesquisas foram contraditórios. Enquanto a maioria dos estudos, revisados por Long (1983), apontava para a efetividade da IFF

¹ Este trabalho não faz a distinção entre L2 e LE, nem entre ASL e ESL.

na promoção de níveis mais elevados de proficiência e para uma maior rapidez no aprendizado, outros estudos (TURNER, 1979; PICA, 1983; ELLIS, 1984; PIENEMANN, 1984) sugeriam que grupos de alunos que tiveram aulas com IFF, comparados àqueles que não, seguiram a mesma ordem e sequência de aquisição. Essa contradição nos resultados impactou a relação entre a IFF a aquisição, levando à conclusão de que a IFF poderia promover os processos envolvidos na aquisição natural de língua, ainda que não os mudasse.

Com a perda de prestígio do tipo de pesquisa que comparava os métodos de ensino de línguas, os anos 70 e 80 passaram a enfatizar a pesquisa baseada em Sala de Aula, com o objetivo de observar e descrever os eventos que lá ocorriam, focando inicialmente, com relação à IFF, o tratamento do erro, com o desenvolvimento de taxionomias (ALLWRIGHT, 1975; LONG, 1977; CHAUDRON, 1977) e, posteriormente, os tipos de interação ocorridos em sala de aula entre os aprendizes, bem como entre o professor e aprendizes (ELLIS, 1994; VANLIER, 1988).

Ao final dos anos 80, começaram a surgir estudos do tipo Processo/Produto (ALLEN, SWAIN, HARLEY & CUMMINS, 1990), que relacionavam as características de uso da língua em sala de aula com os seus resultados, chegando à conclusão de que a Instrução Focada no Sentido (IFS)² e a Instrução Focada na Forma (IFF)² eram positivamente associadas, ou seja, uma completava a outra.

O início dos anos 90 buscou responder a questionamentos sobre a efetividade da IFF à luz da pedagogia em sala de aula e à luz das teorias de ASL, dando origem a várias hipóteses, que serão descritas neste capítulo. Essas hipóteses mudaram as perguntas de pesquisa, uma vez que passou a ser admitida a efetividade da IFF. Neste momento, buscaram-se respostas de maneira a determinar qual tipo de IFF funcionava melhor, como o input poderia ser melhorado para chamar a atenção do aluno para a forma, quais tipos de *feedback* negativo promoviam a aquisição, dentre outras.

Subsequentemente, ao final dos anos 90, a voz dos professores passou a ter uma maior relevância nas pesquisas, uma vez que os resultados oriundos dessas pesquisas não teriam valia se não tivessem uma implicação pedagógica. E quem melhor que os professores para dar essa resposta? Portanto, houve uma

² Termos definidos na seção 2.7.

aproximação da pesquisa com a prática em sala de aula, dando espaço às concepções de quem realmente se beneficia dos resultados das pesquisas e que poderia gerar mais perguntas e promover mais respostas.

Foram esses questionamentos e respostas obtidas pelos pesquisadores que motivaram a sequência cronológica apresentada neste Referencial, que percorre as hipóteses da ASL até a aceitação da IFF como efetiva, estendendo-se às concepções dos professores sobre o que realmente ocorre em sala de aula, além de buscar saber se há uma relação entre o seu conhecimento teórico e o prático, bem como a identificação de suas origens.

2.2 O que é forma?

Doughty e Williams (1998) definem *forma* como um termo que abrange as *formas* linguísticas e as *regras* ao mesmo tempo, uma vez que ambas são necessárias para a ASL. Para as autoras, a ASL é vista como um processo de assimilação de todo o sistema da L2, sistema esse que é composto de formas inter-relacionadas, ou seja, as regras descrevem a realização, a distribuição e o uso de formas. Dessa maneira, os conceitos de *formas* e *regras* foram considerados como sendo um subgrupo do termo mais abrangente **forma**. As autoras afirmam que é importante ver o termo *forma* no contexto mais amplo possível, isto é, aquele de todos os níveis e componentes do sistema complexo que é a língua.

Ellis, Basturkeman & Loewen (2001b) também definiram o termo **forma** dizendo que, embora seja frequentemente considerado como se referindo exclusivamente à gramática, tal termo pode ser direcionado para definir elementos da fonologia, vocabulário, gramática ou discurso. Nesse estudo, ao pesquisar os tipos de itens linguísticos mais visados pelos sujeitos, durante episódios de Instrução Focada na Forma do tipo Incidental Preemptiva³, os autores identificaram como mais frequentes a gramática, o vocabulário, a soletração, o discurso e a pronúncia.

Entretanto, continua sendo muito comum encontrarmos discrepâncias quanto à aceção do termo. Termos do tipo “Forma Linguística”, “Instrução Formal”, “Forma Gramatical” e “Instrução Focada na Forma” são frequentemente utilizados para se referir à gramática. Doughty & Williams (1998), no corpo do texto da contracapa de

³ Termo definido na seção 2.9.

seu livro, ao mencionarem o termo **forma**, fazem referência apenas à forma gramatical dizendo que “Este volume apresenta pesquisas originais e discussões de especialistas em ASL em sala de aula sobre os benefícios de unir a **forma gramatical** ao sentido durante tarefas essencialmente comunicativas.”

A noção da abrangência do conceito de forma permite uma identificação mais precisa dos fenômenos que ocorrem em sala de aula durante o processo da ASL. Certamente, a limitação atribuída ao conceito de forma prejudica a identificação dos episódios com Instrução Focada na Forma (EIFF), desconsiderando aqueles que não sejam atribuídos unicamente à sintaxe.

O presente trabalho assumirá o conceito mais abrangente de **forma** como definido por Ellis (2001), de acordo com o qual todos os elementos que compõem a língua são levados em consideração quando da definição e identificação dos episódios em que acontecem: “O termo ‘forma’ visa a incluir os aspectos fonológicos, lexicais, gramaticais e pragmáticos da língua” (*op. cit.*, p.2).

Passaremos, agora, a percorrer algumas teorias de ASL, mostrando, nos momentos adequados, razões para a introdução da IFF no tipo de instrução cujo foco primordial é o sentido.

2.3 Algumas hipóteses para a Aquisição da segunda Língua

2.3.1 A Hipótese da Não-Interface entre o Conhecimento Implícito e o Explícito

Krashen (1985, 1994) afirma que as condições necessárias para a aquisição de uma L2 ocorrem quando é proporcionado ao aprendiz um input compreensível e quando este aprendiz possui um filtro afetivo baixo, condições essas que, segundo o autor, são preenchidas apenas pela IFS, que é o tipo de instrução que demanda que seus participantes (professor e aprendizes) tratem a língua como uma ferramenta para atingir objetivos não linguísticos.

O autor argumentou que, uma vez que os aprendizes de uma L1 e de uma L2 passavam por sequências e estágios de desenvolvimento similares durante a aquisição de determinados aspectos linguísticos, o processo de aquisição da L2 era similar ao da L1. Krashen também salientou que, apesar dessas similaridades entre os processos, os resultados obtidos pelos aprendizes da L1 eram, indiscutivelmente, melhores do que aqueles obtidos pelos aprendizes da L2, levando-o a sugerir que a

discrepância estava nas condições de aprendizagem, mais especificamente na maneira como os aprendizes da L1 e L2 são tratados durante esse processo.

Quando o aprendiz de uma L2 comete um erro, segundo o autor, ele tradicionalmente é corrigido com relação à forma de seu erro, ao passo que o aprendiz da L1, na mesma situação, recebe pouca ou nenhuma correção, aprendendo de uma maneira mais espontânea. Daí surgiu sua proposta de que se as condições de aprendizagem da L2 forem similares às daquelas da L1, maior será a probabilidade de sucesso na aquisição. O autor acrescenta que a melhor maneira de se propiciar essas condições é através da exposição do aprendiz a um input significativo e motivador, que esteja ligeiramente acima de sua competência linguística para aquele momento de aprendizado. Isso leva o aprendiz a adicionar a nova informação àquela já existente, ou seja, à sua interlíngua, da mesma maneira que as crianças adquirem a L1.

Essa nova informação é representada pelo bastante conhecido e criticado $i + 1$, sendo i o estágio de desenvolvimento do aprendiz naquele momento, e 1 , aquele input significativo, enriquecido, que possibilitará ao aprendiz processar essa informação e subir um estágio no seu desenvolvimento de interlíngua. Uma das dificuldades na verificação da proposta de Krashen está na identificação do nível de competência linguística do aprendiz e, conseqüentemente, do quanto acima esse input significativo deve estar.

Krashen também fez a distinção entre **aquisição** e **aprendizado**. Para o autor (1981, 1982), a aquisição é um processo implícito e subconsciente, sem lugar algum para a instrução formal, enquanto que o aprendizado é um processo explícito e consciente que resulta em conhecimento metalinguístico. Para Krashen, não há espaço para a instrução formal porque (1) não há uma interface entre aquisição e aprendizado, (2) há restrições quanto à natureza e quantidade de regras que podem ser “aprendidas” e (3) a fala espontânea é feita apenas com o conhecimento “adquirido”.

Em sua posição conhecida como a **Hipótese da Não-Interface**, o aprendizado não se transforma em aquisição. Logo, a instrução formal não tem lugar por não contribuir para o desenvolvimento do tipo de conhecimento implícito necessário para a comunicação natural. Entretanto, o autor admitiu que a instrução

formal pode contribuir, de maneira limitada (somente regras simples e fáceis são aprendidas), para o desenvolvimento do conhecimento explícito.

2.3.2 A Hipótese do Input Compreensível

A partir do pressuposto de que o aprendiz “adquire” a língua de uma maneira natural, seguindo uma ordem com sequências razoavelmente bem definidas para determinadas estruturas em específico, Krashen (1985, 1994), propôs a **Hipótese do Input Compreensível**, que tem como pressupostos os seguintes aspectos:

- (i) O aprendiz progride de uma maneira natural ao compreender um input que contém estruturas que estão um pouco além de seu nível de competência (i+1);
- (ii) Embora o input compreensível seja necessário para que a aquisição aconteça, somente tal input não é suficiente. É imperativo que os aprendizes estejam afetivamente dispostos a “internalizar” o input recebido;
- (iii) O input torna-se compreensível como resultado da sua simplificação e com a ajuda de pistas contextuais e extralinguísticas;
- (iv) A fala é o resultado da aquisição, não sua causa. A produção do aprendiz não contribui diretamente para a aquisição.

Long (1983b), por exemplo, diz que a maior evidência de que o input compreensível promove a aquisição reside no fato de que a sua ausência resulta numa aquisição mais tardia. Larsen-Freeman (1983), por outro lado, argumentou que os aprendizes podem assimilar uma informação útil sobre uma L2 sem compreender o input, como é o caso de uma informação sobre a fonologia da L2. A autora também argumentou que os aprendizes podem compreender um input que não foi simplificado, como aquele encontrado em programas de TV, e, ainda assim, receber um input que os ajude a aprender.

2.3.3 A Hipótese da Interação

A partir da Hipótese do Input Compreensível de Krashen e dos estudos de Evelyn Hatch sobre a análise do discurso e a aquisição da L2, Long (1983)

desenvolveu a sua primeira versão da **Hipótese da Interação**. Hatch (1978) afirmou que os aprendizes de uma L2 não precisam estudar as formas gramaticais da língua para que possam se comunicar. Pelo contrário, os aprendizes da L2, como acontece com aqueles da L1, precisam participar de interações conversacionais e, através desse processo, aprenderão a sintaxe.

Na primeira versão de sua hipótese, Long (1983) reconheceu o papel desempenhado pelo input simplificado (modificado) e pelo contexto para tornar o input compreensível. Entretanto, o autor salientou a importância das modificações interacionais que ocorrem durante uma negociação pelo sentido quando há um problema comunicativo. Em outras palavras, o autor propôs que o input advindo da interação é mais valioso do que o simples input, pois, no caso da interação, há o provimento de informação relativa à forma problemática ao aprendiz. Na sua segunda versão (1996), o autor se alinhou mais com a primeira proposta de Hatch, reconhecendo que a interação pode facilitar a aquisição ao assistir a produção (*output*) de L2 do aprendiz.

A primeira versão da Hipótese da Interação (LONG, 1983) simplesmente postulava que a negociação pelo sentido fornecia aos aprendizes um input compreensível, conseqüentemente, fornecendo uma evidência positiva – modelo do que é gramaticalmente aceitável, logo, sem lugar para a IFF. Porém essa primeira versão falhou, da mesma maneira que a Hipótese do Input Compreensível, ao não conseguir explicar *como* o input compreensível promoveria a aquisição.

Contrastando com a primeira versão, a versão atualizada da Hipótese da Interação (LONG, 1996) buscou, portanto, dar conta de como esse input modificado através da interação contribui para a aquisição, ao especificar quais mecanismos internos do aprendiz são envolvidos

a negociação pelo sentido, e especialmente a negociação que desencadeia os ajustes interacionais pelo falante nativo ou por um interlocutor mais competente, facilita a aquisição porque conecta o input, as capacidades internas do aprendiz, em particular, a atenção seletiva e o output de maneiras produtivas. (LONG, 1996, p.451-2, tradução minha)

De acordo com Ellis (2008), o input modificado interacionalmente ajuda na aquisição quando assiste o aprendiz a perceber as formas linguísticas no input, bem como quando essas formas estão dentro da sua capacidade de processamento. Logo, o papel da negociação pelo sentido é o de facilitar a **atenção** seletiva à forma.

Segundo o autor, a interação pode contribuir para a aquisição por meio de oportunidades de produção modificada (*output* modificado) e por meio de fornecimento de evidência negativa.

Long (1996, p. 413) definiu a evidência negativa como sendo o input que fornece “evidência direta ou indireta sobre o que é não-gramatical”, que ocorre quando o aprendiz recebe *feedback* negativo sobre sua tentativa de uso da L2. Ao sugerir que o *feedback* negativo e o *output* modificado interacionalmente contribuíssem para a aquisição, Long (1996) já incorporara sua própria visão sobre **Foco na Forma** (a ser descrito em detalhes subsequentemente) e, também, sobre a **Hipótese do Output Compreensível**, proposta por Swain (1985, 1995) como complemento à proposta de Krashen (1985, 1994).

2.3.4 A Hipótese do Output Compreensível

Swain (*op. cit.*), ao desenvolver sua proposta, argumentou que os seus estudos sobre programas de imersão no Canadá demonstraram que, embora os aprendizes atingissem um bom desempenho no uso da L2, eles ainda falhavam ao produzir uma fala precisa, coerente e adequada à situação, não demonstrando níveis avançados de competência gramatical. Isso provou que somente a exposição ao input compreensível não seria suficiente para promover essa competência, uma vez que, obviamente, as aulas de imersão eram muito ricas em input. Esse fato levou a autora a sugerir que, talvez, os aprendizes tivessem pouca oportunidade para produzir essa fala dentro da sala de aula, além de não serem “forçados” (*pushed*) em sua produção (*output*).

Um estudo feito por Allen, Swain, Harley & Cummins (1990), comprovando a sugestão de Swain, mostrou que aulas que possuem um nível elevado de input compreensível, como são essas aulas de imersão, podem, entretanto, não propiciar tantas oportunidades para a produção do *pushed output* necessário. Esse fato, de acordo com os resultados desse estudo, talvez explique por que os alunos de cursos de imersão frequentemente falham na aquisição de certos tópicos gramaticais.

Swain, portanto, propôs que a produção (especialmente o *pushed output*) pode encorajar os aprendizes a mudarem de um processamento semântico, chamado de “*top down*” e propiciado pelo input compreensível, para um sintático, chamado de “*bottom up*”, que é gerado pela necessidade de produzir fala e no qual

os aprendizes prestam mais atenção à forma linguística. A compreensão de uma mensagem pode acontecer com uma pequena análise sintática do input, ao passo que a produção, principalmente a forçada, estimula os aprendizes a prestarem atenção aos meios de expressão, de modo a serem precisos no processamento de suas mensagens, prestando, conseqüentemente, atenção à forma.

Swain (1995, p. 127, tradução minha) diz ainda que “os aprendizes [...] podem fingir [...] na compreensão, mas não podem fazê-lo na produção”. Swain (1995, 1998, 2005) também propõe que o output modificado, sendo um processo interacional resultante do *feedback* corretivo, é muito mais produzido pelos aprendizes quando eles são estimulados a responder a pedidos de esclarecimento, decorrentes da negociação pelo sentido.

Em suma, as hipóteses descritas até o momento defendem a ideia da não-inclusão da IFF por partirem do pressuposto de que a ASL, em geral, pode ocorrer, naturalmente, sem que haja uma atenção específica à forma linguística por meio da instrução formal. Além disso, segundo essas hipóteses, a maneira mais efetiva de desenvolver uma competência na L2 em sala de aula ocorre quando é assegurado que os aprendizes tenham oportunidades suficientes de participar de atividades que envolvam uma troca de informações. Esse fato corrobora a ideia de que o fracasso de muitos aprendizes se deve, muitas vezes, à falta de um Input Compreensível e/ou de um Output Compreensível, que supostamente existem nas interações ocorridas em ambientes comunicativos de ensino.

2.4 A Abordagem Comunicativa e a Atenção à forma

2.4.1 A Abordagem Comunicativa

Apesar dessas controvérsias, a combinação da Hipótese do Input Compreensível e da Hipótese da Interação foi a que impactou mais significativamente na evolução da **Abordagem Comunicativa (AC)**, uma vez que ambas enfatizavam a instrução focada no sentido sem qualquer atenção explícita à forma linguística e/ou ao *feedback* corretivo, reforçando a noção de que a Abordagem Comunicativa era, em sua versão forte, exclusivamente baseada no sentido (*meaning-based*) e centrada no aprendiz (*learner-centered*).

Spada (2005, p. 271, tradução minha) percorre do surgimento à perda de status da AC e desmitifica a assunção adotada ao longo dos anos quanto à recusa total do tratamento da forma na AC em sua versão forte:

Sem dúvida, o maior equívoco sobre a AC é o de que ela é uma abordagem de ensino da L2 que foca o sentido em detrimento de qualquer atenção à forma linguística. Como dito, essa caracterização da AC não é consistente com a visão da maioria dos linguistas aplicados - particularmente os britânicos - que, durante a evolução da teoria e pedagogia da AC, reconheceram a importância de um componente formal da língua dentro da AC. Realmente, a AC não foi conceitualizada como uma abordagem que pretendia excluir a forma, pelo contrário, como uma que pretendia incluir a comunicação. Entretanto, não é surpreendente que muitos (de fato, a maioria) dos professores de L2 fizeram essa assunção sobre a AC, particularmente quando eles leram os trabalhos de linguistas aplicados como Prabhu (1987), que argumentou que a gramática é muito complexa para ser ensinada, e de pesquisadores da ASL como Krashen (1982), que argumentou que a gramática somente pode ser adquirida inconscientemente pela exposição à língua alvo.

Kumaravadivelu (2006) critica a AC dizendo que pesquisas sobre a eficácia de tal abordagem lançaram sérias dúvidas quanto à sua autenticidade, aceitabilidade e adaptabilidade, exatamente os fatores positivos mais salientados pelos seus proponentes. O autor cita pesquisas (NUNAN, 1987; LEGUTKE & THOMAS, 1991; KUMARAVADIVELU, 1993; THORNBURY, 1996) que revelam que as chamadas aulas comunicativas que foram examinadas pelos estudos em questão não eram realmente comunicativas. O autor ainda menciona que, nas aulas observadas por Nunan (1987) dentro dos princípios da AC, a forma era mais proeminente que a função, além do fato de que atividades de acurácia gramatical dominavam aquelas de cunho comunicativo, concluindo que: “Há crescente evidência de que, em aulas comunicativas, as interações podem, de fato, não ser tão comunicativas” (NUNAN, 1987, p.144).

Em função da ineficiência em dar conta do processo de aquisição da L2, surgiram vozes de várias partes do mundo, insatisfeitas com a discrepância entre os objetivos pregados pela AC e os meios utilizados para alcançá-los, o que estimulou o aparecimento de novas propostas pedagógicas.

Uma dessas vozes foi a de Prabhu (1987), que propôs e implantou uma pedagogia específica para o contexto da Índia, conhecida como *task-based*. Prabhu criou uma série de atividades focadas no sentido que consistia em pré-tarefas que o professor completava com toda a classe, seguidas por tarefas em que os aprendizes

trabalhavam sozinhos com atividades similares. Essas tarefas forneceram a base para o que o autor chama de “atividade focada no sentido”, a qual demanda que os aprendizes compreendam, transmitam ou ampliem o sentido, e, principalmente, que a atenção à forma ocorra de modo incidental. A partir dessa proposta, gradualmente, o rótulo de comunicativo foi sendo substituído pelo “*task-based*”.

Entretanto, junto com a nova palavra, surgiram dúvidas quanto às suas definições. Ellis (2003) propôs uma definição que inclui quase todos os pontos de apoio para a pedagogia de línguas, ou seja: atenção ao significado, engajamento com a gramática, inclusão das propriedades da pragmática, uso de comunicação autêntica, importância de interação social, interação das habilidades linguísticas e conexão aos processos psicolinguísticos.

2.4.2 A Atenção à forma

Ellis (2001) sugere que os aprendizes, principalmente tratando-se de iniciantes, têm dificuldades de dar a devida atenção à forma e ao sentido simultaneamente, devido à baixa capacidade de processamento. Forma e sentido, mesmo dentro de uma abordagem comunicativa baseada em tarefas, concorrem pela atenção do aprendiz, o qual precisa processar o input em tempo real para priorizar a comunicação, fazendo uso de estratégias como adivinhação e previsão (*top-down*), logo, deixando a forma em segundo plano. Esse fato, segundo o autor, já justificaria a inserção da IFF nesse tipo de lição.

Essa competição entre forma e sentido pela atenção do aprendiz é descrita no estudo experimental de VanPatten (1990), o qual, após analisar aprendizes com baixa proficiência, obteve claras evidências de que a atenção à forma compete com a atenção ao sentido, fato que o levou a sugerir que o *intake* (assimilação) de novas formas é possível somente quando o input é fácil de entender, o que, de certa maneira, vai ao encontro da Hipótese do Input Compreensível de Krashen. Na opinião de VanPatten, se os aprendizes, por qualquer motivo, não prestarem ou não puderem prestar atenção à forma, precisam de atividades específicas para fazê-lo, fato esse que contradiz Krashen no que tange à consciência no processo de atenção à forma.

2.5 Hipótese do Noticing

A **Hipótese do Noticing** de Schmidt (1990, 1994, 2001) propõe que essa atenção à forma no input, além de ser um processo consciente, é necessária para a aquisição acontecer. Além disso, Ellis (2001) afirma que o Foco na Forma é visto como psicolinguisticamente plausível porque estimula o tipo de atenção à forma que ocorre na aquisição natural da língua, porque foca problemas linguísticos reais dos aprendizes e porque estimula o tipo de *noticing* que auxilia a aquisição.

Para Schmidt, o aprendiz precisa notar os elementos formais da língua durante o input, caracterizando o *noticing*, para posteriormente concluir que há uma lacuna entre a língua produzida por ele (IL) e a língua alvo, caracterizando o *noticing the gap*, ou seja, o reconhecimento da lacuna entre a produção atual e a desejável. O autor baseou sua hipótese em sua própria experiência como aprendiz de Português no Brasil (SCHMIDT & FROTA, 1986), quando percebeu que, em quase todos os casos em que novas formas apareciam em sua produção espontânea, elas haviam sido anteriormente notadas, de maneira consciente no input, provando a importância da atenção nesse processo.

Schmidt (2001) desenvolveu duas versões para essa hipótese. Primeiramente (SCHMIDT & FROTA, 1986), a versão forte, que afirma que não há aprendizado de um input que não é notado, e a segunda, a versão fraca (SCHMIDT, 2001), que afirma que é possível armazenar na memória algo não percebido conscientemente, porém não tanto quanto quando se nota.

As teorias revisadas até o momento variaram quanto ao papel da consciência na aquisição da L2. A Hipótese do Input Compreensível de Krashen (1985, 1994) rejeita completamente qualquer papel da consciência na aquisição, alegando que a aquisição é um processo subconsciente, não havendo lugar para o ensino formal. A Hipótese da Interação de Long (1983, 1996), em suas duas versões, sugere que o aprendiz precisa prestar atenção (processo consciente) à forma, para poder se beneficiar da interação negociada, como explicado anteriormente. A Hipótese do Output Modificado de Swain (1985, 1995), por sua vez, propõe que a consciência é importante para auxiliar o aprendiz a perceber as lacunas na sua IL e a desenvolver o conhecimento metalinguístico, logo, é necessária a atenção à forma. Finalmente, há a Hipótese do Noticing de Schmidt (1990, 1994, 2001), que trata de um processo essencialmente consciente de atenção à forma, contradizendo a proposta de Krashen (1981).

Consequentemente, à exceção, principalmente, de Krashen, a maioria dos autores concorda com a assunção de que a instrução formal induz o aprendiz a prestar a atenção necessária na forma durante o input, podendo, assim, auxiliar o desenvolvimento da IL. Este trabalho assume a mesma posição desses autores favoráveis à IFF. A seguir, serão buscadas evidências que embasem a maneira como a forma pode ser abordada.

2.6 Como focar a forma

2.6.1 Hipótese da “Teachability”

Uma pergunta que permanece não respondida diz respeito a como se incluir a IFF no ensino de uma L2 ou LE. Pieneman (1989) propôs que a IFF só é efetiva quando o *syllabus* instrucional é compatível com o *syllabus* interno do aprendiz. Isso quer dizer que o professor deve estar ciente do estágio de desenvolvimento de cada aprendiz, individualmente, devendo estar familiarizado com a sequência de aquisição que os aprendizes, em geral, apresentam. Pienemann (1989) caracterizou este pré-requisito como a **Hipótese da “Teachability”**, ou seja, daquilo que pode ser ensinado em determinado momento para um determinado aprendiz, de maneira que o professor possa estar certo de que o aprendiz estará pronto para adquirir os itens linguísticos selecionados para uma determinada aula.

2.6.2 Task-based Teaching

Para chamar a atenção do aprendiz para as estruturas da língua alvo, Ellis (2003) sugeriu o uso de uma IFF baseada em tarefas (***task-based***). Embora essas tarefas possam parecer puramente comunicativas, seu input foi talhado para conter a forma-alvo e o seu consequente uso é requerido para completar essa tarefa. Uma abordagem *task-based* fornece oportunidades para o tipo de interação que Long (1989) sugeriu como uma das maneiras de promover a aquisição.

A adoção de uma abordagem baseada em tarefas em sala de aula está intimamente ligada ao uso de *pair/group work* (NUNAN, 1989; FOTOS & ELLIS, 1991). Long and Porter (1985) realizaram uma pesquisa sobre *pair/group work* cujos resultados, juntamente com os resultados de outros pesquisadores (DOUGHTY &

PICA, 1986; PICA & DOUGHTY, 1985; PORTER, 1986; RULON & McCREARY, 1986), indicam que os aprendizes produzem mais neste tipo de tarefa, usam sentenças mais longas e falam tanto, em termos gramaticais, quanto falariam em tarefas de uma via, aquela em que a troca é feita diretamente com o professor. Além disso, os aprendizes negociam mais pelo sentido, contanto que a tarefa requeira troca de informação. Segundo Fotos & Ellis (1991), uma desvantagem desse tipo de tarefa é a de que o input recebido pelo aprendiz vem dos outros aprendizes e pode ser menos preciso do que aquele recebido diretamente do professor.

Apesar de sua independência das metodologias, o ensino *task-based* foi considerado uma ramificação da AC por ter surgido mais ou menos na época do seu desenvolvimento, o que o sujeitou às mesmas críticas impostas à AC. Contudo, Spada (2005) afirma que há um crescente consenso na literatura de pesquisa em sala de aula de que a inclusão da IFF à AC é necessária para a obtenção de níveis mais altos de conhecimento e desempenho na língua alvo. Segundo a autora, isso tem sido demonstrado em estudos descritivos, experimentais e quase-experimentais com adultos, adolescentes e crianças.

A instrução formal e a AC podem ser, então, integradas através de tarefas gramaticais elaboradas para promover a comunicação sobre a gramática. Essas tarefas têm dois objetivos principais: desenvolver o conhecimento explícito de pontos gramaticais da L2 e fornecer oportunidades para a interação focada na troca de interações, podendo ser completadas em lições dadas diretamente pelos professores ou, ainda, podendo ser usadas em atividades do tipo *pair/group work* de maneira a aumentar o número de oportunidades para a negociação pelo sentido.

Uma assunção principal com respeito à IFF corresponde àquela dada por Doughty e Williams (1998b), de acordo com a qual o Foco na Forma é mais eficiente em eventos cujo foco principal é no sentido. Portanto, torna-se necessário estabelecer a distinção entre Foco na Forma e Foco no Sentido.

2.7 A Instrução Focada no Sentido (IFS)

De acordo com Ellis (2000), a Instrução Focada no Sentido é aquela que requer que professor e alunos tratem a língua como uma ferramenta para alcançar alguns objetivos linguísticos, e não como um objeto a ser estudado com o propósito de aprender a língua. Ainda segundo o autor, esse tipo de instrução requer que os

participantes ajam como usuários da língua, não como aprendizes. A Instrução Focada na Forma, por outro lado, constitui-se de atenção às formas e aos significados que elas representam, logo, as palavras são tratadas como objetos.

Widdowson (1998) criticou a distinção entre IFS e IFF, e argumentou que a IFF sempre exigiu dos aprendizes uma atenção ao significado e à forma simultaneamente. Para o autor, a grande distinção está no tipo de sentido em que os aprendizes devem prestar atenção, seja num sentido semântico, seja num pragmático, como no caso das tarefas comunicativas.

Segundo Doughty (2001, p. 211, tradução minha), “[...] o Foco na Forma leva os aprendizes, brevemente e talvez, simultaneamente, a prestar atenção na forma, sentido e uso durante um evento cognitivo”. Logo, como os aprendizes têm uma capacidade limitada de prestar atenção à forma e ao sentido durante um evento comunicativo, especialmente os iniciantes, já que ambos concorrem simultaneamente por essa atenção, eles priorizarão a atenção ao sentido em detrimento da forma. Torna-se necessário, então, que sejam encontradas maneiras de chamar a atenção desse aprendiz para a forma durante a atividade comunicativa. Também é importante ressaltar que na IFS, o Foco na Forma pode ou não ocorrer, ou seja, se não houver qualquer problema no fluxo comunicativo, ele não se torna necessário.

A intenção deste capítulo, até agora, foi buscar um suporte teórico para a posição adotada por este trabalho, de que a IFF tem um papel importante, no mínimo, para facilitar e acelerar a ASL. Outra posição-chave adotada é a de que é importante se entender o que passa na mente daqueles que utilizam os resultados dos extensos estudos desenvolvidos até esta data, de maneira a criar uma ponte que viabilize a interação entre os conhecimentos práticos e técnicos. Embora a assunção de que a pesquisa possa informar a pedagogia através de uma base de conhecimento sólida, possibilitando a tomada de decisões, também se faz necessário analisar o que os professores pensam, sabem e acreditam, bem como as relações desses construtos mentais com o que é realmente realizado em sala de aula.

2.8 As Escolhas dos Professores

Nas décadas de 60 e 70, a maior parte da pesquisa sobre ASL foi direcionada para comparar os métodos de ensino de L2 ou LE e descobrir qual tipo obtinha os melhores resultados. Contudo, nenhum resultado conclusivo foi obtido no sentido de determinar se um método era superior ao outro (ELLIS, 2001; LIGHTBOWN, 2000; FOTOS, 2005). Posteriormente, a pesquisa foi direcionada para testar teorias sobre os processos de aquisição da L2. Dentre elas estavam estudos sobre o papel da atenção e do *noticing* na ASL (SCHMIDT, 1990, 1994, 2001), como visto anteriormente. Outros estudos pesquisaram o papel da IFF na ASL e tiveram suas conclusões publicadas extensivamente em trabalhos como os de Long (1983), Larsen-Freeman and Long (1991), Ellis (1994, 1997, 2001, 2001), Spada (1997), Doughty and Williams (1998a) e Norris and Ortega (2000, 2001).

Entretanto, ainda há uma lacuna entre o que é pesquisado e o que é aplicado em sala de aula. Uma possível razão para tal fato é descrita pela pesquisa de Nassaji (2005), que concluiu que, embora os professores reconhecessem a importância da pesquisa em ASL, poucos tomavam conhecimento de seus resultados, talvez por tais estudos serem muito teóricos na sua essência ou por serem de acesso difícil (cf. ELLIS, 1997).

Nassaji and Fotos (2008) afirmam que a pesquisa em sala de aula sobre o papel da IFF na promoção da aquisição da L2 uniu professores e pesquisadores e levou a descobertas de cunho mais prático que, conseqüentemente, têm uma maior relevância para os professores e formadores de professores. Os autores afirmam que a pesquisa já produziu evidências convincentes de que a instrução contendo algum tipo de IFF é mais efetiva que aquela que foca somente no sentido. Norris e Ortega (2000, 2001) confirmaram essas evidências após uma meta-análise de 49 estudos sobre a IFF, conforme já mencionado.

A questão que permanece é a de como integrar os resultados dessas pesquisas com a prática em sala de aula. Crookes (1997) afirmou que os mundos do pesquisador e do professor são muito diferentes. O professor trabalha num sistema dinâmico em que precisa, invariavelmente, tomar decisões quanto ao *que* e *como* ensinar, fazendo uso de seu conhecimento prático. Os pesquisadores, por outro lado, frequentemente trabalham em universidades, onde um sistema de recompensas preza suas contribuições para uma compreensão teórica de questões (ELLIS, 1998), logo, eles buscam um conhecimento técnico.

Entende-se, por conhecimento técnico, aquele que existe de uma maneira declarativa e explícita, podendo ser adquirido através de reflexão e seguindo um padrão bem definido de procedimentos que venha a assegurar e validar o conhecimento adquirido (ELLIS, 1998). É o conhecimento usado no planejamento de lições, escolha de materiais e metodologias. Conseqüentemente, esse tipo de conhecimento não é aplicável diretamente nas tomadas de decisões diárias dos professores.

Para tal, os professores necessitam fazer uso do conhecimento prático, que é aquele desenvolvido durante a prática, sendo implícito e intuitivo. Ele é procedural, sendo somente expresso através da prática, embora, com alguma reflexão, possa ter suas características codificadas. Sua grande vantagem é a de que, em caso de necessidade, ele pode ser acessado instantaneamente para resolver uma situação pontual. Calderhead (1988) afirma que, no ato do ensinar, os professores fazem uso, em grande parte, do conhecimento prático.

O problema está em como integrar esses dois tipos de conhecimento, no sentido de fazer com que os resultados de pesquisas possam ser utilizados em sala de aula por quem realmente os necessita, diminuindo, assim, a lacuna entre a pesquisa e a sala de aula. É por isso que, nos últimos anos, a concepção de que os professores são meros recebedores do conhecimento, aqueles que dominam princípios e teorias desenvolvidos por pesquisadores, tem sido direcionada para uma visão de ensino como uma atividade de reflexão que considera esses professores como profissionais que constroem suas próprias teorias de ensino (FANG, 1996; RICHARDS, 1998; BORG, 2003).

O estudo das crenças dos professores torna-se, então, importante, no sentido de determinar se, e em caso positivo, o quanto o conhecimento técnico derivado da pesquisa pode influenciar o ensino em sala de aula. Além disso, Ellis (1998) enfatiza a necessidade de se saber se e *como* o conhecimento prático pode contribuir para o teórico, além do modo como o conhecimento técnico pode ser utilizado na criação do tipo de conhecimento prático, com o qual os professores podem contar no momento em que improvisam as lições.

Nessa mesma edição da *Tesol Quarterly* (v. 32, n.1, 1998), Ellis se diz surpreso quanto ao fato de que muito pouca pesquisa até então havia explorado como os professores tomavam suas decisões quanto a qual gramática ensinar e

quanto a como e quando ensiná-la, tendo-se, como única exceção, Simon Borg (1998), que estudou as crenças de um professor ao ensinar gramática, concluindo que suas escolhas advinham em parte do seu treinamento como professor de línguas e, em parte, de sua própria experiência como aprendiz e como professor de línguas. Pajares (1992, p.307) já afirmara que “poucos questionam o fato de que a visão dos professores tem influência em suas crenças e julgamentos, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento em sala de aula”.

Embora o conceito de crença não seja unânime quanto ao que ele denota, este estudo adotará o mesmo conceito de Basturkmen, Lowen e Ellis (2004), de acordo com o qual o termo é descrito como as afirmações feitas pelos professores quanto a suas ideias, pensamentos e conhecimento, que são expressos como avaliações do que “deveria” ser feito, “deveria” ser o caso e “é” preferível.

São vários os fatores que levam os professores a fazer uso de seu conhecimento prático em detrimento do conhecimento técnico. Borg (2003) fez um apanhado amplo da literatura sobre o que os professores pensam, sabem, acreditam e fazem. No estudo em questão, o crucial foi tentar saber por que as práticas dos professores, às vezes, destoam de seus relatos quanto às suas crenças. O autor relacionou o pensamento do professor de línguas com três aspectos: (i) com sua experiência no aprendizado de línguas, (ii) com sua formação como professor e (iii) com sua prática em sala de aula.

Em relação à experiência enquanto aprendiz, o autor afirma que as crenças formadas e armazenadas por um indivíduo são difíceis de serem mudadas, mesmo quando a evidência prova o contrário. Tais crenças tomam a forma de episódios que são armazenados na experiência individual de cada sujeito (NESPOR, 1987) e, conseqüentemente, ensinam muito aos professores sobre a aprendizagem durante sua vida acadêmica. É o que Lortie (1975) chamou de “aprendizagem da observação”.

Vários estudos confirmam que o histórico pessoal de aprendizagem dos professores tem uma grande importância na formação de suas crenças e conseqüente prática. Um estudo de Bailey et al. (1996), com sete alunos de mestrado e um professor, identificou fatores que tornaram mais positivas as situações de aprendizagem vivenciadas por eles durante sua formação. São eles:

- (i) a personalidade e o estilo do professor importaram mais do que a metodologia;
- (ii) os professores foram cuidadosos e comprometidos e tinham expectativas claras quanto aos seus alunos;
- (iii) os professores respeitaram e foram respeitados pelos alunos;
- (iv) sua motivação enquanto alunos os possibilitou superar eventuais inadequações no ensino;
- (v) a aprendizagem foi facilitada por um ambiente de aula positivo.

Os fatores negativos também têm sua influência. Numrich (1996), trabalhando com professores inexperientes, descobriu que eles adotavam ou evitavam determinadas estratégias de ensino, baseados na sua crença individual. Nesse estudo, 27% dos professores incorporaram um aspecto cultural a suas práticas, em função desses terem sido prazerosos durante sua formação. Por outro lado, os mesmos professores evitaram ensinar gramática ou corrigir os erros por terem tido experiências negativas com os mesmos. Um aspecto interessante, afirma o autor, é que a correção dos erros foi mais frequentemente citada como a técnica usada pelos professores que mais inibiu os alunos de falarem. Em certos casos, alguns aprendizes até desistiram de aprender línguas devido ao desconforto e humilhação sofridos durante o ato da correção (ver também Almarza, 1996; Golombeck, 1998; Richards & Pennington, 1998 e Farrel, 1999).

No estudo desenvolvido por Eisenstein-Ebsworth & Schweers (1997), o professor pesquisado afirmou que, embora estivesse usando a abordagem comunicativa, nunca abandonaria por completo o tipo de ensino que havia funcionado para ele e que incluía memorização, leitura, escrita e gramática. Pode-se concluir, de acordo com Borg (2003), que as experiências anteriores dos professores, durante seu aprendizado de línguas, formam a base inicial dos conceitos sobre a aprendizagem de uma L2 que serão levados para a sua formação profissional. Borg (2003) afirma ainda que, no início dessa formação, os aprendizes/professores podem possuir uma crença inapropriada, não realista ou ingênua acerca do ensino e da aprendizagem (ver Brookhart & Freeman, 1992).

Não há uma concordância quanto ao impacto da formação dos professores na mudança e/ou formação de suas crenças. Entretanto, vários estudos têm sido

desenvolvidos quanto a esse aspecto e, na maioria dos casos, os resultados foram favoráveis à influência da formação nas crenças dos professores, embora a natureza desse impacto tenha variado entre os estudos e até mesmo entre os professores *trainees* dentro de um mesmo estudo (BORG, 2003).

Com relação à atitude de professores e aprendizes sobre o papel do ensino da gramática e do *feedback* corretivo, Schulz (1996, 2001) realizou dois amplos estudos com 92 professores de Inglês como língua estrangeira e com 824 aprendizes em uma universidade americana. O autor concluiu que havia discrepâncias significativas entre o que os professores e os alunos pensavam quanto à correção dos erros. No estudo, 94% dos alunos contra 48% dos professores discordaram da afirmação de que “os professores *não* deveriam corrigir o erro dos alunos”. Além disso, 90% dos alunos disseram que gostariam de ter seus erros orais corrigidos, ao passo que apenas 42% dos professores concordaram. Esse estudo foi replicado por Schulz (2001) na Colômbia, com 122 professores e 607 aprendizes, e os resultados foram consistentes com o estudo americano.

O estudo formal da gramática também foi investigado pelo autor e, mais uma vez, diferenças foram encontradas. Enquanto 80% dos alunos percebiam o estudo formal da gramática como essencial para o domínio da língua, somente 64% dos professores compartilhavam a mesma visão. No estudo realizado na Colômbia, a proporção foi de 76% contra 30%, levando o autor a concluir que os professores deveriam estar mais cientes das discrepâncias entre suas percepções e as dos alunos, especialmente quanto ao papel da instrução formal e do tratamento do erro, para que a aprendizagem ocorra num ambiente motivador, onde a crença do professor vá ao encontro das expectativas dos aprendizes.

Basturkmen, Loewen e Ellis (2004) trataram das crenças de três professores acerca do Foco na Forma Incidental⁴ e de suas práticas em sala de aula. Nesse estudo, realizado em um contexto de L2 na Nova Zelândia, os pesquisadores identificaram e codificaram os episódios contendo Foco na Forma para posterior análise e entrevista com os professores. Algumas semelhanças foram encontradas na prática dos três professores acerca do uso do Foco na Forma. Com relação às diferenças, não foi possível relacionar suas causas a fatores contextuais, pois o nível de proficiência dos alunos era o mesmo, eram todos da mesma instituição de ensino

⁴ A ser tratado com detalhes na próxima seção.

e a tarefa comunicativa empregada na aula era, também, a mesma. Segundo os autores, uma explicação mais plausível foi a de que tais professores possuíam um sistema de crenças que moldara seus estilos pessoais de ensinar.

A segunda questão de pesquisa do estudo em questão dizia respeito à consistência e à origem dos sistemas de crenças dos profissionais pesquisados. Os professores apresentaram crenças bem definidas quanto a como focar a forma e, em alguns casos, suas crenças foram as mesmas, como quanto ao fato de não gostarem de focar a forma, a menos que um problema de compreensão ocorresse, ou com relação a não iniciar um Foco na Forma para não interromper o fluxo comunicativo da aula. A terceira pergunta de pesquisa dizia respeito à relação entre a prática de Foco na Forma e as crenças manifestadas pelos professores. Nessa questão, foram encontradas as maiores incongruências entre o que os professores haviam declarado como crença e a sua prática em sala de aula, o que vai ao encontro do que afirmou Pajares (1992), que concluiu que as crenças declaradas não são um guia confiável para a realidade.

Uma possível explicação para essas incongruências está no fato de que, na entrevista, os professores fizeram uso de seu conhecimento técnico e, na sala de aula, de seu conhecimento prático. Basturkmen, Loewen e Ellis (2004) ainda dizem que essas discrepâncias podem desaparecer ao longo do tempo com o ganho de experiência, fazendo com que os professores proceduralizem o conhecimento técnico, tornando-o mais acessível.

No Brasil, há muitos estudos que tratam das crenças dos professores, nos mais variados âmbitos (GIMENEZ, 1999; MATTOS, 2003; BARCELOS, 2004, 2006; SILVA, 2007; FINGER & LUCE, 2008; MADEIRA, 2008), porém poucos são aqueles que tratam das crenças relacionando-as com a instrução formal. Cunha e Borges (2008), por exemplo, pesquisaram as perspectivas de professores e graduandos de Letras acerca da aprendizagem da gramática em sala de aula de LE. As autoras buscaram identificar e entender as crenças de professores e graduandos em serviço e pré-serviço, no que tange ao ensino com Foco nas Formas⁵ (seção 2.9), em oposição a uma abordagem que contemple um foco dual forma/sentido na interação comunicativa.

⁵ Tipo de instrução que envolve a apresentação de formas pré-selecionadas ao aprendiz, de maneira implícita ou explícita.

As autoras descobriram que os quatro sujeitos analisados através de questionários estruturados achavam que a gramática deveria ser abordada implicitamente dentro de um contexto significativo, o que, por sua vez, não implicava a ausência total do foco explícito. Pelo contrário, para as informantes, o foco gramatical explícito era adequado no sentido de otimizar a assimilação de determinadas estruturas linguísticas.

Lima e Spada (2008), por sua vez, desenvolveram uma pesquisa que buscava relatar as crenças e preferências de professores e alunos de Inglês, nos contextos de L2 e LE, sobre a Instrução com Foco na Forma dos tipos Isolada⁶ e Integrada⁷, dentro dos princípios da AC. A pesquisa foi realizada concomitantemente no Brasil e no Canadá através de questionários on-line, disponibilizados em um site e especialmente elaborados para os alunos e professores, bem como através de *feedback* após duas aulas ministradas com a IFF no modo integrado e no modo isolado.

O tópico gramatical escolhido para os dois tipos de instrução foi a voz passiva. Suas conclusões, embora parciais, não corroboraram os achados de Schulz (2001), visto que tanto os alunos quanto os professores preferiram a IFF integrada ao contexto comunicativo. Com relação ao *feedback* após as aulas, os alunos e professores canadenses mostraram uma preferência pelo modo isolado, ao passo que os brasileiros preferiram o modo integrado. As autoras justificaram essas preferências, talvez em função da maior ou menor possibilidade de exposição à língua alvo nos dois contextos.

Os resultados de pesquisas mostram que a prática em sala de aula é moldada por fatores interagentes e, às vezes, conflitantes. Pode-se dizer que, embora o pensamento dos professores tenha uma grande influência em suas práticas, ele nem sempre reflete suas crenças, teorias pessoais ou princípios.

Após termos percorrido, nessa seção, a influência das crenças dos professores e aprendizes nas suas escolhas quanto ao que acontece na sala de aula, passaremos, na próxima seção, a tratar com detalhes da evolução das várias taxinomias pertinentes ao estudo da IFF, até chegarmos àquela que norteará este estudo.

⁶ Tipo de instrução apresentada em atividades separadas, isoladas.

⁷ Tipo de instrução apresentada dentro do contexto de atividades comunicativas.

2.9 Taxionomias

O grande responsável pelo retorno do interesse em investigar o papel da atenção à forma na aquisição de uma L2/LE foi Michael Long (1991), ao estabelecer a diferença entre o Foco nas Formas e o Foco na Forma. Para Long, Foco nas Formas tem como característica principal uma abordagem sintética de ensino de formas linguísticas discretas, que segue o princípio de que os elementos da língua são acumulados separadamente, ou seja, são aprendidos fora de um contexto comunicativo. Nesse *syllabus* sintético ou estrutural, os aspectos da língua são ensinados separadamente e passo a passo, de maneira que a aquisição seja um processo de acúmulo gradual de partes, até que toda a estrutura da língua esteja formada.

Além disso, o Foco nas Formas está associado à sequência metodológica que envolve a apresentação de um item linguístico, seguida de uma prática controlada para uma produção final. É o que se convencionou chamar de PPP, do inglês “**P**resentation, **P**ractice and **P**roduction”. Duas características principais que estão relacionadas ao Foco nas Formas são: (i) o item linguístico é pré-selecionado para um tratamento intensivo numa lição e (ii) os aprendizes e professores estão cientes do item linguístico-alvo daquela lição.

O Foco na Forma, por sua vez, tem como característica principal a premissa de que a atenção à forma deve ser dada quando, no meio de um evento comunicativo, o professor ou o aprendiz sentem a necessidade de chamar a atenção para algum item linguístico, seja motivado por um erro, seja motivado pela percepção de um problema de comunicação. Um aspecto muito importante da definição de Long para Foco na Forma é o de que o uso e significado já devem estar evidentes para o aprendiz quando a atenção é chamada para a forma linguística.

Há duas versões de Long para a definição de Foco na Forma, a primeira (LONG, 1991) sendo mais teórica e tendo pouca aplicabilidade em sala de aula, e a segunda (LONG & ROBINSON, 1998) sendo mais operacional.

1ª versão: “Foco na Forma... abertamente chama a atenção dos alunos para elementos linguísticos conforme eles surgem, incidentalmente, em lições cujo foco principal primordial é no sentido ou na comunicação.” (LONG, 1991, p.45-46)

2ª versão: “Foco na Forma frequentemente consiste em uma mudança ocasional da atenção para características do código linguístico – por parte do professor e/ou de um ou mais alunos – desencadeada por problemas percebidos com a compreensão ou produção.” (LONG & ROBINSON, 1998, p.23)

Embora a segunda versão da definição de Foco na Forma de Long & Robinson (1998) tenha sido elaborada para oferecer aos pesquisadores e professores maiores oportunidades para a implementação prática (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998, p.3), ainda há, na literatura, algum tipo de variação quanto ao uso do termo. Muito comumente, o termo “Foco na Forma” é confundido com “Instrução Focada na Forma” (IFF).

O problema dessa falta de unidade na acepção dos termos, segundo Spada (1997, p. 73), remete ao fato de que, em algumas situações, o mesmo termo é usado para expressar sentidos diferentes e, em outros, diferentes termos são usados para expressar o mesmo sentido. Com o intuito de tentar dirimir algumas das dúvidas quanto à taxionomia, embora elas ainda existam hoje em dia, a autora desenvolveu um artigo no qual fez uma revisão da literatura vigente até então, tendo definido a Instrução Focada na Forma (IFF) como: “[...] qualquer esforço pedagógico que é usado para atrair a atenção do aprendiz para a forma linguística, tanto explícita quanto implicitamente”.

O presente estudo está em consonância com a definição proposta por Spada (1997), considerando o Foco nas Formas e o Foco na Forma como tipos distintos de IFF.

A diferença entre a definição de Spada (1997) e de Long (1991) e Long e Robinson (1998) está no fato de que a primeira abrange a instrução que ocorre tanto de maneira espontânea (incidental e reativa) quanto a que ocorre de maneira planejada, diferentemente das definições de Long e Long e Robinson, que consideram apenas a instrução incidental e reativa, que ocorrem como resposta após a identificação de um problema no evento comunicativo.

Outra possibilidade para o Foco na Forma foi proposta por Doughty e Williams (1998a). As autoras sugeriram que o Foco na Forma pode também ser realizado de uma maneira proativa, ou seja, o professor pode planejar a introdução do Foco na Forma. Uma abordagem reativa, por sua vez, requer do professor uma percepção e um preparo para identificar e lidar com as dificuldades de aprendizagem conforme elas surgem. As autoras consideram as duas abordagens como sendo eficientes,

tendo vantagens e desvantagens dependendo do contexto de sala de aula. Ainda segundo as autoras, embora essa pré-seleção dos tópicos gramaticais a serem ensinados possa se parecer com o Foco nas Formas, na realidade isso não ocorre, pois nessa pré-seleção são levados em consideração vários aspectos, tais como as diferenças individuais dos aprendizes, a qualidade do input, a complexidade formal e funcional, bem como tantos outros.

Lightbown (1998) desenvolveu um artigo sobre o momento mais adequado de focar a forma, de modo que tal prática venha a ser mais efetiva na promoção da aquisição de uma L2. Na opinião da autora, atividades com Foco na Forma poderiam ser integradas às atividades comunicativas. Essa integração pode aumentar a probabilidade de que os aprendizes venham a prestar atenção à forma, notar e, então, serem capazes de utilizar a informação. A autora afirma que também há espaço para uma instrução gramatical separada das atividades comunicativas, nesse caso um Foco nas Formas, mas que faça parte do todo da lição, ou seja, na forma de mini-lições.

Conforme já dito, Doughty e Williams (1998a) afirmam que a assunção fundamental com relação à definição de Foco na Forma é a de que o significado e o uso já devem estar evidentes ao aprendiz no momento em que a sua atenção é chamada para os aspectos formais da língua, fato esse que é questionado por Sheen (2002) e Swain (2005), que não concordam que o Foco na Forma deveria ser limitado exclusivamente a situações comunicativas. Ellis (2001) concorda com a proposta de Doughty e Williams (1998b), que estabelecem a distinção entre o Foco na Forma Reativo (desencadeado pelo erro) e o Proativo (em que há a pré-seleção de uma forma considerada problemática). Entretanto, para Ellis, a perspectiva proativa não se enquadra na definição de Long (1991), que apenas considerava a perspectiva incidental de Foco na Forma.

Ellis ainda propõe que, pelo fato de o Foco na Forma Proativo poder proporcionar repetidas oportunidades de atenção a formas linguísticas pré-definidas, tal prática promove uma instrução intensiva dessas formas, ao passo que o Foco na Forma Incidental propicia uma instrução extensiva, em que várias formas linguísticas (gramatical, lexical, fonológica, pragmática) concorrem, ao mesmo tempo, pela atenção do aprendiz e há, ainda, a possibilidade de não haver um tratamento

adequado dos problemas. Surge, então, o seu questionamento quanto a qual tipo de tratamento seria mais adequado para promover a aquisição da L2 ou LE.

Concordando com a definição de Spada (1997) para Instrução Focada na Forma (IFF), Ellis (2001), buscando tratar desse questionamento e de outros, propôs a classificação da IFF em três tipos principais:

- (1) Foco nas Formas – (FoFs)** - Instrução que apresenta formas pré-selecionadas ao aprendiz de uma maneira implícita ou explícita. Explícitamente, ela pode ocorrer de uma maneira dedutiva, como através do ensino de regras gramaticais e, indutivamente, com os aprendizes tentando chegar à regra sozinhos, ao analisar dados contendo os exemplos do tópico em questão. Implícitamente, por meio a memorização de um conjunto de sentenças contendo o tópico específico.
- (2) Foco na Forma Planejado - (FoF Planejado)** – Instrução que também apresenta formas pré-selecionadas aos aprendizes, todavia diferindo do FoFs no sentido de que o tratamento da forma ocorre quando o foco principal do aprendiz é no processamento do sentido (ex. input comunicativo contendo a forma, melhoria textual, tarefas comunicativas contendo a forma).
- (3) Foco na Forma Incidental – (FoF Incidental)** – Neste tipo de instrução, a forma não é e nem pode ser selecionada, pois ocorre de uma maneira incidental, quando o foco do aprendiz está no processamento do sentido. Um exemplo desse tipo de IFF é o uso de *recasts* (a serem vistos com detalhes seguir).

A perspectiva planejada de Ellis (2001) vai ao encontro da perspectiva proativa⁸ de Doughty e Williams (1998a), porém o autor ainda dividiu a perspectiva incidental em (i) reativa, aquela que envolve a reação do professor a um problema real ou percebido durante o evento comunicativo e que tem o erro como gatilho, e (ii) preemptiva, ou seja, em que há um foco numa forma, percebida antecipadamente como problemática, sem que um erro tenha ocorrido. Há uma prevenção, uma antecipação. Essa antecipação incidental de um problema pode, ainda, ser

⁸ Tipo de instrução em que há a pré-seleção de uma forma considerada como problemática a ser tratada.

desencadeada tanto pelo aprendiz quanto pelo professor, gerando mais uma classificação e mais especificidades no momento de sua identificação.

Temos, resumidamente:

- (1) Foco nas Formas – (FoFs)
- (2) Foco na Forma Planejado – (Fof planejado)
- (3) Foco na Forma Incidental Reativo

Preemptivo	Iniciado pelo Professor
	Iniciado pelo Aprendiz

O Foco na Forma Incidental reativo ocorre, como visto acima, quando os aprendizes produzem uma fala que contém um erro real ou percebido que é, então, tratado pelo professor ou, às vezes, por outro aprendiz através do uso de *feedback* corretivo (tratamento corretivo ou evidência negativa). Esse tipo de *feedback*, segundo Long e Robinson (1998), pode ser realizado de maneira explícita (ex. informação metalinguística) ou implícita (ex. *recasts*). Ellis (2001) salientou que o Foco na Forma Incidental reativo ocorre como resposta a um problema comunicativo, ou seja, em episódios que envolvem negociação, que foi definida por Pica (1992, p. 200) como sendo relativa “àquelas interações em que os aprendizes e seus interlocutores ajustam seu discurso fonológica, lexical e morfosintaticamente, para resolver dificuldades no mútuo entendimento que impedem o curso de sua comunicação”.

Baseando-se em van Lier (1988), Lyster e Ranta (1997) identificaram duas funções para a negociação que possuem um papel relevante para a sala de aula, a função conversacional e a função didática. A função conversacional envolve a negociação pelo sentido, totalmente comunicativa em sua orientação visando a possibilitar o prosseguimento da interação sem impedir seu fluxo natural. A função didática, por sua vez, envolve a negociação pela forma, que visa a melhorar a acurácia mesmo quando nenhum problema na compreensão foi identificado. Essa negociação pela forma é representada pelo uso do *feedback* corretivo, o qual estimula o *uptake* e a possível auto-correção. Os autores ainda salientam que ambos os tipos de negociação ocorrem na Instrução Focada no Sentido, característica dos estudos de imersão.

Retomando os tipos de Foco na Forma Incidental Reativo, temos na literatura as definições de Lyster e Ranta (1997), que identificaram seis diferentes tipos de feedback corretivo⁹:

- (i) Correção explícita - movimento explícito, como o próprio nome sugere, que fornece ao aprendiz a forma correta com a clara indicação do que está sendo corrigido.
- (ii) Recasts - referem-se a um movimento implícito de reformulação de parte ou de toda fala errônea do aprendiz, porém sem mudar seu sentido.
- (iii) Pedidos de esclarecimento - são movimentos de feedback que sinalizam, implicitamente, ao aprendiz, que sua fala não foi compreendida ou que foi mal elaborada.
- (iv) Feedback metalingüístico - tipo de movimento explícito que contém informação técnica quanto à fala errônea do aprendiz sem que seja fornecida explicitamente a resposta certa.
- (v) Elicitação – movimento que elicit a resposta dos aprendizes
- (vi) Repetição - Esse movimento ocorre quando o professor repete a fala incorreta do aprendiz, porém sem mudança alguma.

Em 1998, Lyster desenvolveu um estudo que subdividiu a categoria recasts em quatro tipos, após fazer uma análise das suas propriedades funcionais no discurso em sala de aula. São as que seguem:

(1) Recast declarativo isolado

Tipo de recast que fornece confirmação de uma mensagem ao reformular corretamente parte ou toda a fala com a entonação decrescente e sem um significado adicional

(2) Recast interrogativo isolado

Tipo de recast que busca a confirmação da mensagem reformulando corretamente toda ou parte da fala com uma entonação crescente

(3) Recast declarativo incorporado

⁹ Maiores detalhes sobre estes tipos de feedback corretivo serão apresentados no capítulo 5.

Tipo de recast que fornece informação adicional incorporando a reformulação correta de toda ou parte da fala a uma sentença mais longa

(4) Recast interrogativo incorporado

Tipo de recast que busca informação adicional incorporando informação correta de toda ou parte da fala a uma pergunta.

Em função do objetivo do presente estudo não abranger a identificação e o estudo desses quatro tipos de recasts, não serão dados maiores detalhes dos mesmos nesse momento (para definições e exemplos, ver Lyster (1998)).

O Foco na Forma dos tipos Incidental Reativo e Incidental Preemptivo não podem ser estudados de uma maneira experimental, uma vez que não é possível pré-determinar qual item linguístico será passível de ter um tratamento corretivo. Para viabilizar seu estudo, é necessário desenvolver-se um estudo descritivo, que abarque a observação de instruções cujo foco é no sentido, para posterior identificação e análise dos Episódios com Foco na Forma que ocorrerem, sendo o caso do presente estudo.

O **Foco na Forma Incidental Preemptivo**, embora tenha sua orientação para a solução de problemas, da mesma maneira que o Fof Incidental Reativo, envolve um tipo distinto de tratamento dos problemas. Nesse tipo de IFF, tanto o professor quanto o aprendiz podem iniciar o Foco na Forma. O professor ou o aprendiz é motivado por um problema real de conhecimento ou uma lacuna de conhecimento, observados na IL do aprendiz, e decidem fazer o questionamento para obter a resposta. Quando iniciado pelo professor, essa lacuna de conhecimento pode ou não se verificar. Quando iniciado pelo aprendiz, ele é geralmente motivado por uma lacuna real observada em sua IL, pois é o próprio aprendiz que elege o item que necessita de tratamento, sendo considerado como o mais eficiente, pois o aprendiz busca aquela informação de que ele realmente precisa para continuar o processo de construção de sua IL.

Esse capítulo percorreu algumas das hipóteses para a ASL, iniciando em Krashen, com sua Hipótese da Não-Interface entre o conhecimento explícito e o implícito, em que o tratamento do erro é visto como inócuo, passando pelas Hipóteses do Input Compreensível de Krashen, em que a correção do erro ainda não era aceita, pela Hipótese da Interação de Long, que afirmava que a negociação pelo

sentido advinda da interação fornecia a evidência positiva necessária para promover a aquisição e pela Hipótese do Output de Swain, que propunha que alguma atenção à forma ocorreria durante a produção de mensagens socialmente corretas. Posteriormente, foram apresentadas hipóteses que já consideravam que a atenção seletiva à forma contribuía para a aquisição, chegando, finalmente, na consideração de que a pesquisa em sala de aula necessita de uma troca de experiências com aqueles que realmente fazem uso dos seus resultados, os professores.

Dessa maneira, foram apresentadas razões para que essa voz dos professores fosse levada em consideração e para que esse conhecimento prático contribuísse para a construção do conhecimento teórico. Finalmente, após definirem-se as taxionomias que norteiam este estudo, foi viabilizada a passagem para o próximo capítulo, que discorrerá sobre a maneira que este trabalho foi desenvolvido.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tratará, primeiramente, da caracterização do ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida, descrevendo a escola e os integrantes das turmas investigadas e fornecendo um breve, porém relevante, histórico das professoras participantes. Subsequentemente, será explicado o porquê de determinadas decisões metodológicas quanto à coleta de dados.

O trabalho de coleta de dados, bem como a análise do material empírico, ocorreu em três etapas, ou seja, através da gravação das aulas em áudio e vídeo, da aplicação de um questionário semi-estruturado aos professores após as aulas, e, por fim, por meio de uma entrevista com lembrança estimulada.

O questionário semi-estruturado visou a identificar pistas diretas ou indiretas sobre o pensamento dos professores acerca da AC e da IFF. Por sua vez, a gravação das aulas em áudio e vídeo visou a identificar os EIFFs mais relevantes para a final análise por meio da entrevista com lembrança estimulada, ocasião em que os professores puderam justificar se suas tomadas de decisão foram baseadas no seu conhecimento técnico ou prático. Antes da caracterização de tais instrumentos, considerações precisarão ser feitas acerca do universo da pesquisa.

3.1 O Universo da Pesquisa

3.1.1 O Curso de Idiomas

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo qualitativo, foram investigadas as aulas de duas professoras de um curso livre de idiomas na cidade de Rio Grande, o qual trabalha com os princípios da Abordagem Comunicativa (AC) para o ensino de línguas. Segundo a direção, não há diretrizes específicas quanto à versão da AC que deve ser utilizada por seus professores, tendendo mais para um tipo de ensino que integra a Instrução Focada na Forma e a AC. O curso adota uma série de livros didáticos, produzidos pela *Oxford University Press*, que vai do nível elementar ao intermediário superior. Os professores possuem a liberdade de acrescentar materiais de ensino às suas turmas, contanto que não fujam do conteúdo programático pré-determinado pelos autores dos livros adotados. Esse fato é justificado pela direção, pois, uma vez que o curso adota uma série de livros, há a necessidade de se cumprir com um calendário de aulas e com objetivos linguísticos

específicos para cada nível da série. As aulas são compostas por, no máximo, quinze alunos, para que haja possibilidade de interação entre todos durante os eventos comunicativos.

As duas professoras pesquisadas possuem bagagens bem distintas, com bastante experiência, porém com turmas de nível de proficiência diferentes. Doravante elas serão denominadas de Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2).

3.1.2 A Professora 1 (P1)

P1, que à época da coleta de dados possuía 44 anos, não tinha conhecimento algum da língua inglesa antes de sua experiência de intercâmbio de um ano nos Estados Unidos, começando sua carreira como professora após seu retorno por volta de 1984, em um curso livre de âmbito nacional, que trabalhava à época com uma abordagem áudio-lingual. Posteriormente, em 1989, abandonou temporariamente sua carreira como professora, retomando-a novamente em 2000 na escola onde se realizou o estudo e onde se encontra até hoje, lecionando para adultos em todos os níveis de proficiência. Em 2006 ingressou no curso de Letras Português/Inglês em uma Universidade Federal, obtendo sua graduação ao final do ano de 2009. Atualmente é aluna de um curso de Pós-graduação em Tradução.

3.1.3 A Professora 2 (P2)

P2, que à época da coleta possuía 50 anos de idade, estudou em um curso particular de línguas na década de 90 e foi convidada, então, para fazer o treinamento básico para professores naquele curso, que utiliza, também, a abordagem áudio-lingual. Em 1999 participou de um curso de especialização para professores nos EUA, curso esse que foi ministrado dentro da filial internacional da mesma escola e, naturalmente, dentro do mesmo método de ensino. Lá ficou até 2001, momento em que já trabalhava em outras escolas de ensino fundamental da rede privada de ensino, fato esse que ocorria concomitantemente com sua graduação em Letras Português/Francês em uma Universidade Federal, a qual foi obtida em 2005. Posteriormente, P2 fez uma pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Sua especialidade é trabalhar com crianças e pré-adolescentes, embora atualmente também trabalhe com adultos até o nível intermediário.

3.1.4 A Turma da Professora P1

A turma da professora P1 era composta por alunos na faixa etária dos 18 aos 30 anos, sendo cinco homens e quatro mulheres. Seis alunos haviam completado o Ensino Médio à época da coleta de dados e três possuíam o nível superior.

3.1.5 A Turma da Professora P2

A turma da professora P2, um pouco menor, era composta de dois homens e duas mulheres entre 19 e 26 anos, sendo que dois alunos possuíam o curso superior e dois, o ensino médio.

3.2 Decisões Metodológicas

É importante salientar que a escolha dos sujeitos de pesquisa foi motivada, principalmente, pela boa receptividade de P1 e P2 ao serem questionadas quanto à sua disponibilidade. A partir de sua concordância, buscou-se, dentre as turmas ministradas pelas profissionais, duas que estivessem no mesmo estágio de conhecimento (livro). A disponibilidade e a concordância em participar dessa pesquisa foram, também, o fator motivador da escolha das turmas investigadas. Após escolhidas as profissionais e as turmas que fariam parte da pesquisa, foi solicitada a permissão às professoras e aos alunos envolvidos. Além disso, essa proposta de pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas, obtendo a permissão sob o número 2009/82, em reunião datada de 15 de Dezembro de 2009, ata nº 11. Uma vez obtida a permissão de todas as partes envolvidas, tornou-se necessário definir o tipo de instrumento de coleta que mais se adequaria aos objetivos propostos por este trabalho.

3.2.1 Escolha dos Métodos de Coleta de Dados

Havia a possibilidade de se realizar a observação presencial em sala de aula como forma de obtenção de dados, porém, após reflexão, foi decidido evitar esse instrumento de coleta por se tratar de um meio ligeiramente invasivo. Essa decisão foi baseada em minha crença pessoal, desenvolvida durante minha experiência

como professor e durante minha formação, de que quando há uma situação que foge à rotina do grupo, ou seja, a presença de uma pessoa estranha na sala de aula, o comportamento do professor e dos alunos é modificado, perdendo sua naturalidade.

A simples ciência da presença de uma câmera de vídeo e de um *notebook* para gravar as aulas em vídeo e áudio, respectivamente, já modificou o comportamento dos alunos, conforme relato das professoras, bem como acredita-se que tenha mudado, também, o comportamento de P1 e P2.

3.2.2 A Elaboração do Questionário Semi-estruturado

Após a decisão quanto a qual instrumento de coleta de dados seria utilizado, outras possibilidades de questionamentos metodológicos foram levantadas antes da gravação em áudio e vídeo das aulas das professoras. Qual seria o melhor momento para a aplicação do questionário semi-estruturado? Que tipo de pergunta deveria ser feita?

Se o questionário tivesse sido aplicado antes da gravação das aulas, haveria a possibilidade de sugerir as professoras com relação ao objeto da pesquisa através dos tipos de pergunta feitas. Por serem profissionais experientes, as professoras logo perceberiam que a pesquisa visava a ir além da simples observação de uma aula dentro dos princípios da AC. Logo, certamente teriam estudado um pouco de teoria sobre a IFF para preparar suas aulas, o que, de certa forma, poderia ter invalidado alguns de seus resultados, como ter a ciência da característica do seu tipo de aula, como saber a taxionomia dos diversos tipos de IFF e outros mais. Além disso, a elaboração do questionário possivelmente teria sido prejudicada por ter que cobrir um espectro maior da IFF, visto que as aulas ainda não haviam ocorrido e não era possível saber o estilo de aula das professoras.

Outra possibilidade seria a de elaborar e aplicar o questionário logo após as aulas. Uma vantagem dessa opção seria o fato de que os Episódios com Instrução Focada na Forma (EIFF) estariam bem presentes na memória das professoras, que, dessa maneira, poderiam justificar com mais espontaneidade suas tomadas de decisões. Entretanto, em função da limitação de tempo para a transcrição das aulas e a consequente identificação dos EIFFs, o questionário talvez não abrangesse a

ampla gama de possibilidades de perguntas que viriam a desvendar as crenças que subjazem às escolhas das professoras.

Foi selecionada, então, uma terceira possibilidade, que foi a aplicação do questionário em um momento posterior às aulas. A vantagem dessa opção deveu-se ao fato de que, dessa forma, seria possível analisar detalhadamente as transcrições de maneira a identificar regularidades nas escolhas pelos diversos tipos de IFF, o que contribuiria para a elaboração do instrumento em questão. A partir dessa identificação, foi possível elaborar um questionário baseado no que foi observado e no que não foi observado, ou seja, foi viabilizada a explicação do motivo das escolhas e do motivo das não-escolhas das pelas profissionais.

Uma possível desvantagem seria o fato de que as professoras poderiam não lembrar dos motivos que as levaram a optar por determinado tipo de IFF. Entretanto, conforme Kagan (1990) disse, “as crenças são guardadas inconscientemente” e, sendo assim, estão sempre presentes e disponíveis em nossas mentes; dessa forma, independentemente do momento em que forem postas à prova, emergirão naturalmente. Essa possibilidade de não lembrança dos motivos subjacentes às escolhas, como será descrito a seguir, foi eliminada por meio do uso da entrevista com lembrança estimulada.

O questionário semi-estruturado, que é um tipo de questionário que combina perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, buscou elicitar as crenças das professoras sobre a AC e o papel do Foco na Forma na ASL, mesmo que de maneira indireta.

3.2.3 A Coleta por meio da Gravação das aulas em Áudio e Vídeo

Como este estudo visa a obter respostas para questões relativas à prática pedagógica das duas professoras em sala de aula e a dar uma ênfase maior às práticas escolhidas e aos fatores que levaram a essas escolhas, bem como a todos os processos desencadeados a partir das mesmas e suas implicações dentro da prática em sala de aula, optou-se por não investigar, obrigatoriamente, a prática das professoras dentro das diretrizes pedagógicas da escola, tampouco de acordo com o material didático usado pela mesma.

Portanto, optou-se por deixar as professoras à vontade para escolher o tipo de aula que seria ministrada dentro de seu entendimento acerca do que seja uma

aula inserida nos princípios comunicativos de ensino de língua, ou seja, sob a Abordagem Comunicativa (AC). Dessa forma, foi solicitado a cada uma das professoras que construísse dois planos de aula, referentes a dois encontros subsequentes. Às professoras não foi explicitado o real intuito da pesquisa, de forma a não influenciar no planejamento das aulas. Foi apenas dito, às professoras em questão, que a observação visava a descrever o funcionamento de aulas dentro dos princípios da AC.

O ponto chave dessa opção pela liberdade de atuação é que, ocorrendo dessa maneira, as professoras poderiam colocar em ação os princípios de ensino que estão arraigados em sua prática pedagógica, possibilitando evidenciar a origem de suas escolhas e facilitar a busca de justificativas para as mesmas, o que poderia, como de fato aconteceu, tornar o estudo abrangente. O item linguístico escolhido para as aulas a serem ministradas foi o passado simples, por ser um tempo verbal que viabiliza muita interação mesmo dentro de níveis elementares de ensino/aprendizagem. Além disso, nos níveis de proficiência em que tal tempo verbal é ensinado, normalmente, o número de alunos é razoavelmente grande, o que possibilita uma maior interação, levando, naturalmente, a mais erros e, conseqüentemente, à possibilidade de ocorrência de mais episódios de instrução focada na forma (EIFF).

O nível de proficiência das turmas escolhidas equivale ao livro três de uma série de sete livros. Foram gravadas em áudio e vídeo duas aulas sequenciais em duas turmas distintas, cada qual com a sua professora e com a duração de 01h30min cada.

O motivo pelo qual foram escolhidas duas aulas subsequentes foi o de possibilitar às professoras a identificação de necessidades específicas dos alunos durante o primeiro encontro, o que poderia acarretar um planejamento diferente/específico em termos de ênfase para a aula seguinte. Além disso, era necessário que P1 e P2 tivessem tempo suficiente para iniciar e concluir, mesmo que parcialmente, suas aulas. Este fato poderia levar as professoras a mudar de uma instrução *reativa*¹⁰ para uma *proativa*¹⁰ na aula seguinte, caracterizando uma percepção sensível às necessidades dos alunos.

¹⁰ Conforme visto no Referencial Teórico, (seção 2.9) uma instrução proativa é característica do Foco nas Formas e do Foco na Forma Planejado (tipos 1 e 2 de IFF), ou seja, envolve os tipos de

Como devido, foi solicitado aos alunos e às professoras que preenchessem e assinassem um Formulário de Consentimento Informado, documento através do qual os participantes autorizaram a gravação em áudio e vídeo das aulas em questão, bem como a utilização dos dados para esta pesquisa e para artigos posteriores que advenham desta. O convencimento para obter a permissão por parte dos alunos não foi fácil. Foi pedido às professoras que se incumbissem de tal tarefa em função da sua maior familiaridade com a turma. Entretanto, após terem o primeiro contato com seus alunos, ambas relataram que achavam mais adequado que o objetivo do trabalho fosse explicado aos alunos por este professor-pesquisador, uma vez que elas haviam percebido uma determinada resistência à filmagem.

Nas aulas subsequentes, foi explicada às turmas a finalidade da pesquisa e reiterado o pedido de colaboração, deixando sempre claro que a mesma era de caráter voluntário e que não atrapalharia a sequência natural do curso. Foi salientado, também, aos alunos, que o intuito da filmagem não era a captura de suas imagens, mas, sim, o áudio de suas interações com o professor e com os colegas, embora, na ocasião da transcrição dos dados, a possibilidade de identificação de cada falante (quem falou o quê) tenha sido de extrema utilidade. Foi obtido o êxito com relação à obtenção da permissão, também, devido ao fato de haver, nas turmas, vários universitários que já haviam passado pela mesma dificuldade de obter sujeitos de pesquisa.

As aulas foram, então, gravadas em áudio e vídeo no final do primeiro semestre de 2009 e não contaram com a participação do pesquisador, com o objetivo de não interromper a naturalidade das interações em sala de aula e, também, para procurar minimizar os efeitos que adviriam do que Labov (1972) chama de “paradoxo do observador”, que consiste no fato de que a presença de um elemento estranho ao meio a ser observado pode, mesmo que não totalmente, fazer com que a fala dos sujeitos da pesquisa não seja espontânea como numa situação natural. Falou-se, aqui, em minimizar os efeitos, mas não eliminá-los plenamente, uma vez que é inegável o fato de que a simples presença da câmera e do *notebook* (utilizado para captar somente o áudio), bem como o fato de os alunos e das

professoras saberem que “aquela” aula específica seria gravada, já altera a espontaneidade total da classe.

Para as filmagens, foi utilizada uma filmadora SONY digital posicionada na parte de trás da sala de aula, cujos assentos se encontravam dispostos na posição de ferradura, tendo a professora no centro, focalizada em primeiro plano pela filmadora. Essa sala de aula foi montada especificamente para as filmagens no último andar do prédio da escola porque, embora as salas de aula fossem amplas e confortáveis, essas não apresentavam um ângulo adequado para captar som e imagem das professoras e dos alunos. Não foi instalado um microfone sem fio nas professoras em função de a filmadora conseguir captar som e imagem com boa qualidade e de maneira a proporcionar um ambiente mais próximo do real em sala de aula, não lembrando aos alunos, a todo o instante, de que estavam sendo gravados.

Para dirimir quaisquer dúvidas quanto ao que foi dito pelos alunos e/ou professoras na etapa de transcrição de dados, foi, também, posicionado um *notebook* que fez a gravação de áudio das interações. Essa ferramenta foi de grande valia em diversos momentos em que o microfone da câmera não conseguiu captar com precisão o som. É claro que não se podia esperar uma situação real de sala de aula, o que de fato não o é. Chegou-se apenas perto disso. Pode-se perceber, em certo momento, através do comentário da P1, “...*this is not working at all ...*” (A1, P1, p.8), que ela está um tanto quanto apreensiva quanto ao resultado da aula e também nervosa pela filmagem e gravação. Os alunos também não agiram de uma maneira completamente normal no início da filmagem, relaxando apenas ao longo da mesma. Com a chegada atrasada de alguns alunos, os outros os faziam lembrar, como que lembrando a si próprios, que aquela aula estava sendo gravada, corroborando a percepção de que a aula não foi totalmente natural.

Tal fato não prejudicou a coleta de dados porque, com o transcorrer da aula, todos agiram com mais naturalidade. Além do mais, a coleta buscou investigar os EIFFs à luz da percepção das professoras, o que foi plenamente alcançado, como será mostrado no capítulo 5.

3.2.4 A Coleta por meio do Questionário Semi-estruturado

Nesse momento da pesquisa, após a gravação em áudio e vídeo das aulas e identificação dos episódios com Foco na Forma através da análise das transcrições, buscou-se entender, através do auto-relato das professoras, se o conhecimento prático utilizado quando da tomada de decisão em sala de aula estava de acordo com o conhecimento técnico demonstrado pelas respostas das profissionais a esses questionários. Para tal, foi necessário tomar mais algumas decisões metodológicas com relação aos instrumentos de coleta de dados.

Basturkemen, Loewen & Ellis (2004) afirmam que metodologias baseadas em questionários que elicitam respostas curtas, objetivas e rápidas de sim / não, ou seja, questionários estruturados, aqueles em que os professores respondem a sentenças pré-fabricadas, sem explicar os porquês, podem estar refletindo, na realidade, as ideias do pesquisador e não as dos professores. A resposta simples pode desconsiderar muitas informações sobre os motivos que subjazem cada escolha, por não darem margem a explicações dos pormenores de cada resposta.

Assim, foi elaborado um questionário com algumas perguntas de sim / não, com a diferença, entretanto, de que foi pedido às profissionais que dessem uma explicação detalhada sobre suas escolhas. Além do questionário, foram usadas algumas afirmações com o fim em aberto (ex. de completar) com o intuito de elicitare respostas espontâneas das professoras, que porventura não tivessem sido abrangidas pelas perguntas anteriores. Esse artifício visou a equilibrar o possível direcionamento de respostas que o questionário estruturado normalmente produz.

3.2.5 A Coleta por meio de Lembrança Estimulada

Kagan (1990) afirmou que, já que as crenças são guardadas inconscientemente, os professores talvez não tenham as palavras exatas para expressá-las ou não queiram fazê-lo por serem crenças impopulares, preferindo expressar aquilo que é socialmente desejável. Esse fato levou à utilização de uma metodologia chamada de “Lembrança estimulada” (do inglês: *stimulated recall*) (GASS & MACKEY, 2000) como forma de complementar as lacunas deixadas pelo questionário. Para este propósito, alguns Episódios com Foco na Forma identificados nas aulas de P1 e P2 foram selecionados e apresentados às

professoras na forma impressa, para que as mesmas pudessem justificar e refletir sobre suas escolhas.

Essa tomada de depoimento durante a lembrança estimulada foi, também, gravada em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. Dessa maneira, foi viabilizada a comparação entre o que foi declarado no questionário semi-estruturado (conhecimento técnico e/ou prático) e o que foi realmente realizado na sala de aula, para que se pudessem estabelecer congruências e incongruências entre ambos os tipos de conhecimento. Além disso, por meio da tomada de depoimento, as professoras foram estimuladas a refletir se aquelas decisões eram baseadas no conhecimento prático adquirido durante sua vida de aprendizes, durante sua formação de professoras ou durante sua prática profissional.

3.2.6 A Transcrição dos Dados

3.2.6.1 A Transcrição dos Dados Coletados na Gravação em Sala de Aula

Primeiramente, foi feita a transcrição dos dados coletados durante a filmagem e gravação das aulas de P1 e P2. Como explicitado anteriormente, em função da posição da câmera na parte de trás de uma sala de aula com os alunos dispostos em forma de ferradura, a identificação do áudio em várias ocasiões ficou prejudicada. Dessa maneira, quando os áudios da câmera e do *notebook* não puderam ser identificados, foi colocada entre parênteses ao lado da identificação do aluno que o havia produzido a expressão: Som Inaudível.

Essa transcrição de dados possibilitou a passagem para uma nova etapa de trabalho (identificação dos episódios com IFF), que será detalhada posteriormente.

3.2.6.2 A Transcrição dos Dados Coletados no Questionário Semi-estruturado

A transcrição desses dados não se fez necessária, uma vez que P1 e P2 responderam às perguntas, como explicitado anteriormente, individual e separadamente no laboratório de Informática da Escola. Logo, os dados já se encontravam digitalizados.

3.2.6.3 A Transcrição dos Dados Coletados na Entrevista com Lembrança Estimulada

Após a identificação dos EIFFs ocorridos durante as aulas, foram selecionados alguns trechos de aula com exemplos considerados mais relevantes de maneira a mostrá-los às professoras, na forma impressa, e, se necessário, em vídeo, para que elas pudessem comentar sobre os motivos de suas escolhas. Essa transcrição ocorreu de maneira tranquila e foi gravada em áudio e vídeo para posterior análise.

3.2.7 A Identificação dos EIFF

Tendo este trabalho uma característica qualitativa, o procedimento adotado foi o de identificação dos EIFF segundo a taxonomia descrita por Ellis (2001), conforme descrito no Referencial Teórico (seção 2.9). Não foram levantados dados estatísticos com relação à frequência dos EIFFs, o que poderá vir a ser feito em etapas posteriores a este trabalho.

Com o intuito de identificar as ocasiões em que foi chamada a atenção para a forma linguística, como a gramática, soletração, vocabulário, pronúncia ou discurso, foram ouvidas e transcritas as gravações das quatro aulas, totalizando 6 horas de transcrições. As gravações foram ouvidas tantas vezes quantas foram necessárias, de forma a assegurar que a maioria dos EIFFs fosse contemplada e transcrita corretamente. Foi dada especial atenção à identificação do momento de início e término da IFF, uma vez que é comum o fato de acontecerem várias intervenções sobre a forma linguística dentro de um tipo de episódio mais abrangente e, nesse caso, apenas o EIFF que deu origem aos outros é computado. Essa identificação mostrou a variedade de escolhas por parte de P1 e P2, bem como evidenciou algumas preferências por determinados tipos de IFF.

Essa etapa do trabalho viabilizou a busca por respostas às duas primeiras Questões Norteadoras, que tratam dos procedimentos adotados pelas professoras quando realizaram a IFF. A partir da realização da IFF, foi possível constatar qual língua era a preferida durante os EIFFs. Outra questão diz respeito ao uso da metalinguagem por parte dos aprendizes e dos professores durante os episódios. Além disso, foi possível verificar se os EIFFs eram mais explícitos ou implícitos, se a instrução gramatical explícita despendia muito tempo, quem iniciava mais

comumente a IFF e quais itens linguísticos foram mais focados, viabilizando a resposta à terceira Questão Norteadora.

O Questionário semi-estruturado possibilitou a identificação de algumas concepções arraigadas na mente das professoras, porém não foi a única maneira de fazê-lo. Segundo Kagan (1990), já que as crenças são guardadas inconscientemente, os professores talvez não tenham as palavras exatas para expressá-las ou não queiram fazê-lo por serem crenças impopulares, preferindo expressar aquilo que é socialmente desejável, logo, com o intuito de garantir uma precisão maior na análise dessas concepções, foi escolhido um instrumento adicional de coleta, a Entrevista com Lembrança estimulada .

Essa Entrevista com Lembrança Estimulada também foi gravada em áudio e vídeo, 18 meses após a gravação das aulas, como explicitado e justificado no capítulo 5, visando-se, associando-a ao Questionário semi-estruturado, a responder à quarta Questão Norteadora, que trata dos fatores que determinaram as escolhas do tipo de IFF utilizados pelas professoras em suas aulas, da sua visão sobre o papel da acurácia em L2, da ciência das taxionomias de IFF existentes na literatura e se há uma predominância do conhecimento teórico ou do conhecimento prático nas escolhas feitas quanto à IFF em suas aulas.

No próximo capítulo, foram exemplificados e analisados alguns dos EIFFs ocorridos durante as aulas de P1 e P2, decorrentes das gravações das aulas. Tal exemplificação terá dois objetivos. O primeiro é o de explicitar todos os tipos de EIFF ocorridos nas aulas de P1 e P2, de modo a identificar certas preferências por algum tipo de IFF , respondendo-se à primeira questão norteadora. O segundo objetivo é o de preparar parte do próximo instrumento de pesquisa, a Entrevista com Lembrança Estimulada (capítulo 5), que fará uso de todos os EIFFs apresentados a seguir, para que as professoras possam justificar e refletir sobre suas práticas.

4 OS EPISÓDIOS COM INSTRUÇÃO FOCADA NA FORMA

Como visto no Referencial Teórico (Capítulo 1), nos últimos 40 anos, a pesquisa sobre IFF tem variado substancialmente quanto à maneira em que é desenvolvida. Essa variação tem consequências, também, nos resultados obtidos, pois muitas são as variáveis implicadas nesse processo (ex.: o estágio de desenvolvimento do aprendiz, a estrutura linguística que está sendo ensinada, o contexto onde ocorre a instrução e os materiais utilizados). Portanto, como diz Ellis (2001, p.12), “não é inteiramente surpreendente que descobertas diferentes advenham de estudos diferentes”.

Contudo, o autor afirma que duas conclusões estão mais comumente presentes nas pesquisas: (1) a IFF do tipo mais explícito é efetiva no aprendizado de línguas e (2) a IFF não altera os processos naturais de aquisição, apenas os promove, visto que os aprendizes adquirem a língua com uma “ordem de aquisição natural, com sequências razoavelmente bem definidas para algumas estruturas específicas” (ELLIS, 2001, p.6), e essa sequência parece ser universal, não estando sujeita a fatores do tipo idade ou L1.

É, ainda, relevante, lembrar a diferença entre dois construtos essenciais quando o assunto é o ensino de línguas: a Instrução Focada na Forma (IFF) e a Instrução Focada no Sentido (IFS). Basicamente, a IFF descreve um tipo de instrução em que há alguma tentativa de atrair a atenção do aprendiz para a forma linguística, enquanto que a IFS se refere à instrução que requer dos aprendizes a atenção apenas ao conteúdo daquilo que eles querem comunicar.

Embora haja discordâncias quanto à necessidade de distinção entre IFS e IFF, como é o caso de Widdowson (1998), que diz que a IFF exige do aprendiz uma atenção tanto à forma quanto ao sentido, enquanto a IFS demanda dos aprendizes o processamento das formas para codificar e decodificar mensagens, este estudo assume a definição de Ellis (2000), que propõe que a diferença entre a IFF e a IFS está na maneira como o aprendiz vê a língua, como um objeto ou uma ferramenta, e se o papel que o aprendiz assume é de aprendiz ou de usuário da língua.

Quando a língua é vista pelo professor e alunos como uma ferramenta para atingir objetivos não-linguísticos e o aprendiz a utiliza como um usuário, temos a caracterização de uma IFS, ao passo que, se o aprendiz utiliza a língua como um

objeto a ser aprendido, assumindo, então, o papel de aluno de línguas, ocorre uma IFF.

Outro fator importante a ser considerado é que, dentre as interações que ocorrem em sala de aula, muitas não serão de apenas um tipo (IFF ou IFS), mas uma combinação de ambas. Portanto, é possível distinguir os tipos de IFF de acordo com o tipo de atenção dada à forma: principal, como no caso do FoFs, ou secundária, como é o caso quando essa atenção é integrada a uma Instrução Focada no Sentido (IFS).

4.1 Os tipos de IFF

Conforme definido no Referencial Teórico (seção 2.9), são três os tipos de IFF, conceitualizados de acordo com:

- a) Onde está o foco principal de atenção (na forma ou no sentido);
- b) Como a atenção à forma está distribuída na instrução, intensivamente, quando um aspecto linguístico é pré-determinado e exercitado, ou extensivamente, quando, durante o tratamento, vários outros aspectos competirão pela atenção do aprendiz.

Tabela 2 - Tipos de Instrução Focada na Forma

Tipo de IFF	Foco Principal	Distribuição do foco
Foco nas Formas	Forma	Intensiva
Foco na Forma Planejado	Sentido	Intensiva
Foco na Forma Incidental	Sentido	Extensiva

Fonte: (ELLIS, 2001, p.17)

Como mostrado na Tabela 1, o Foco nas Formas (tipo 1) é caracterizado por uma ênfase na forma e por um tratamento intensivo de formas pré-selecionadas. O Foco na Forma Planejado (tipo 2), embora trate a forma (também pré-selecionada) de uma maneira intensiva, tem o foco principal no sentido. Finalmente, o Foco na

Forma Incidental (tipo 3) envolve uma atenção principal ao sentido, mas difere dos tipos 1 e 2 de IFF quanto ao tipo de distribuição da atenção à forma (extensiva), pois sua característica incidental não permite a pré-seleção de formas, e quando ocorre o tratamento, uma ampla gama de formas linguísticas (gramatical, lexical, fonológica, pragmática) competem pela atenção do aprendiz (ver Williams, 1999, Oliver, 2001, Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001). Esse fato concede ao tipo 3 a peculiaridade de somente poder ser investigado por estudos interpretativos, diferentemente dos tipos 1 e 2, que podem ser investigados por estudos experimentais.

Uma vez retomados os construtos teóricos que subjazem à definição da taxonomia adotada por este estudo, a próxima seção tratará da identificação da opção das professoras P1 e P2 por um determinado tipo de IFF, da descrição dos procedimentos e escolhas adotadas pelas profissionais durante a aula, bem como da teoria que dá suporte a essa identificação.

4.2 A Identificação dos tipos de IFF

4.2.1 O Tipo de Instrução Escolhido pela Professora P1

P1 iniciou sua aula 1 (A1) com um tipo de atividade comum aos professores de cursos particulares de línguas, ou seja, um aquecimento (*warm-up*), que possui como objetivo principal criar um ambiente de língua inglesa desde os primeiros momentos da aula. Essa atividade é importante porque os aprendizes, em sua maioria, por se tratar de uma LE, têm contato com a língua somente nos momentos de aula; logo, é essencial garantir o maior tempo possível de exposição à língua (evidência positiva).

Nos primeiros momentos da aula, após os cumprimentos e a chegada da maioria dos aprendizes, P1 introduziu o tópico da aula da seguinte maneira:

T: **Ok, Interesting. Ok, Today we are going to learn about the....**

St 3: **Past tense**

T: **Past tense? Ok, all right.** So, the same way we do the present. Oh! Let's see. How did we learn the present tense? Remember the present tense?

St 5: <undefined sound>

T: How did we learn the present tense? What is the auxiliary for the present? The auxiliary for the present.

St 3: The present?

T: Yeah.

St 3: Do.
 T: Ok, so we have Do for the present. All right? So – come on, come on in. Hello.
 St 6: Hello... (P1, A1, p.2-3)

A partir do momento em que P1 estabeleceu abertamente que o tópico da aula seria o Passado Simples e os aprendizes ficaram cientes desse fato, P1 inseriu sua aula na categoria de Foco nas Formas. Ellis (2001, p.17) definiu que o Foco nas Formas

[...] implica que o professor e os aprendizes estão cientes de que o objetivo principal da atividade é aprender uma forma pré-selecionada e que é esperado que os aprendizes dirijam intensamente sua atenção para uma forma específica de maneira a aprendê-la.

Há várias opções na literatura descrevendo maneiras de se realizar o FoFs. Dentre elas, temos a oposição entre **FoFs explícito** vs **FoFs implícito**. O primeiro tipo é aquela instrução que implica “pensar sobre alguma regra durante o processo de aprendizagem” (DEKEYSER, 1995). Dentro desse “pensar” sobre a regra, ainda há a distinção entre uma abordagem **dedutiva** vs **indutiva**. Quando a regra é apresentada explicitamente aos aprendizes, temos o tipo dedutivo de abordagem, ou seja, o aprendiz vai deduzir que aquela regra é válida para toda forma em questão durante o período da instrução. Esse é o caso da aula 1 (A1) de P1, uma vez que ela elicitou dos aprendizes a regra de formação da forma interrogativa do Presente Simples, visando a relembrar o uso do verbo auxiliar “Do”, como mostrado abaixo:

P1: No? **Ok, so in the present we use do**, right St3? If I say that: “I visit my family on the weekends”, right? This is the affirmative sentence. When do I use the “Do”? In what situation?
 Al 3: Negative form.
 P1: Hmm?
 Al 3: Negative form.
 P1: Negative form. How do I do that, then?
 Al 3: I don't visit my family on the weekends.
 P1: I don't visit my family on the weekends, or in what other sense?
 Al 3: <undefined sound>
 P1: Remember that? Interrogative form. And how do I do that?
 Al 3: Do I visit my family...
 P1: When ...
 Al 3: When... do I... visit...
 P1: Why do I do that? When do I visit my family? Why am I doing this? Why? Because when we are going to talk about the past we will need also one auxiliary, which is, what is the auxiliary of the past?
 Al 3: Did.
 P1: D-i-d, did, which is the past tense of the verb do. So we use the auxiliary DID. What happens here? Something in the sentence will change. How will I apply this Did in

the sentence? Vamos falar de verbos regulares or regular verbs, ok? The regular verbs, you add what in the end of the verb?

Al 3: E and D.

P1: Past tense...

Al 3: Ed.

P1: Yeah, ED to the verb. Remember St6?

Al 6; Yes.

P1: **So, if I say that sentence that was here in the past and "visit" is a regular verb, how will it be in the past? Come on... It's the same, just add... ED... So...**

Al 7: So repeat again the answer please...(P1,A1, p.4-5)

Após escrever no quadro uma sentença no Presente Simples (I visit my family on the weekends.), P1 elicitou as formas interrogativa e negativa do Presente Simples para, então, introduzir o verbo auxiliar do Passado Simples. Dessa maneira, foi feita uma comparação entre o uso do auxiliar do Presente Simples e o auxiliar do Passado Simples, fazendo com que os aprendizes deduzissem que o passado era formado daquela maneira.

A maneira indutiva de instrução, por sua vez, implica uma apresentação de dados contendo exemplos da forma em questão e sua análise por parte dos aprendizes, de maneira que eles sejam induzidos a descobrir a regra. DeKeyser (1995) descreveu o aprendizado implícito como aquele que leva o aprendiz a memorizar exemplos ou a inferir regras inconscientemente, logo, sua diferença para o aprendizado explícito está na ausência de ciência sobre o que está sendo aprendido. Ellis (2001) afirma que, em ambos os casos, os aprendizes podem construir regras para representar a forma sendo estudada, porém enquanto a instrução explícita visa a auxiliá-los a tornar a regra explícita, a instrução implícita visa a auxiliar a aquisição de regras implícitas.

Embora a instrução implícita seja tipicamente operacionalizada por meio de memorização de sentenças que contêm uma forma específica (ROBINSON, 1996; DeKEYSER, 1995), a atenção a essa forma se dá sem a ciência, por parte do aprendiz, de qual forma específica está sendo tratada.

P1, ao apresentar a regra diretamente no quadro, optou pela instrução explícita. Posteriormente, P1 escreveu no quadro vários verbos na sua forma infinitiva (A1, P1, p.8-9) e verificou se todos os aprendizes estavam cientes dos seus significados. Foi pedido aos aprendizes que criassem exemplos que contivessem os verbos expostos no quadro. Na medida em que os exemplos foram criados, também foram desencadeadas oportunidades para negociação pela forma e negociação pelo sentido. Quando todos os aprendizes haviam criado pelo menos um exemplo, P1

passou para a segunda parte de sua aula. Nela, foram distribuídas tiras de papel (A1, P1, p.30) para todos os alunos, cada uma contendo uma sentença com o espaço destinado ao verbo em branco. O objetivo era fazer com que os alunos analisassem sua sentença e, a partir dos verbos escritos no quadro, verificassem quais deles dariam sentido à suas sentenças. Cada tira possibilitava mais de uma resposta correta.

Durante toda sua aula, P1 desenvolveu com os aprendizes o tipo de interação centrada no professor (*teacher-centered*). Foram criadas oportunidades para a prática da produção da estrutura-alvo através dos exercícios descritos anteriormente, o que caracteriza ainda mais fortemente o tipo de instrução escolhida, pois o FoFs tradicional visa à produção de língua tanto por meio de atividades mecânicas (*drills*) quanto por meio de atividades contextualizadas.

Na sua segunda aula (A2), a professora P1, mais uma vez, optou pelo FoFs, o que ficou claro quando P1 iniciou sua aula:

- Al 2: How many pages for <undefined sound> each one?
 P1: Each chapter? I don't know, four pages, five the most. There are pictures see? I-I-I can't say "look, the chapter has ten pages, five pages", but there are big pictures. And the other group, the other group already read and said "Fine, easy! No problem". Ok? So, and I need everybody in class to do this, alright? But then I will give the copy next week to you. Ok? Good, so those are regular verbs, **and we're going, tonight, to see irregular verbs, because irregular verbs have a totally different spelling.** Totally different. If you see "talk", it's the same spelling, "t-a-l-k", same, you just add "e-d". But when we talk about irregular, not regular, not common, then you have a different spelling, ok? Do you know any, do you know any irregular verbs?
 Al 2: Have.
 P1: Have. Very good! So, "have" is in the infinitive form. What's the simple past of "have"?
 Al 2: Had.
 P1: And how do you spell that?
 Al 2: H-a-d.
 P1: H-a-d. That's why it's irregular. Because it has a different spelling. Hmmm? Do you know any other?
 Al 4: Leave. Leave. (P1, A2, p.2)

P1 deixou claro para os aprendizes que o foco da instrução era o Passado Simples, da mesma maneira que o fez na primeira aula. Portanto, já que todos estão cientes do que vai ser estudado, temos novamente um FoFs.

A dinâmica da segunda aula foi praticamente a mesma, com um *warm up* inicial, só que desta vez relembrando a aula anterior (verbos regulares), como forma de introduzir o tópico da nova aula (verbos irregulares). A sequência foi a mesma, com a elicitación dos verbos irregulares de que os aprendizes já tinham

conhecimento e a verificação se todos haviam entendido seus significados. Nessa aula, não foi pedido aos aprendizes que elaborassem uma sentença qualquer no Passado Simples dos verbos, como foi feito na aula anterior.

Os verbos foram escritos no quadro para servirem como referência para a execução do exercício (P1, A2, p.11), que consistia numa espécie de “fill in the blanks” com os verbos em questão, preparados especialmente para aquela aula. Já que tudo ocorreu de uma maneira explícita, ou seja, todos sabiam que as palavras a serem inseridas nos espaços em branco eram aqueles verbos no passado, não foi possível tentar enquadrar a aula no tipo 2 de IFF (Foco na Forma Planejado). Além disso, como o foco da aula era a forma e não o sentido, ficou mais claro ainda que foi uma aula do tipo 1 de IFF (FoFs). Foi solicitado aos aprendizes que cada um lesse um parágrafo de uma folha que lhes foi entregue e que eles tentassem preencher com os verbos que se encontravam no quadro. O texto escrito na folha era de uma música (*American Pie*, de Don McLean) e continha muitos verbos irregulares no passado. Na medida em que os alunos liam e tinham dúvidas, P1 os ajudou para então tocar aquela parte da música que tinha sido lida, o que aconteceu até chegar ao fim do texto e da aula.

4.2.2 O Tipo de Instrução escolhido pela Professora P2

Nos primeiros momentos da aula 1 (A1), a professora P2 introduziu o item linguístico a ser estudado, o que já demonstrou sua opção pelo FoFs. No que segue, é apresentado o trecho que confirma tal afirmação:

P2: **Oh Yes, yes, and we will see, Ok? Ok, students? We're going to... to see something about the past, ok? Then, I don't know... It's good to see here? Is it good?**

Al 1: No.

P2: Come.

Al 1: More or less...

Al 2: I can't see.

P2: You can't? Then sit near. You can sit near, please.

Al 2: Teacher, <undefined sound>

P2: No, <undefined sound>. You can, uh... Rafael, you can sit... Look. Vem, St3. Come here, St3.

Al 3: <undefined sound>

P2: Yes, yes, it's good.

Al 2: Close.

P2: Then I would <undefined sound>

Al 1: <undefined sound>

P2: Ok, students. We are going to start, uh... verb "to be" in the past, ok? It's the same, we use the verb "to be" in present, remember? Please, tell me "to be" in the present.

A professora P2 primeiramente escreveu no quadro as formas do verbo “to be” no passado simples e elicitou de seus aprendizes exemplos contendo o verbo. Posteriormente solicitou que os aprendizes lessem, em voz alta, sentenças afirmativas, interrogativas e negativas no Passado Simples que estavam na tela de seu *laptop*. Grande parte da teoria sobre a estrutura desse item linguístico foi exposta no *laptop* e, ocasionalmente, no quadro.

Após essa apresentação, P2 entregou aos aprendizes uma pequena lista contendo exemplos de verbos no Passado Simples e solicitou que fossem elaboradas algumas questões contendo pelo menos um verbo de sua escolha. A partir das questões, foram desencadeadas interações do tipo professor-aprendiz (*teacher-centered*), da mesma maneira que aconteceu com a aula da professora P1.

No primeiro terço da aula (23 min), P2 iniciou uma atividade que consistia na entrega de tiras de papel com uma sentença no Passado Simples, na forma afirmativa ou negativa, e o aprendiz que tivesse a sentença que se opusesse àquela deveria lê-la. Por exemplo:

P2: Let, uh... let's wait. Ok, I'm uh... St4, read, please.
 A1 4: They didn't speak English.
 A1 2: But they spoke German.
 P2: That's it, very good. Then we connect the sentence. Read your sentence, take another, St2. Uh, you read yours. Pink at first. Now you. (P2, A1, p.10)

Aproximadamente no início do segundo terço da A1 (36 min), a professora P2 iniciou outra atividade de produção em que ela mostrou aos aprendizes fotos de lugares famosos e distribuiu um pequeno texto contendo informações básicas sobre cada figura (ex: a Estátua da Liberdade, a Torre Eiffel, a Muralha da China). Após a leitura ser feita em voz alta por determinado aluno, P2 pediu que fossem feitas perguntas com “Wh” (*what, where, when, why...*) sobre o texto, porém demandou que fosse utilizado o Passado Simples, tornando, mais uma vez, explícita a formalvo.

Para finalizar sua primeira aula, P2 pediu aos alunos que elaborassem, com os verbos estudados, cinco sentenças negativas, descrevendo aquilo que eles não haviam feito no dia ou semana anterior. Com essa atividade, foi encerrado o primeiro

encontro, de uma maneira não tão centrada na gramática quanto anteriormente, pois os aprendizes puderam associar seu aprendizado com sua realidade diária.

P2 iniciou sua segunda aula quase da mesma forma que a A1, ou seja, fazendo um pequeno *warm-up* e partindo para os exercícios, mais uma vez inserindo sua aula na categoria de Foco nas Formas:

P2: This is it. Now I'm going to give you some pictures and **you are going to write questions about the past**. Look the sentence. First you're going to read the sentence. Just the first part, ok? St1, read number one. Just the first part.

Al 1: My sister get up early. Why early?

P2: Here, you're going to complete. Just read the first part, ok? The affirmative sentence, because you're going to complete the question. Now, we're just going to read. St1, hmmm... St3, read the sentence number two.

Al 2: My parents weren't out. Where... (P2, A2, p.2)

Ao final desse exercício, P2 iniciou outra atividade em que os aprendizes tinham uma relação de palavras para montar um parágrafo sobre suas vidas, novamente ficando claro que era necessário usar os verbos no passado:

P2: Ok. Here, we have a situation. Who wants to start reading? You have some words in a box, you have to complete the blanks, ok? A volunteer to read just the first part here. What is the situation, a volunteer to read? I know who is the volunteer: you.

Al 1: <undefined sound>

P2: Just here, just here. Yes, of course.

Al 1: I... my aunts, there in, high castle... I'm a journalist, and I work at the Daily News.

P2: Ok. Now you have some words to complete, ok? **In the past**. (P2, A2, p.15-16)

Como atividade final para sua aula, P2 escolheu uma música (*Billie Jean*, de Michael Jackson) para trabalhar um exercício de *fill in the blanks*. P2 tocou a música uma vez e, posteriormente, entregou aos aprendizes uma folha com a letra da música, porém com alguns espaços em branco na posição dos verbos a serem preenchidos no Passado Simples. Enquanto ouviram a música, os alunos tentaram identificar os verbos que faltavam de maneira a dar sentido à mesma. Concomitantemente, P2 e os aprendizes negociavam pela forma e pelo sentido de maneira a entender o que a música dizia. Assim, a aula chegou ao seu final com esse exercício.

Uma vez definido o tipo de IFF escolhido por P1 e P2, serão apresentados, na próxima seção, alguns Episódios com Foco na Forma (EFFs) identificados quando

da análise de suas aulas, assim como será retomada parte da teoria que embasou essa identificação.

4.3 Os Espisódios com Instrução Focada na Forma

Como visto anteriormente no Referencial Teórico (seção 2.9), a IFF abrange, além do FoFs (tipo 1), o FoF Planejado (tipo 2), que é aquele em que um item linguístico é pré-selecionado e apresentado aos aprendizes, porém sem que eles estejam cientes do item-alvo em meio a um contexto comunicativo (que é o que o difere do FoFs) e o FoF incidental (tipo 3), que, por sua vez, se divide em FoF Incidental Preemptivo¹¹, que é o que ocorre quando o professor ou o aprendiz desviam o foco temporariamente para a forma mesmo sem que um erro no uso dessa forma tenha acontecido, e o FoF Incidental Reativo, cujo gatilho é o erro.

É interessante observar que tais desvios de atenção do sentido para a forma fazem com que, também temporariamente, o professor e o aprendiz deixem de ver a língua como uma ferramenta e de agir como usuários, para ver essa língua como um objeto e agir como aprendizes.

Como foi adotada a taxonomia de Rod Ellis (2001), que considera como IFF “qualquer atividade instrucional que é usada para atrair a atenção do aprendiz para as formas linguísticas”, não foram excluídos desse estudo EIFFs que tivessem o foco principal na forma em detrimento do sentido, ou seja, quando os EIFFs ocorreram em situações de ensino tradicional como o puro ensino explícito de gramática (FoFs).

Na próxima seção, serão apresentados os EIFFs mais representativos de cada profissional, um de cada tipo, quando possível, já que algum tipo em específico poderia não ocorrer em função das opções pedagógicas de P1 e P2.

4.3.1 Exemplos de Episódios com Instrução Focada na Forma (EIFFs)

Na seção de identificação do tipo de instrução adotada pelas professoras, já ficou definido que P1 e P2 optaram pelo FoFs explícito (tipo 1). Esse fato, por si só, inviabiliza a opção pelo FoF planejado (tipo 2), pois esse tipo de instrução ocorre em

¹¹ Por motivos de delimitação desta pesquisa, não foram levadas em consideração as duas subdivisões do FoF Incidental Preemptivo: (1) FoF Incidental Preemptivo iniciado pelo professor e (2) FoF Incidental Preemptivo iniciado pelo aprendiz.

um meio comunicativo de ensino de línguas e sem que os aprendizes estejam cientes do item linguístico que está sendo focado. Portanto, as possibilidades restantes são todas do tipo (3) de IFF, ou seja, a IFF incidental. Ellis (2001, p.23) diz que

Esse feedback (negativo) ocorre em todos os tipos de IFF e envolve o mesmo conjunto de opções, embora possa haver diferenças na frequência de escolha de opções específicas de acordo com o tipo de IFF. As opções abrangem várias maneiras de fornecer o *feedback* implícito e o explícito.

O que se conclui é que, apesar do tipo de IFF escolhido por P1 e P2 ter sido o FoFs (tipo 1), a IFF do tipo 3, ou seja, o FoF incidental (tanto preemptivo quanto reativo) está presente nos outros dois tipos de IFF, pois mesmo a partir de instruções que têm o foco linguístico pré-determinado, como é o caso do tipo (1) e do tipo (2) de IFF, é grande a probabilidade de ocorrência de um FoF incidental durante qualquer interação, por mínima que seja.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos dos EIFFs identificados nas aulas de P1 e P2. Esses exemplos servirão de base para a entrevista com lembrança estimulada, que será apresentada no capítulo 5.

Todos os exemplos serão do tipo 3 de IFF, ou seja, FoF Incidental Reativo ou FoF Incidental Preemptivo, pois, como demonstrado anteriormente, a escolha de P1 e P2 pelo FoFs (tipo 1) quando da explicitação do item linguístico a ser tratado nas suas aulas, por si só, já eliminou a possibilidade de se tratar do FoF Planejado (tipo 2), o qual é caracterizado por uma aula em que os aprendizes não estão cientes do item gramatical a ser estudado, embora haja uma seleção prévia do mesmo.

4.3.1.1 IFF Incidental Preemptiva

Esse tipo de IFF ocorre quando o professor ou um aprendiz desvia temporariamente seu foco de atenção principal, que é no sentido, para prestar atenção a uma forma que é percebida como problemática, mesmo sem a ocorrência de um erro, ou até mesmo para resolver uma dificuldade na compreensão de mensagem através de negociação pela forma.

EXEMPLO 1 (P1)

P1: Did you go to FEARG?

Group: <undefined sound>

P1: No?
 Al 2: Yes.
 Al 1: <undefined sound>
 P1: **What's the past tense of the verb "go"?** (PREEMPTIVO)
 Al 2: Went.
 P1: Went.
 Group: <undefined sound>
 P1: So, did you go to FEARG? (P1, A1, p.23)

P2 não iniciou qualquer IFF incidental do tipo preemptiva. Entretanto, foram identificados episódios desse tipo iniciados pelos aprendizes, que, como explicado na seção anterior, não serão utilizados por não fazerem parte do foco deste estudo.

4.3.1.2 IFF Incidental Reativa

Este tipo de IFF consiste no feedback negativo que o professor fornece ao aprendiz, quando tal profissional reage a um erro real ou percebido na IL do aprendiz. Logo, o erro desencadeia todo o processo.

- (1) **Recasts** – referem-se a um movimento implícito de reformulação de parte ou de toda fala errônea do aprendiz, porém sem mudar seu sentido.

EXEMPLO 1 (P1)

Al 3: There is only regular verbs?
 P1: Only regular verbs so far. Al1, tell me about Thursday.
 Al 8: Thursday?
 P1: Yes. What happened on Thursday?
 Al 8: Ah. The game.
 P1: Yeah. The game. Good game, right?
 Al 8: No. Inter game is better.
 P1: Inter game is better. Do you think? That Inter's game **was** better than Gremio's game? What do you think? (RECAST)
 Al 8: Was.
 P1: Was what?
 Al 8: Better. (P1, A1, p.9)

EXEMPLO 2 (P2)

Al 2: She not sleep.
 P2: She, then she **didn't sleep** and... (RECAST)
 Al 2: And... (P2, A2, p.6)

- (2) **Pedidos de esclarecimento-** são movimentos de *feedback* que sinalizam, implicitamente, ao aprendiz, que sua fala não foi compreendida ou que foi mal elaborada.

EXEMPLO 3 (P1)

Al 3: Where did you talk with her?

P1: Where?
 AI 8: On the MSN
 P1: **Excuse me?** (PEDIDO de ESCLARECIMENTO)
 AI 8: MSN.
 P1: On the MSN, on the internet. And, what did she tell you? **(P1, A1, p.15)**

EXEMPLO 4 (P2)

AI 3: What "friendship" means?
 P2: **What?** (PEDIDO de ESCLARECIMENTO)
 AI 3: What "friendship" means?
 P2: Friendship... relationship. Uh, friendship, for example, we are in the same class, from the beginning of the year up to here. Now we have friendship. Related...
 AI 1: Amizade.
 P2: Yes, friendship. Amizade, uh, seria nesse...
 AI 1: Um relacionamento.
 P2: Um relacionamento. Relationship, friendship... and who built it? Do you have in your paper? Who construct it? Who build it? **(P1, A2, p.17)**

Nos dois exemplos acima, não fica completamente claro se P1 e P2 solicitaram um esclarecimento em função de uma não-compreensão ou por, simplesmente, não terem ouvido o que o aprendiz falou. Tais fatos serão elucidados durante a entrevista com lembrança estimulada.

(3) **Correção Explícita** – movimento explícito, como o próprio nome sugere, que fornece ao aprendiz a forma correta com a clara indicação do que está sendo corrigido. Expressões como: “Ah, você quer dizer...” ou “Você deveria dizer...” são características desse tipo de IFF.

EXEMPLO 7 (P1)

AI 2: Listen.
 P1: Listen. Alright, becomes listened.
 AI 4: Sleep.
 P1: **No, sleep no, sleep is irregular.** (CORREÇÃO EXPLÍCITA)
 AI 1: Draw. Draw.
 P1: Draw? **Uh-uh.** Draw is irregular. **(P1, A2, p.2)**

EXEMPLO 8 (P2)

P2: In all persons. I think the simple past is easier than the present, the simple present, because you just use "did", and the "ed", but with the irregular verbs is different. Then, you have to memorize a list of verbs. Now, look here: Affirmative form. Read, Debora, please. Is it good?
 AI 3: Did you "inveete"
 P2: **Invite...** (CORREÇÃO EXPLÍCITA)
 AI 3: ...invite him for the birthday party? Yes, I did. Yes, I invited him for my birthday party. **(P2, A1, p.7)**

(4) **Feedback Metalinguístico** – tipo de movimento explícito que contém informação técnica quanto à fala errônea do aprendiz sem que seja fornecida explicitamente a resposta certa. Normalmente são utilizados comentários metalinguísticos como: “Há um erro...”, “Você consegue encontrar o erro?”,

“Não se diz assim em Inglês.”, “Não, não é assim.” ou simplesmente um “Não.”

EXEMPLO 9 (P1)

P1: He becomes... Rejuvenescer, you can say “mais jovem”. How do you say “mais jovem”? How do I say “jovem”?
 Al 3: Younger.
 P1: Mais jovem? More young. Young is short. So, it is **a short adjective**, so he becomes... (FEEDBACK METALINGUÍSTICO)
 Al 2: Younger
 P1: Younger. And?
 Al 2: É isso <laughter>. (P1, A1, p.11)

Nesse exemplo de EIFF, embora um aprendiz tenha fornecido a resposta correta, a professora, possivelmente, repetiu essa forma de modo a explicar aos outros aprendizes a formação do comparativo dos adjetivos curtos. Nesse momento foi realizado um *feedback* metalinguístico.

EXEMPLO 10 (P2)

P2: It's normal, it's normal. That's good. Josi?
 Al 4: Uh, where did you went, hmmm, in weekend?
 P2: Last weekend?
 Al 4: Yeah.
 P2: Josi, **don't forget when you use “did”**, the verb is “where did you”... (FEEDBACK METALINGUÍSTICO)
 Al 4: <undefined sound> “go”.
 P2: ... go. Ok? For who this question?
 Al 4: Al2.
 P2: Al2
 Al 2: Uh, where did you go...(P2, A2, p.14)

Embora, após o episódio de *feedback* metalinguístico, tenha ocorrido uma elicitación, este EIFF foi codificado apenas como um *feedback* metalinguístico pelo fato de tal episódio ter ocorrido primeiramente, logo, dando origem ao segundo (elicitación).

(5) **Elicitación** - envolve pelo menos três técnicas para elicitare a forma correta dos aprendizes. Segundo Lyster and Ranta (1997), são elas:

- a) movimentos que elicitam que os aprendizes completem uma sentença:
 “Isto é um....”;
- b) perguntas elicitativas: “Como se diz _____ em Inglês?”;
- c) pedidos de reformulação: “Você pode dizer isso de outra maneira?”

EXEMPLO 11 (P1)

P1: What did you watch?
 Al 2: I watch...Uh. Benjamin Button.
 P1: Can you say that in the past tense? I... (ELICITAÇÃO)
 Al 2: I... me esqueço...
 P1: Regular, I..... (elicitação)
 Al 2: Watched...Benjamin Butt...
 P1: And did you like it?
 Al 2: I liked it.
 P1: What is it about? **(P1, A1, p.10)**

EXEMPLO 12 (P2)

P2: And you want to know what this statue represents. Yes?
 Al 3: Yes.
 P2: Then, **make your sentence again. What did...** (ELICITAÇÃO)
 Al 3: What did...
 P2: ... it... or the Statue of Liberty...
 Al 3: What did...
 P2: The statue of Liberty...
 Al 3: ... represent...
 P2: ... represent when... you have to complete, because the statue is there, and it still represents something to the American people.
 Al 1: Yes. **(P2, A1, p.16)**

(6) **Repetição** – Esse movimento ocorre quando o professor repete a fala incorreta do aprendiz, porém sem mudança alguma.

EXEMPLO 13 (P1)

Al 2: Caio love cook.
 P1: You do? What did you cook yesterday?
 Al 8: All.
 P1: Yesterday, everything?
 Al 8: Ah. No. Yesterday, I did two pays and...
 P1: Two?
 Al 8: **Pays.**
 P1: **Pays?** (REPETIÇÃO)
 Al 8: No, pies.
 P1: Two pies?
 Al 8: Pies.
 P1: Pies of what?
 Al 8: Pies.
 P1: Pies? P-i-e. You don't know what Pie is? I will draw. **(P1, A1, p.19)**

P2 não utilizou qualquer movimento de repetição durante suas aulas.

Este capítulo forneceu subsídios para a entrevista com lembrança estimulada que será realizada com P1 e P2 subsequentemente. Nessa entrevista buscar-se-á entender, a partir da perspectiva das professoras, quais fatores, se é que existem conscientemente, influenciaram suas tomadas de decisão (conhecimento teórico, prático, ou ambos), para (1) a escolha do tipo de instrução a ser utilizada, na preparação de suas aulas dentro do que percebem como uma aula dentro dos

princípios da AC e (2) a escolha dos tipos de IFF, advindas das interações ocorridas durante essas aulas. A associação dessa entrevista com o Questionário semi-estruturado, forneceu a base para a análise mais precisa das concepções de P1 e P2, contemplando a quarta questão norteadora.

Serão apresentados, no capítulo a seguir, os dados, bem como as análises desses dados, obtidos através da entrevista semi-estruturada e da entrevista com lembrança estimulada.

5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS SEMI-ESTRUTURADOS

Através do desenvolvimento deste capítulo, possivelmente, serão identificadas determinadas concepções que estão arraigadas no inconsciente das professoras, por meio da análise de suas palavras. Além disso, outras concepções, desta vez presentes em nível consciente, ficarão claras e viabilizarão a construção de parte das perguntas que comporão a Entrevista com Lembrança Estimulada, a ser apresentada no próximo capítulo. Tem-se ciência, no entanto, conforme descrito no capítulo da Metodologia, de que o que é declarado por meio deste tipo de instrumento de coleta, às vezes, não reflete o que realmente é pensado pelos profissionais, que podem expressar apenas o que é socialmente correto. Dessa maneira, como explicada anteriormente, a análise deste capítulo será associada à análise a ser feita no próximo capítulo, para que então, atinja-se uma maior precisão nos resultados deste estudo, buscando-se responder à quarta questão norteadora.

5.1 Questão 1

Você utiliza a Abordagem Comunicativa em sua prática?

P1- Acredito¹² que uso a Abordagem Comunicativa na minha prática.

P2- Sim, no entanto não só a abordagem comunicativa.

Ao responder à primeira questão, P1 e P2, embora de maneiras diferentes, afirmam que usam a AC em sua prática de sala de aula. P1 demonstra que não tem total certeza acerca dos princípios que regem a AC, fato que fica claro quando ela usa a palavra “acredito” em sua resposta. P2, por sua vez, afirma que usa a AC, embora não sendo sua única abordagem em sala de aula.

Como a primeira pergunta dá margem a apenas uma resposta simples de sim/não, fica estabelecido que ambas, com maior ou menor certeza, acreditam ter suas práticas dentro dos princípios que subjazem à AC. Uma análise mais detalhada de seu conhecimento técnico será viabilizada a seguir, por meio das considerações de P1 e P2 quanto às características da AC.

¹² As partes sublinhadas nas falas dos sujeitos de pesquisa são grifos meus por serem pistas textuais que possibilitaram a análise das respostas de P1 e P2.

5.2 Questão 2

Com quais características da AC você se identifica? Por quê?

P1- Se AC for o que penso ser, eu diria que me identifico totalmente, pois ela oportuniza ao aluno se comunicar mais rapidamente. Gosto de incentivar aos alunos que uns ajudem aos outros, de modo que eu interfira somente quando não há alternativa. Dentro da sala de aula há diversos níveis de conhecimentos, então faço com que eles aprendam a se comunicar entre si e a aprender uns com os outros. Óbvio que a responsabilidade é minha na maior parte do tempo, mas quando sei que alguém pode responder ao colega, eu dou a vez.

P2- O mais interessante é a participação, colaboração e a interação dos alunos, o que torna a aula mais dinâmica por não ser centrada apenas no professor, sendo este apenas um mediador e não o detentor do conhecimento.

Percebe-se pelo discurso de P1 que a necessidade de possibilitar ao aprendiz maiores oportunidades para se comunicar norteia suas crenças. Essa perspectiva está em consonância com o objetivo da AC de propiciar aos aprendizes mais do que o domínio das regras de uso da língua, mas também, e principalmente, o domínio de determinadas funções, tais como prometer algo, além de fazer ou recusar um convite dentro de um contexto social (LARSEN-FREEMAN, 2000). A professora também faz o uso das palavras “mais rapidamente”, com o intuito de reafirmar sua opinião favorável à AC, sugerindo que o aprendiz atinge uma competência comunicativa com maior rapidez do que com outras abordagens que, possivelmente, ela trabalhara. Inconscientemente, P1 faz uso do conceito de Hymes (1971) que propôs que para saber falar uma língua, além do conhecimento das regras da gramática (i.e. competência linguística), é necessário se ter o conhecimento das regras de uso da língua num contexto social respeitando as normas de adequação, o que ele definiu como “competência comunicativa”. Simplificando, é o saber quando e como, dizer o quê a quem.

Quando P1 comenta que gosta de estimular os aprendizes a ajudarem uns aos outros, de modo que haja sua interferência somente quando não houver alternativa, ela está, inconscientemente, trazendo à tona o conceito de “*scaffolding*” (andamento). Esse termo é originário da Teoria Sócio-cultural (VYGOTSKY, 1978), que afirma que o conhecimento não pode ser investigado separadamente do contexto em que ocorre. Tal teoria vê o aprendizado, incluindo o aprendizado de línguas, baseado no dialogismo. Swain (2000) usa o termo “diálogo colaborativo” e

Donato (2000) o termo “conversação instrucional” para definir o mesmo construto teórico. Segundo Ellis (2008, p.234), a aquisição ocorre *durante* a interação, e não como *resultado* dela; logo, trata-se de um processo que depende da interação entre os sujeitos. Ainda segundo o autor, *scaffolding*

[...] é um processo inter-psicológico através do qual os aprendizes internalizam o conhecimento dialogicamente. Isto é, é o processo pelo qual um falante (experiente ou iniciante) ajuda outro falante (iniciante) a desempenhar uma habilidade que eles são incapazes de desempenhar independentemente. (*op. cit.*)

Um fato relevante quanto ao uso do *scaffolding* é o de que não é necessário haver uma interrupção na comunicação para sua ocorrência, o que também caracteriza a AC. Os sujeitos envolvidos nesse processo colaborativo negociam pela forma e pelo sentido e utilizam o feedback corretivo de acordo com a dinâmica da interação.

Com sua experiência, P1 já percebeu que a heterogeneidade de níveis de conhecimento dentro de uma mesma sala de aula pode ser usada a favor da própria turma, uma vez que aqueles que têm um maior conhecimento podem ajudar seus pares, proporcionando uma maior interação entre eles. Essa interação é salientada por Long (1983, 1986) em suas duas versões da Hipótese da Interação, em que o autor afirmou que os aprendizes da L2, como acontece com aqueles da L1, precisam participar de interações conversacionais e, através desse processo, aprenderão a sintaxe.

Durante a interação, possivelmente ocorrerá uma negociação pelo sentido e o uso de *recasts*¹³, que podem prover o *feedback* corretivo, o qual, por sua vez, permitirá ao aprendiz perceber que sua produção foi problemática, ou seja, que há uma diferença entre a língua-alvo e sua interlíngua, contanto que tudo ocorra num contexto essencialmente comunicativo, quando a língua está em uso para a solução de problemas surgidos durante a comunicação.

A professora P2 também enfatiza a participação, a colaboração e a interação dos alunos, fato que demonstra seu alinhamento com os conceitos recém expostos. P2 ainda fala em uma aula mais dinâmica por não ser *centrada apenas no professor (teacher-centered)*, que seria *apenas um mediador e não o detentor do*

¹³ Tipo de evidência negativa em que o professor reformula todo ou parte do enunciado do aprendiz.

conhecimento. Aqui é possível perceber que P2 vê os aprendizes como responsáveis pelo seu próprio aprendizado e que vê o seu papel como menos dominante, como um mediador (em suas palavras), de maneira que os alunos possam estar engajados ativamente na negociação pelo sentido. P1 segue a mesma linha de pensamento, ao afirmar que procura interferir o mínimo possível nessa interação.

Até o momento, tanto P1 quanto P2 demonstram que suas concepções estão alinhadas com as características da AC com relação à interação, a uma abordagem centrada no aluno (*learner-centered*) e a um processo colaborativo onde há negociação pelo sentido. Tudo isso em nível de declaração espontânea, pois suas aulas foram primordialmente centradas no professor (*teacher-centered*).

5.3 Questão 3

Com quais características da AC você não se identifica? Por quê?

P1- De novo, se AC for o que penso ser, não me identifico quando a ênfase é maior na fala do que no conhecimento gramatical mais profundo da língua. Ao passo que acredito que em algum momento do aprendizado isso será apresentado ao aluno, ou pelo menos aqueles que tiverem interesse real pelo estudo completo da língua.

P2- O fato de a AC não dar muita ênfase à gramática normativa. Seu principal objetivo é desenvolver a competência comunicativa, deixando a gramática em segundo plano, apesar de entender que linguisticamente o que importa é comunicar, acho que é necessário ter pelo menos um conhecimento básico da gramática, conhecer as estruturas e regras da língua.

Quando P1 fala em uma ênfase maior na fala do que no conhecimento gramatical, ela está sendo coerente com as ideias expressas na questão anterior. O objetivo maior da AC é o de atingir a competência comunicativa (como definida anteriormente) ou fluência, que será adquirida ao longo do processo de aprendizagem. Como visto no Referencial Teórico, há diversas correntes de pensamento quanto ao ensino da forma, que vão da “zero gramática” (versão forte da AC) à “gramática total” (Foco nas Formas).

P2 parece se preocupar mais que P1 quanto à acurácia, ao dizer que não concorda com a pouca ênfase na gramática normativa por parte da AC (ver análise da próxima pergunta). P1, por sua vez, sugere que em algum momento isso será necessário, seja por imposição do conteúdo programático de curso, seja por necessidade ou curiosidade do aprendiz.

P1 e P2 manifestaram um grande alinhamento com as características da AC (versão fraca), mostrando-se favoráveis ao ensino da gramática em algum momento do processo de ASL. P1 fala em um *conhecimento gramatical mais profundo da língua* e em um *estudo completo da língua*, ao passo que P2 fala em uma pouca *ênfase na gramática normativa*, embora, posteriormente, fale em *pelo menos um conhecimento básico da gramática*.

5.4 Questão 4

Se no meio de uma tarefa comunicativa entre mim e um aluno ou entre alunos, percebo um erro na produção de alguma tarefa oral, eu ...

P1- espero o aluno terminar de falar e depois, ou repito o que ele disse, ressaltando de alguma maneira a forma correta de falar, ou levo ao quadro a palavra/frase pronunciando certo e solicitando que os alunos repitam. Às vezes aguardo o momento mais propício para mostrar o modo adequado de usar a estrutura ou palavra. Anoto e levo as mesmas considerações aos outros grupos de alunos, pois no geral as dúvidas são semelhantes.

P2- percebo um erro na produção de alguma tarefa oral, dependendo da atividade, do erro, do aluno, da faixa etária, a forma de correção varia bastante.

Por exemplo:

- se o aluno está lendo, não gosto de interromper a leitura, porque atrapalha e constrange, sendo assim costumo marcar ou anotar e após corrigi-lo.
- se o erro for gramatical, a correção é imediata, sempre com uma explicação do porquê, e de como deve ser usado tal conteúdo.
- quanto à faixa etária procuro ter muito cuidado, principalmente com os adultos, que muitas vezes ficam inibidos e não lidam muito bem com os erros. Já com os adolescentes a correção é mais fácil.

Fica claro, pelas palavras de P1 e P2, que ambas são favoráveis à correção do erro. Uma concepção errônea quanto à AC é a de que o erro não deve ser corrigido. Spada (2005, p. 275-276, tradução minha) esclarece esse ponto dizendo que realmente “[...] a AC não foi conceitualizada como uma abordagem que pretendia excluir a forma, pelo contrário, como uma que pretendia incluir a comunicação”.

Segundo Larsen-Freeman (2000, p.127, tradução minha), um dos princípios da AC é de que “os erros são tolerados e vistos como um resultado comum do desenvolvimento das habilidades comunicativas”, o que contrasta com outros métodos de ensino, como o Método Audiolingual, por exemplo, que tem por base o Behaviorismo. P1 age da mesma maneira que a autora ao não interromper o fluxo comunicativo do aprendiz e ao dar o *feedback* necessário no momento adequado,

pois um dos objetivos da AC é o de desenvolver a fluência. Além disso, P1 mostra, agora claramente, que se preocupa com a acurácia, ao utilizar os vocábulos “correta” e “certa”. O foco na forma lexical, fonética e gramatical também fica evidente quando P1 fala em pronunciar corretamente (fonética), usar a estrutura (gramática) ou palavra (vocabulário).

P1 sugere que, através do conhecimento prático, é possível antecipar as dúvidas que os alunos do mesmo nível terão com relação à forma. Um risco proveniente desse tipo de inferência é o da generalização. Não necessariamente todos os alunos do mesmo nível terão as mesmas dúvidas, pois há diversas variáveis que contribuem para isso, como a faixa etária, aptidão, timidez, etc. A generalização, vista positivamente como uma antecipação dos problemas com a forma, provavelmente levará P1 a utilizar um tipo de Foco na Forma que independe do erro para ser desencadeado. Esse tipo de Foco na Forma, conforme visto na seção 1.9 do Referencial Teórico, é o chamado de Preemptivo (opondo-se ao *Fof Reativo*, que depende do erro para ser desencadeado). Sob esta forma de Foco na Forma, há uma antecipação, por parte do professor, do tipo de dúvida que o aluno terá, de modo que o professor ou o aluno interrompam momentaneamente a atividade comunicativa para tratar a forma supostamente problemática, embora erro algum tenha ocorrido. Entretanto, a utilização desse tipo de Fof, que é iniciado pelo professor, não garante que o problema realmente exista. O professor pode perguntar algo como: “What does _____ mean?”, e o aprendiz pode responder de maneira natural e correta. Esse tipo de tratamento da forma (Referencial Teórico, seção 1.9) ocorre durante o evento comunicativo, e, como não há um planejamento prévio, é chamado de *Incidental*.

Conforme visto na seção 2.9, esse FoF Incidental Preemptivo pode, também, ser iniciado pelo próprio aprendiz, de maneira a preencher uma lacuna percebida por ele próprio na sua IL. Esta peculiaridade é de suma importância, pois o aprendiz busca apenas a informação de que ele precisa, caracterizando um tratamento intensivo da forma, onde só o que é relevante para aquele dado momento é coberto. Ademais, por partir do aluno, se presume que ele prestará mais atenção na resposta do professor, fato que aumenta a possibilidade de *uptake*. Cabe mencionar, ainda, que o professor pode, também, utilizar esse conhecimento prático para preparar uma aula com o Foco na Forma Planejado, que é o tipo de FoF em que formas pré-

selecionadas são focadas durante uma instrução cujo objetivo principal é o processamento do sentido (ex: input comunicativo contendo a forma, saliência textual, tarefas comunicativas contendo a forma) (ELLIS, 2008).

P2 se mostra mais sensível às diferenças de contexto em sala de aula por manifestar diferentes possibilidades de correção dependendo da atividade, do erro, do aluno, da faixa etária. A professora também se mostra contrária à interrupção do aprendiz quando da realização de alguma tarefa de leitura, porém, quando se trata de erro gramatical, P2 diz que o corrige instantaneamente, embora isso interrompa o fluxo comunicativo. Esse fato vai de encontro a um dos princípios que subjazem à AC, que, como visto na resposta referente à Questão 2 do questionário, visa a desenvolver uma competência comunicativa. A entrevista com a “lembança estimulada” (Capítulo 6) com P2 tornará mais claro o porquê dessa dissonância.

Entretanto, P2 desenvolveu uma maior sensibilidade com relação ao tratamento do erro cometido por adultos. Como Borg (2003) mostra em sua pesquisa sobre crenças, muitos adultos desistiram de estudar uma L2 por ficarem constrangidos no momento da correção. A origem dessa crença por parte de P2 será detectada posteriormente.

Ao sugerir que a sua correção do erro gramatical é imediata e contém uma explicação do *porquê* e *como*, P2 possivelmente faz uso de uma instrução explícita da forma, o que possivelmente levará ao uso da metalinguagem. Como P2 está reagindo a um erro no desempenho oral do aprendiz, está caracterizado o *FoF Incidental Reativo*, desencadeado pelo erro.

Ressalta-se, novamente, que um problema na análise do *FoF Incidental*, seja *Reativo*, seja *Preemptivo*, é o de que sua investigação só pode ocorrer de maneira descritiva, pois, dado o número elevado de variáveis a serem levadas em consideração, é impossível antecipar que tipos de problemas ocorrerão durante uma aula. Outro fator a ser considerado é o uso da metalinguagem por parte dos envolvidos na interação. O conhecimento dessa metalinguagem não necessariamente garante o bom desempenho na língua. É, em outras palavras, o saber “sobre a língua” em oposição ao saber “falar a língua”.

5.5 Questão 5

Escolha uma ou mais das alternativas abaixo e explique em detalhes o motivo de você ter agido da forma descrita na questão (4) acima sobre a correção ou não do erro.

(x) Um professor agiu assim comigo quando eu era um aprendiz e/ou estava em formação.

P1- Durante a graduação uma professora usava este método e achei interessante, pois não inibe o aluno nem interrompe a linha de pensamento. Acredito que deste modo a conversa flua melhor e também evito que os alunos se sintam desencorajados a falar.

P2- Não respondeu

(xx) Já utilizei o mesmo procedimento como professor e deu certo

P1- É uma prática regular nas minhas aulas.

P2- Não respondeu

(xxx) Outro –

P1- Me parece ser o mais delicado, menos inibidor, menos constrangedor.

P2- Com a experiência e a diversidade de situações que ocorrem durante nossa caminhada, aprendemos a lidar e solucionar os problemas embasados pela nossa intuição, pela troca de experiência com os colegas, pelos resultados positivos ou negativos, enfim, o constante aprendizado.

A resposta de P1 começa a deixar claro que sua formação de professora foi marcante para o desenvolvimento de suas crenças. O fato de sua professora na graduação não interromper o fluxo da comunicação sugere que ela lecionava pelo menos dentro de um dos princípios da AC, o da correção do erro num momento posterior à sua ocorrência (como mencionado na questão anterior). Neste momento, P1 se mostra sensível às diferenças pessoais dos alunos, respeitando o possível constrangimento de alguns quando de uma correção explícita, mostrando que essa experiência positiva durante a graduação foi agregada à sua visão de um bom princípio de ensino, pois ela afirma, como justificativa, que já usou essa estratégia e obteve bons resultados.

A resposta de P2 também sugere que o desenvolvimento de suas crenças tem a ver com a experiência adquirida durante todo seu processo de formação, de aprendiz a professora. P2 fala em intuição, porém sem perceber que essa “intuição” nada mais é do que o “aprendizado da observação”, como descrito por Lortie (1975). P2 cita a “caminhada” e o “constante aprendizado”, sugerindo que suas crenças, sobre o que é adequado e o que não é, ainda estão em formação; logo, P2 se

mostra receptiva a essa dinâmica de formação de crenças. É também importante observar, a partir de suas palavras, que P2 está ciente da constante formação enquanto professora, da necessidade da troca de informação com seus pares e do aprendizado advindo não só das experiências que deram certo, mas também das que não foram tão satisfatórias.

5.6 Questão 6

Nessa situação do erro na produção de alguma tarefa oral, o que você não faria?

P1- Aprendi durante minha prática em sala de aula que interrompendo a todo o momento, simplesmente na ansiedade de fazer com que o aluno produzisse certo, eu ao invés de estar colaborando, o estava colocando na defensiva e o desencorajava a falar em outras oportunidades.

P2- Ridicularizar o aluno, rir da sua forma de comunicação, enfatizar o erro como se fosse algo de outro mundo, deixar passar sem uma explicação.

P1 expressa uma visão que converge para a resposta anterior, ou seja, ela não interrompe o aluno durante o fluxo comunicativo para dar um *feedback* corretivo. Além disso, suas palavras sugerem que ela possivelmente desenvolveu esta crença durante sua prática em sala de aula, percebendo que a interrupção, embora com boa intenção, era prejudicial a alguns alunos e interferia na aprendizagem.

P2 continua sendo enfática quanto à necessidade de se focar na forma, quando diz que não consegue deixar passar um erro sem uma explicação. Ficará mais claro, posteriormente, se esse Foco na Forma se dá de maneira reativa ou proativa, e se acontece de maneira intrusiva ou não. O cuidado de não ridicularizar o aluno, não rir de sua maneira de expressão e enfatizar o erro cometido somente corroboram sua preocupação com manter seus alunos motivados dentro do contexto de aula.

5.7 Questão 7

Escolha uma ou mais das alternativas abaixo que dizem respeito ao que você não faria (questão (6) acima) quanto à correção do erro e explique, em detalhes, o motivo da sua decisão.

(x) um professor agiu assim comigo quando eu era um aprendiz e/ou estava em formação.

P1- Durante a graduação um professor interrompia constantemente aos alunos, e por fim ninguém gostava de participar por antecipar que haveria erros, ou que sua linha de pensamento seria quebrada.

(xx) Já utilizei o mesmo procedimento como professor e não deu certo

P1- No passado um ou outro aluno pediu que eu o deixasse terminar de concluir o que ele estava dizendo para depois corrigi-lo.

(xxx) Outro.

P1- Por experiência pessoal, pois observo que ninguém gosta de ser interrompido a todo instante, seja para ser corrigido, seja para escutar apertes.

P2- Acho importante que os erros sejam explicados, para que não ocorram novamente, apenas corrigir por corrigir sem o aluno perceber e principalmente entender seu próprio erro a correção fica muito superficial.

Quando P1 fala em não interromper o aluno a todo instante, inconscientemente está falando em correção explícita, *feedback* metalinguístico ou elicitación, que são tipos de Foco na Forma Incidental Reativo. Suas crenças quanto ao *feedback* corretivo se desenvolveram a partir de uma experiência negativa com um professor durante sua graduação. Esse fato vai ao encontro dos achados de Numrich (1996, p.139), citado em Borg (2003), que, ao trabalhar com professores iniciantes, descobriu que muitos evitavam corrigir os erros de seus alunos em função da humilhação e desconforto sentidos quando foram corrigidos por seus professores quando aprendizes.

Embora P1 hoje em dia afirme não usar mais o *feedback* corretivo durante a produção oral do aprendiz, ela utilizou essa estratégia anteriormente e obteve um resultado negativo, como explicitado na sua resposta. Sua crença atual foi reafirmada durante sua prática, ou seja, se ainda havia alguma dúvida quanto à inadequação da quebra do fluxo comunicativo do aprendiz, ela foi extinta no episódio citado por P1.

P2 fala na necessidade de correção do erro de maneira que o aluno perceba que foi corrigido. Conseqüentemente, P2 se coloca contra a utilização de *recasts*, o que se torna evidente quando P2 diz achar muito superficial “... apenas corrigir por corrigir sem o aluno perceber...”. Como descrito anteriormente, os *recasts* são uma das estratégias implícitas de correção de erro e podem não ser percebidos pelo aprendiz. Quando P2 conclui dizendo “... e principalmente entender seu próprio

erro...”, P2 provavelmente se refira ao *uptake*¹⁴ (com ou sem *repair*¹⁵), embora isso vá ficar claro quando da entrevista com lembrança estimulada, a ser realizada posteriormente.

5.8 Questão 8

Considerando que a estrutura da língua é dividida em *gramática* (sintaxe e morfologia), *pronúncia* (fonética e fonologia) e *semântica* (vocabulário e discurso (texto)* falado e/ou escrito), explique, em detalhes, se você acha importante ou não focar os itens linguísticos selecionados abaixo. Você o faz? De que maneira? Em que momento da aula? Explícita ou implicitamente?

(a) Gramática

P1- Acho interessante, no momento adequado para fornecer subsídios ao aluno se comunicar. Às vezes é importante que ele compreenda como, por que, de onde vêm as estruturas.

P2- Adoro explicar, exemplificar, acho que é super importante que o aluno perceba a estrutura da língua.

P1 fala no *momento adequado*, possivelmente se referindo ao *feedback* corretivo que, segundo seu relato anterior, ela prefere fornecer em um momento posterior ao erro cometido pelo aluno, de modo a não interromper o fluxo comunicativo. Embora P1 não mencione como esse esclarecimento acerca da gramática ocorre, é possível inferir que ele acontece por meio de uma instrução explícita. Também não fica claro se essa instrução ocorre preferencialmente de maneira reativa ou proativa. Entretanto, o fato de P1 dizer que acha importante que o aluno saiba o como, o porquê e o de onde vem a estrutura, possivelmente denota uma crença pessoal que se formou quando P1 trabalhou, antes de sua graduação, com uma abordagem áudio-lingual, que tem o ensino das formas viabilizado através de exemplos contendo a forma-alvo, e onde é esperado que os alunos sejam induzidos a aprender a gramática.

P2 diz que adora *explicar, exemplificar* a estrutura da língua. Suas palavras denotam o mesmo que as palavras de P1 o fizeram. Coincidentemente, P2 também é oriunda como aluna e professora (embora ainda sem graduação à época) de uma

¹⁴ Reconhecimento verbal ou não-verbal, por parte do aprendiz, de que ele foi corrigido.

¹⁵ Correção bem sucedida do erro inicial, feita pelo aprendiz após o *uptake*.

abordagem áudio-lingual. Além disso, P2 é atualmente professora de duas escolas de Ensino Fundamental, o que possivelmente a leva a ensinar por meio de Foco nas Formas, como ocorre na maioria das escolas, tanto da rede pública quanto de privada.

Quando P2 fala em *perceber a estrutura da língua*, acredito que ela não esteja se referindo à noção de *noticing*¹⁶ proposta por Schmidt (1990, 2001), que se refere a notar algum elemento da língua à qual o aprendiz é exposto, sem necessariamente ter que entendê-lo. Esse sucessivo *noticing*, nos mais diversos contextos, contribui para a compreensão do uso e o significado da forma em questão, o que contribui para a aquisição. P2 possivelmente fala em entender a estrutura da língua no sentido de ter um conhecimento explícito da mesma.

Essa crença relativa ao ensino da gramática pode ter sido formada, como sugerido acima, durante a experiência como aprendiz (P2) e/ou como professora de Ensino Fundamental. Borg (2003), ao discutir tal questão, citou Eisenstein- Ebsworth & Schweers (1997), que constataram que experiência como aprendiz foi de influência significativa para alguns professores. Na mesma pesquisa, conforme já apontado anteriormente, os autores citam um professor que disse que sua própria educação havia incluído um estudo muito formal de língua, como memorização, leitura, escrita e gramática, e agora ele estava usando a AC, mas não iria abandonar completamente aquilo que deu certo com ele.

(b) Pronúncia

P1- Sempre. Sons semelhantes, escrita igual x pronúncia diferente, diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua estudada.

P2- No aprendizado de uma língua estrangeira é importantíssima.

Tanto P1 quanto P2 falam na importância da correção da pronúncia, embora não mencionem de que maneira isso ocorre em suas aulas. P1 cita o ensino das palavras homógrafas e homófonas, porém sem especificar como esse foco ocorre. O mesmo se dá com P2, que apenas disse considerar importante o foco na pronúncia.

Tais especificidades possivelmente serão esclarecidas quando da lembrança estimulada, a ser feita subsequentemente.

¹⁶ Ver Referencial teórico, seção 3.3.3.

(c) Vocabulário

P1- Sempre. Dá segurança ao aluno saber qual palavra usar, em que momento usar. Ensinar sinônimos é oportunizar ao aluno crescimento na língua.

P2- Deve ser diversificado em constante crescimento e com atividades que proporcionem a memorização de um número significativo de palavras e estruturas básicas.

Seguindo um padrão de respostas, P1 afirma que o ensino do vocabulário se dá de maneira contínua. A professora cita o ensino de sinônimos como forma de propiciar aos alunos um crescimento linguístico. P2 concorda com P1 ao afirmar que o ensino diversificado contribui para o crescimento do aluno. Ambas usam a palavra “crescimento”, possivelmente associando a aquisição do vocabulário a uma desenvoltura maior do aluno na L2. Quando P1 menciona os “sinônimos” e P2 a “memorização”, provavelmente estejam resgatando crenças formadas durante sua experiência na abordagem Áudio-lingual. Além disso, P2 cita as “estruturas básicas”, possivelmente retomando a gramática básica e os “drills” estruturais (repetição e substituição), característicos da abordagem Áudio-lingual.

Mais uma vez, é previsto que a lembrança estimulada possivelmente elucidará as dúvidas acima.

(d) Discurso (texto) falado e/ou escrito:

P1- Sempre. Comunicação é TEXTO. Não tem como não se trabalhar uma língua sem texto. Há níveis em que contos, poesias ou livros podem ser trabalhados. Propagandas, músicas, provérbios. Qualquer coisa que tente estabelecer uma conexão entre o aluno e a língua estudada.

P2- A produção textual é o momento onde o aluno mostra realmente o que sabe da língua tanto gramatical, como vocabulário, como estrutura, enfim, como usá-la com competência e desenvoltura.

P1 está correta ao afirmar que a comunicação se dá através do texto, seja oral, seja escrito (o texto não-verbal não fez parte da pergunta). A professora salienta a importância da leitura para a construção do discurso, deixando claro também que busca apresentar a língua aos aprendizes de uma maneira comunicativa e funcional. Pode-se inferir que, para P1, a associação do discurso com a situação real de uso de língua por meio das mais variadas ferramentas é, segundo suas afirmações, essencial.

P2 também se posiciona favorável ao foco no discurso, porém se mostra um pouco mais preocupada com a acurácia, fato que fica evidente quando afirma que é através do texto (não fica claro a que tipo de texto P2 se refere) que o professor pode mensurar o conhecimento do aprendiz e constatar “*o que sabe da língua*”.

Entretanto, P2, possivelmente, não tenha se referido à metalinguagem, visto que ao final de sua resposta, a profissional acrescentou que o aprendiz, ao produzir um texto, pode mostrar se usa a língua com desenvoltura e competência (possivelmente a competência comunicativa).

5.9 Questão 9

Escolha uma ou mais das alternativas abaixo e responda em que momento você mais gostou e em qual não gostou (se for o caso) de aprender a gramática, a pronúncia e/ou a semântica: Explique o porquê.

(a) Enquanto aprendiz de línguas

P1- O que mais gostei enquanto aprendiz era quando o que eu falava fazia sentido com o que eu lia. Ou então, quando eu conseguia produzir algo que fazia sentido na segunda língua. Acredito que gostei muito quando deixei de simplesmente repetir e repetir e consegui me comunicar sozinha.

Segundo P1, o momento em que ela conseguiu atingir certa fluência na LE foi marcante. Ao dizer que gostou muito quando deixou “*de simplesmente repetir e repetir*” e conseguiu se “*comunicar sozinha*”, P1, possivelmente de maneira inconsciente, está fazendo uma alusão ao método Áudio-lingual, que foi seu primeiro contato com a língua inglesa. Embora de maneira rápida, pois cursou apenas um semestre em um curso particular, P1 teve o complemento da escola regular, cujo foco principal é nas formas. Além disso, P1 fala em “*fazer sentido*” e “*comunicar*”, denotando sua crença de que o mais estimulante é quando o aluno consegue passar a mensagem, independentemente da acurácia. Essa colocação está em consonância com sua resposta para a Questão 2 deste questionário.

P2- Não respondeu a este questionamento.

(b) Durante minha formação

P1- Gostei de aprender a gramática quando explicada de maneira clara e objetiva.

Percebe-se que P1, quando tratando da gramática, é favorável à instrução explícita. O que não é possível sugerir é se P1 prefere a instrução formal reativa ou proativa, fato que somente será elucidado quando da entrevista com lembrança estimulada. Fica evidente a influência da sua formação de professora na construção de suas crenças quanto ao ensino da gramática. O curioso é que, aparentemente, P1 teve um tipo de instrução explícita durante sua graduação. Talvez por estar em formação, P1 tenha tido contato com a metalinguagem como forma de se capacitar para momento da prática em sala de aula, quando os alunos recorrentemente perguntam sobre regras gramaticais.

P2- Não respondeu a este questionamento.

(c) Durante minha prática como professor

P1- Gosto de mostrar em que momentos as estruturas gramaticais podem ser usadas, suas utilidades. Gosto de ensinar vocabulário e a diversidade de significados. Gosto (e gostaria de me aprofundar) de me aventurar a ensinar um pouco de fonética.

P2- Porque o mesmo conteúdo muitas vezes torna-se diferente, dependendo da turma, as dúvidas, a forma de entender, e também a de explicar, é diferente em cada momento e a cada explicação, parece que aprendemos mais e mais. Há dois anos tinha duas turmas de sétima série uma após a outra, e jamais consegui dar duas aulas de gramática da mesma forma, sempre a segunda parecia fluir mais facilmente, pois as dúvidas da primeira turma, já tentava desmembrar de maneira mais esclarecedora.

P1, embora não esteja ciente do que seja ou das taxionomias existentes, é completamente favorável à Instrução Focada na Forma. A influência das crenças construídas durante sua formação fica evidente nas suas palavras. P1 fala que “*gosta*” de ensinar o momento em que as estruturas gramaticais podem ser usadas, de ensinar vocabulário e a diversidade de seus significados e, ainda, fala que gostaria de se aventurar na fonética. Ao citar “suas utilidades”, referindo-se ao uso das estruturas gramaticais, P1, mais uma vez, demonstra que tem suas crenças norteadas pela visão funcional do ensino de línguas, visando a atingir uma competência comunicativa.

P2 salienta que, ao ensinar gramática para duas turmas distintas do Ensino Fundamental (7ª série), nunca repetiu a mesma aula para as duas turmas, pois as perguntas feitas na primeira aula a ajudavam a antecipar os problemas que possivelmente ocorreriam na segunda aula. Esse fato, além de enfatizar a importância do conhecimento prático, construído aula após aula, denota, mais uma vez, que P2, possivelmente, utiliza o Foco na Forma Incidental Preemptivo, embora

sendo de maneira inconsciente. Há, ainda, a possibilidade de uso do Foco na Forma Planejado, como exposto anteriormente na Questão nº4. P2, entretanto, não deixa claro se leciona a gramática implícita ou explicitamente.

5.10 Questão 10

Fale sobre uma aula de gramática, pronúncia ou semântica (vocabulário e texto) que você nunca esqueceu.

P1- São muitos anos de sala de aula, não consigo lembrar de um específico. Seria mais fácil de identificar qual parte eu nunca esqueço – quando o passado é apresentado ao aluno. Ali sim, parece que ele trava, que tudo deixa de fazer sentido. De repente, ele compreende e consegue contar mais do mundo dele, pois tudo que acontece já passou e para isso estava faltando para ele o PASSADO. Gosto muito.

P2- Na graduação de Francês, a professora explicava a gramática a partir das nossas produções textuais, escrevia no quadro ou trazia digitados os parágrafos com problemas, fazíamos uma análise em duplas ou trios, tentávamos corrigir e reescrever, cada grupo apresentava sua correção e então debatíamos, após ela explicava com detalhes todas as dúvidas.

Coincidentemente, o item linguístico escolhido para análise neste estudo, o Passado Simples, é o item que P1 relata como o mais relevante. Realmente, para o professor, o momento em que o passado simples com suas referências de tempo é apresentado se torna propício para que o aluno faça considerações sobre o que já aprendeu até então. É natural que o professor que focalize a forma induza o aprendiz a fazer uma comparação com o Presente Simples, uma vez que haverá uma mudança de verbo auxiliar e, pela primeira vez na sequência natural de ensino de LE, o aluno terá parâmetros para medir seu conhecimento. As palavras de P1 sugerem que, com a introdução do Passado Simples, o aprendiz começa a se “destravar” (palavras de P1), tornando-se capaz de falar mais sobre seu mundo, o que condiz com a realidade.

As palavras de P1 encontram suporte na pesquisa de Doughty & Varela (1998), que escolheram como forma a ser focada o Passado Simples, pois, no estudo em questão, os aprendizes (de L2) deveriam relatar experiências realizadas em um laboratório durante a aula de Ciências, e nada melhor que o Passado Simples para expor ações que eles haviam recém completado.

A técnica utilizada por uma professora durante sua graduação possivelmente influenciou as crenças de P2 quanto à análise de acurácia gramatical dos textos

produzidos pelos aprendizes. A seleção dos problemas gramaticais encontrados nesses textos e a posterior apresentação para uma análise mais profunda por parte dos alunos é uma técnica característica do Foco na Forma. O interessante dessa técnica é que os próprios alunos fazem a investigação dos erros e buscam uma solução para os problemas encontrados. Dessa maneira, a aula se torna mais centrada no aprendiz, embora, ao final, o professor retome o comando para o fechamento. O compartilhamento de erros aumenta o senso crítico dos aprendizes com relação à correção da forma e pode viabilizar uma reestruturação do conhecimento existente. Além disso, erros não identificados pelos aprendizes em seu conhecimento, seja por falta de tentativa de uso, seja por falta de ciência dessas dúvidas, podem ficar evidentes nos erros dos colegas, evitando, assim, que os mesmos erros sejam cometidos em posteriores produções textuais.

Por meio da interação com seus pares durante a análise dos erros em pequenos grupos, os aprendizes ficam mais à vontade para expor suas dúvidas ou sua eventual falta de conhecimento. Somente após a entrevista com lembrança estimulada e sua respectiva análise, ficará claro se P1 e P2 incorporaram às suas crenças as técnicas e os pontos positivos e negativos citados durante a resposta desse questionário.

5.11 Questão 11

Você conhece, já ouviu falar ou não sabe o que é e quais são os tipos de Instrução Focada na Forma? Em caso afirmativo, em que momento de sua formação você entrou em contato com este termo? Qual sua posição quanto aos mesmos?

P1- Sinceramente não lembro se já ouvi falar em Instrução Focada na Forma, se houve qualquer abordagem durante minha graduação, não foi feita de maneira significativa.

P2- Na graduação não, lembro de uma professora no Pós, mas não estou lembrada.

A resposta de P1 está dentro da gama de respostas da grande maioria dos alunos, professores e formadores de professores, visto que poucas Universidades em seus cursos de Letras dão a devida atenção à Instrução Focada na Forma, cujo estudo teórico não acaba sendo incorporado ao conteúdo programático dos cursos. Isso possivelmente ocorra em função das diretrizes comunicativas que norteiam os

Cursos de Letras, embora a AC não exclua a IFF, conforme exposto no Referencial Teórico. A resposta de P2 corrobora essa ideia, quando ela diz que se lembra apenas de uma professora “comentar” sobre tal assunto durante sua pós-graduação.

5.12 Considerações Finais

O capítulo que se encerra buscou, através da análise das respostas de P1 e P2 ao questionário semi-estruturado, identificar elementos que indicassem a existência de determinadas percepções das profissionais acerca do uso e das características da AC, bem como da relevância do uso da IFF em suas aulas. Além disso, buscou-se identificar elementos que apoiassem a ideia de que as profissionais, não tendo ciência das taxionomias relativas à IFF, faziam uso de seu conhecimento técnico, em detrimento do teórico. A quarta questão norteadora, que diz respeito aos fatores que determinam as escolhas das Professoras por determinados tipos de IFF, pôde ser quase que totalmente respondida por meio da análise desse questionário. Ambas as profissionais fazem uso, principalmente, do seu conhecimento prático.

No próximo capítulo, através da entrevista com lembrança estimulada, algumas das suposições feitas quando da análise do questionário semi-estruturado e as questões ainda não respondidas, como, por exemplo, aquela acerca da do conhecimento teórico que influenciaria suas tomadas de decisão, ficarão, possivelmente, mais evidentes por meio das palavras de P1 e P2 na entrevista.

6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM LEMBRANÇA ESTIMULADA

Neste capítulo, em um primeiro momento, serão apresentadas as perguntas preparadas especialmente para cada professora, seguidas de suas análises. Ao longo dessas análises, serão, também, apresentadas as transcrições de trechos considerados relevantes das entrevistas com lembrança estimulada, feitas com P1 e P2, as quais possibilitaram chegar a determinadas conclusões sobre suas práticas e suas crenças. É importante salientar que as perguntas feitas a cada professora diferiram levemente, em função das diferenças de escolhas de cada uma dessas profissionais, quando da preparação de suas aulas, bem como de quando efetivamente estavam atuando em sala de aula.

A entrevista foi dividida, como planejado, em duas partes. A primeira parte visou a colher, novamente, opiniões espontâneas de P1 e P2 sobre o uso da AC em sala de aula, sobre o *feedback* corretivo utilizado e suas taxionomias e seu porquê, visando a verificar se tais profissionais tinham ciência do momento de suas carreiras em que essas crenças foram formadas.

As entrevistas, como um todo, foram realizadas de maneira informal, no estilo de “bate papo”, com o intuito de garantir a maior espontaneidade possível de P1 e P2. Quando as profissionais não deram uma resposta passível de elucidar, realmente, os motivos de suas escolhas ou o quando, em suas carreiras, as possíveis crenças se formaram, foram feitas afirmações, perguntas ou elicitacoes que buscaram induzir P1 e P2, mesmo que implicitamente, a manifestar suas opiniões.

Na segunda parte da entrevista, foram mostrados a P1 e P2 os mesmos exemplos de Episódios com Instrução Focada na Forma (EIFFs) selecionados e analisados anteriormente no capítulo 3 deste trabalho. Antes dessa parte da entrevista, P1 e P2 receberam uma folha impressa com os trechos que continham os episódios selecionados para análise, porém sem qualquer tipo de ênfase de onde se localizavam (negrito ou itálico) e de que tipo eram esses episódios (taxionomia). Esse momento buscou a estimular a lembrança das profissionais quanto ao contexto em que tais episódios haviam ocorrido. No caso de não lembrança, era mostrada a transcrição total das aulas, especialmente os trechos onde se encontravam os EIFFs. Não havendo, ainda, a lembrança, seria mostrado o vídeo da parte escolhida (o que só foi feito, e parcialmente, com P2). Entretanto, ambas puderam recordar os

contextos específicos em que as EIFFs haviam ocorrido e a entrevista transcorreu normalmente.

Além disso, como essa entrevista ocorreu muito após a coleta de dados (18 meses), a lembrança estimulada se tornou muito necessária. Tal fato não prejudicou a coleta nem a fidedignidade dos fatos e opiniões porque, como será visto a seguir, P1 e P2 continuam com o mesmo conhecimento acerca dos tipos de IFF existentes. Por outro lado, como mencionado na seção 3.2.2, independentemente de poderem ser verbalizadas, as crenças continuam a existir em nosso subconsciente. Será visto que apenas P2 teve uma mudança de crença, embora pequena, neste período.

A próxima seção mostra as perguntas que foram destinadas a cada profissional, para a posterior análise.

6.1 As perguntas da parte 1 da Lembrança Estimulada

Pergunta 1- Quando te foi pedido para preparar uma aula sobre o passado simples, sob os princípios que regem a AC, quais aspectos vieram à tua mente? Por que não usaste o livro didático oferecido pelo Curso?

Pergunta 2- (P1) Na resposta à questão dois do questionário semi-estruturado disseste que a AC oportuniza ao aluno se comunicar mais rapidamente. Por quê? Tua aula foi, basicamente, centrada no professor. Por quê?

(P2) Na questão dois do questionário semi-estruturado, disseste que a AC torna a aula mais dinâmica por não ser centrada no professor. Tua aula foi, basicamente, centrada no professor. Podes justificar tal prática? Que fatores te levaram a esse tipo de escolha?

Pergunta 3- E a gramática? Como preferes tratá-la? Implícita ou explicitamente? Que momento da tua formação foi mais relevante para essa concepção de aula? Quando aluna, professora em formação ou como profissional?

Pergunta 4- E a correção? Não corriges de uma maneira muito explícita? Por quê? Como e quando se formou essa visão?

Pergunta 5- Considerando que tens um histórico de formação ensinando sob a luz do Método Áudio-lingual, o quanto isso influenciou na tua prática? E a graduação?

6.2 A análise da entrevista com a professora P1

6.2.1 A busca pelas crenças de P1

Quando foi perguntado se havia ficado claro que a aula a ser dada deveria ter como item linguístico o Passado Simples, P1 respondeu que achava que a sua aula deveria ter sido conduzida totalmente em Inglês. Na realidade, a escolha pelo tipo de aula ficaria a cargo das professoras, podendo, se quisessem, utilizar o material fornecido pela escola. P1, durante sua entrevista, manifestou certa discordância com relação aos materiais didáticos disponíveis no mercado, em função de não concordar com a apresentação formal da gramática para níveis básicos, como era o caso das turmas desse estudo.

(14min02seg)

P1 **Eu acho que a gramática é interessante, é legal para quem gosta da língua.**

Pesq. Como assim?

P1 Para quem gosta de aprender a língua.

Pesq. Para quem estuda a língua? Sobre a língua?

P1 **Sobre a língua. Exatamente.**

Pesq. Sobre a língua, não a aprender a falar a língua?

P1 Não.

Pesq. Tá, entendi.

P1 Mas **com os livros didáticos tu és obrigado a entrar na gramática porque tem um capítulo “Gramática”**. “Language Practice”, seja lá o que for. E tu **tens que ensinar**. Só que no geral **eu traço um comparativo com a língua mãe**. Entendeste? Porque, basicamente, as línguas se constituem da mesma maneira. Tá? Então tu tens que traçar um comparativo e ensinar daquela maneira. Agora, eu sou bem sincera, não é o que eu me fixo mais.

Torna-se interessante traçar um paralelo entre as palavras de P1 e P2, pois, aparentemente, ambas têm opiniões divergentes quanto ao ensino da gramática, embora suas aulas tenham sido praticamente iguais. Enquanto P2, como será mostrado na próxima seção, acredita que os livros deveriam trazer mais tópicos gramaticais, P1 acha que, até certo nível, esses tópicos não são tão necessários.

Entretanto, ambas utilizam a comparação entre a estrutura das duas línguas, por acreditarem que isso facilita a aprendizagem dos alunos. P1 afirma que, de uma maneira geral, fala o máximo possível em Inglês com seus alunos para expô-los bastante à língua, porém respeitando seu estágio de conhecimento, como fica claro em suas palavras:

(2min 35seg)

- P1 Não podia ser usado o Português na sala de aula, isso eu lembro esse aspecto.
- Pesq. Sim, não foi usado o Português na sala de aula, mas não foi uma recomendação.
- P1 Não, não, não, era eu que estava pensando.
- Pesq. De onde isso? Por quê? É uma boa colocação.
- P1 O quê? Eu sempre digo para eles, eles só têm três horas semanais de Inglês, então se eu usar alguns minutos dessas três horas em Português, eu vou estar fazendo com que eles não usem o Inglês.
- Pesq. Sim.
- P1 Entendeste? Para que eles aprendam, **eles têm que ser expostos à língua, e para eles serem expostos eles têm aquelas três horas comigo.**
- Pesq. Uh-hum. E isso é uma coisa recorrente nas tuas aulas?
- P1 **É o que eu tento fazer. Independente do nível, né? Quer dizer, no primeiro livro eu não posso entrar cem por cento em inglês, porque eles não vão aceitar, eles não vão aguentar.**
- Pesq. Sim.
- P1 Então se **vai o máximo que dá.**
- Pesq. Uh-hum.

Essa leve restrição à gramática em níveis iniciais e a ideia de que a evidência positiva, ou seja, uma grande exposição à língua, são suficientes para que a aquisição ocorra, vão ao encontro da Hipótese do Input Compreensível de Krashen (1985, 1994), conforme visto no Referencial Teórico. Entretanto, diferentemente de Krashen, P1 é a favor do *feedback* corretivo, contanto que não seja intrusivo, que não magoe o aluno e que este ocorra no momento adequado, o que, em sua opinião, deve ser após o aluno terminar sua fala; tal colocação, de certa forma, vai ao encontro da versão fraca da AC.

Nota-se aqui o desenvolvimento de uma crença que P1 acredita ter se estabelecido durante sua formação como professora. Segundo suas palavras, não houve, durante sua formação, uma instrução formal sobre o *feedback* corretivo, uma vez que sua crença se formou por meio da observação das aulas de suas professoras. Tudo aquilo que era tido como interessante foi incorporado ao seu conjunto de crenças.

(8min35seg)

- Pesq. E na Faculdade, voltando...
- P1 **Como corrigir o aluno sem que ele se magoe. De alguma maneira tu inibes o cara quando tu interrompes e dizes: "Olha, está errado."**
- Pesq. Tu aprendeste técnicas ou foi usado assim contigo e...
- P1 Foi usado assim com a turma e eu digo, vou aplicar e uso.
- Pesq. Então foi uma coisa saliente ou tu percebeste que era assim e achaste legal? Depois foi explicado, entendes? O professor deu uma aula sobre correção de erro?
- P1 Não, não, não. É a maneira do professor conduzir.
- Pesq. Mas tu já eras profissional também, né?
- P1 Sim, sim, sim.

- Pesq. E estavas também em formação?
 P1 **Eu estava mais analisando a maneira como a profissional estava dando a aula. E eu digo “Isso é bom, isso não é.”, “Isso serve, isso não serve.”**
 Pesq. Gostei, não gostei. Faço, não faço. Algo assim? Que legal.
 P1 Aí eu gravei e aplico, e gosto daquela maneira.
 Pesq. E como é?
 P1 **Tu escutas o aluno. Tu escutas. Deixas ele terminar. Todo mundo terminou. Ou tu anotas em algum lado ou tu anotas mentalmente, digamos assim. E depois tu anotas no quadro aquelas palavras que foram pronunciadas de maneira inadequada e...**

Suas palavras são condizentes com sua prática, pois P1 recorreu ao quadro durante todo o tempo da observação de suas aulas. Entretanto, tal prática explícita ocorreu não somente para o *feedback* corretivo, mas também para a exposição dos itens gramaticais necessários ao desenvolvimento de sua aula, contradizendo, de certa forma, sua leve repulsa à gramática.

(9min21seg)

- Pesq. **Tu vais no quadro?**
 P1 Vou no quadro.
 Pesq. Explicitamente?
 P1 **Explicitamente.**
 Pesq. Sem citar quem cometeu o erro?
 P1 Sem citar. A pessoa que leu ou que falou vai se tocar. Os outros não se tocam, entendeste? Então tu anotas aquilo ali e todo mundo repete de novo. É uma maneira.
 Pesq. É uma maneira.

As palavras de P1 também fazem referência, da mesma maneira que P2, ao *Scaffolding* (VYGOTZKY, 1978). P1 gosta de utilizar a correção dos colegas de aula como suporte às suas correções. Dessa maneira, segundo a profissional, todos têm uma maior participação na aula e compartilham suas certezas e dúvidas, ocorrendo a construção do conhecimento.

(9min50seg)

- P1 É claro. Depois que tu tens bastante intimidade com a turma, tu podes até fazer outras coisas, entendeste? Outra maneira que eu acho...que eu gosto, é **o colega corrigir se ele sabe o que está certo. Sem que haja conflito, entendeste?**
 Pesq. Claro, claro. Eles também têm que ter uma intimidade para poder...
 P1 Ou ajudar. O colega ajuda de alguma maneira, que aí tu saís um pouquinho da responsabilidade e eles se ajudam. Tu expões... **o cara aquele que nunca fala, fala um pouco mais, todo mundo participa.**

Quando questionada, novamente, sobre a AC, P1, curiosamente, revelou que não sabia o que era, embora a observação de suas aulas tenha mostrado que são utilizadas em sua prática várias técnicas que são congruentes com tal abordagem.

P1 falou, ainda, que não teve uma instrução formal que salientasse o uso da AC. Apenas lembra que durante as aulas de Linguística Aplicada, no seu segundo ano de Faculdade de Letras, foram vistas todas as abordagens de ensino de L2, embora superficialmente.

(5min22seg)

Pesq. Na tua formação como é que tu viste esta AC, o quê que te chamou a atenção, os teus prof...enquanto aluna, enquanto professora em formação e enquanto profissional? Assim...claro...enquanto profissional tu a estás utilizando, mas quando utilizaram contigo, quando tu foste a aluna, por exemplo, mesmo a aluna professora em formação?

P1 Vou dizer de novo. Eu **não sei o que é a AC.**

Pesq. Ótimo, então o que que...

P1 Pra mim a AC tem que ser aquela...

Pesq. Não foi falado, então tu não tocaste neste assunto durante a tua graduação? Por exemplo, que tu te recordes?

P1 Olha, e **se foi falado eu não me recordo.**

Pesq. Que tenha sido...uh...

P1 Não, **não me marcou em nada.**

Pesq. Não marcou em nada, isso é interessante.

P1 Não me marcou, e olha que nós aprendemos todas as abordagens. Quando a gente aprendeu as abordagens, uh...foi dividido em grupos, então cada grupo ensinou...

Pesq. Apresentava uma.

P1 Apresentava uma.

Pesq. Legal.

P1 Eu fiquei com uma que ninguém usa que é a Suggestopedia.

Pesq. Suggestopedia. Exatamente.

P1 Então, o Communicative Approach, que deve ser, eu não lembro quem foi o grupo, talvez tenha sido um grupo muito fraco, talvez tenha sido alguma coisa que...

Pesq. Não chamou a atenção.

P1 **Não chamou a atenção. Ou até porque eu uso e não tem a ver com o que estão falando lá na frente. Não sei. Então eu apaguei.**

Pesq. Claro, claro. Coisa de aluno.

P1 Foi no terceiro ano isso aí, quer dizer que....

Pesq. Eu fiz a mesma coisa. O meu foi no segundo, eu acredito.

P1 É, era em Applied Linguistics.

Pesq. Exatamente.

Apesar de dizer que não sabe exatamente como definir a AC, P1 tem uma posição formada em relação à correção do erro, por meio de seu conhecimento prático, que é congruente com os princípios da AC. P1 desenvolveu a percepção de que o que se busca em uma aula de Inglês, em um primeiro momento, é a fluência, deixando a correção do erro para um momento mais adequado.

(12min23seg)

Pesq. Na resposta à questão dois do questionário, tu disseste que a AC oportuniza o aluno a se comunicar mais rapidamente. Acho que até de uma certa maneira já respondeste isso, né?

P1 Sim.

Pesq. Em função deste desenvolvimento...

- P1 De deixar...Porque se tu inibir...ele...se tu inibes ele toda hora, ele...acaba que ele não se comunica. **A minha intenção é que ele se comunique bem ou mal, porque em algum momento, ele vai começar a polir aquilo que está errado, entendeste?**
- Pesq. Então tu prezas, em outras palavras, o desenvolvimento da fluência.
- P1 Da fluência, exatamente.
- Pesq. Certo. E a acurácia, em termos de...a precisão? Entraríamos no exato. Em que momento tu achas que isso deve entrar? Entendeste?
- P1 **A precisão, um pouquinho mais para a frente. Eu acho que a precisão vai no *intermediate*, e não no *beginner*. É quando tu começa a polir ele.**
- Pesq. Por quê?
- P1 Porque agora ele está num nível mais avançado. Se espera que ele vá dar um “shape”, né? Um “polish” naquilo que ele aprendeu, senão... o início é que ele não fique tão frustrado com a língua, que está toda a hora arrumando, sabe? Brecando ele. Deixa ele ir com aquilo que ele tem.
- Pesq. As hipóteses não estão dando certo, não está fechando...isso.
- P1 Porque se não tu ficas toda hora: “Não, não é assim, não é assim.” Pode ser assim! A intenção é, conseguiu se comunicar, conseguiu se fazer entender num primeiro momento é isso, depois tu ajustas. No meu ponto de vista.

P1, inconscientemente, mostrou-se favorável ao desenvolvimento da fluência e ao uso da instrução formal num momento mais à frente do desenvolvimento linguístico dos aprendizes. Tais crenças condizem apenas em parte com sua prática, pois P1 utilizou-se de várias técnicas de IFF durante a observação das aulas. A próxima seção buscará investigar se P1 tem ciência de ter tratado a forma nos EIFFs que lhe serão apresentados e, em caso positivo, se tem ideia de quando tais crenças se formaram.

6.2.2 O tratamento da forma na visão de P1

P1 também recebeu uma folha impressa com os exemplos de Episódios com Instrução Focada na Forma (EIFFs) para que pudesse fazer uma análise inicial antes da gravação da entrevista. Tais EIFFs são os mesmos analisados no capítulo 3 deste trabalho.

EXEMPLO 1- Foco na Forma Incidental Preemptivo

Conforme visto no capítulo de análise dos EIFFs, o tipo de instrução escolhido por P1, mesmo que inconscientemente, foi o Foco nas Formas, pois houve a explicitação aos alunos do foco linguístico daquela aula. Embora o tipo de instrução seja o FoFs, este fato não impede a ocorrência dos outros tipos de IFF, exceto a do FoF planejado. Portanto, o FoF incidental preemptivo, que não é desencadeado pela ocorrência do erro, tem sua existência perfeitamente justificada.

No caso em questão, P1 estava focando o sentido quando percebeu uma hesitação nos alunos quanto ao passado do verbo “go”, logo, desviou o foco temporariamente para a forma, retornando em seguida.

(1min32seg)

Pesq. **Os alunos não cometeram erro**, tu testaste o conhecimento deles antes da utilização. **Percebes isso?**

P1 Sim, sim.

Pesq. Tu **não deste chance de eles errarem**.

P1 Não. Não dei.

Pesq. Né? Aqui tu foi só... “Ah, tá. Tu sabes. Beleza, vamos adiante.” Que que tu achas que eles...Em que situação...

P1 Para mim, assim: Ele sabe o passado do verbo, agora ele pode construir, ele pode usar.

Pesq. Ah, tá. Mas isso evita o erro? Ou provoca um erro?

P1 **Não sei. Eu acho que nisso aqui, por exemplo, aqui tem o aluno dois que respondeu, então, se algum dos alunos na aula não se lembrava, ele, escutando o colega vai se lembrar e vai conseguir aplicar.**

Pesq. Claro. E se ele errasse ou ninguém soubesse, tu ias fornecer de alguma forma...

P1 Eu, de alguma maneira, forneceria ou induziria algum outro colega a dizer qual era o passado do verbo “go”.

Pesq. E na tua prática do dia a dia, a tendência, pela tua entrevista na primeira parte, provavelmente, se não estivesse escrito, escreverias para eles? Para estimular...**Gostas dessa explicit...explicitação?**

P1 **Sim, eu preciso do quadro.**

No trecho acima, fica evidente, mais uma vez, a preferência de P1 pelos métodos explícitos de tratamento da forma, neste caso, por meio do uso do quadro.

EXEMPLO 3 – Recasts

Neste exemplo, P1, num primeiro momento, não reconheceu o tipo de correção implícita que havia sido utilizada. Porém, após uma pequena discussão, a professora explicou sua visão sobre este tipo de IFF e acrescentou que, normalmente, faz uso de expressão corporal como forma de salientar a correção. Nesse caso, a correção se tornaria explícita, mudando de categoria, talvez se enquadrando na categoria de correção explícita. Independentemente do tipo de correção, o aprendiz reconheceu o erro e fez o *uptake* com *repair*, conforme visto no Referencial Teórico.

(4min12seg)

Pesq. E tu percebes que tu fizeste uma correção nesta última linha aqui?

P1 Percebo que eu tirei do presente e passei para o passado.

Pesq. E foi uma **correção implícita?**

P1 **Foi.** E eu acho que ele entendeu porque ele botou “was”.

Pesq. **Ele percebeu e corrigiu.**

P1 **Isso**

EXEMPLO 5 – Pedido de Esclarecimento

Neste caso de EIFF, ocorre o mesmo que ocorreu com P2, ou seja, não houve uma má elaboração da sentença ou uma incompreensão, pois apenas ocorreu que P1 não ouviu o que o aprendiz havia falado e solicitou uma repetição. Esta é uma peculiaridade deste tipo de IFF que talvez necessite de mais investigação, pois é difícil distinguir o que realmente desencadeou a solicitação sem uma entrevista detalhada. Lyster & Ranta (1997), por exemplo, classificaram como pedidos de esclarecimento somente aquele tipo de *feedback* corretivo que seguiu um erro cometido pelo aprendiz.

EXEMPLO 7 – Correção Explícita

Neste exemplo, por se tratar de uma correção explícita, há uma grande facilidade de identificação; logo, não houve dificuldade alguma no reconhecimento de P1. Tal prática explícita na oralidade não foi muito recorrente em suas aulas. Neste caso, nem houve um erro de estrutura, apenas o aprendiz forneceu um verbo fora do escopo solicitado para o momento, embora estivesse no tempo verbal correto.

(7min31seg)

Pesq.	Aqui tu estás pedindo verbos regulares e eles estão vindo só com irregulares.
P1	E eles estão vindo só com irregulares.
Pesq.	<u>Mas tu percebes a correção aí</u> , onde é que tem uma correção aí?
P1	<u>Aqui.</u>
Pesq.	Fica claro, né?
P1	Claríssimo.

EXEMPLO 9 – *Feedback* Metalinguístico

Ao discutir o exemplo de *feedback* metalinguístico, P1 toca num ponto importante da formação de professores. Quando, na Universidade, se discutem determinadas técnicas através de seminários e os conteúdos não são cobrados dos alunos posteriormente, poucos estudantes prestam atenção ao trabalho apresentado pelos outros. Infelizmente, isso pode e faz falta em algum momento da vida docente. É o que P1 sugere:

(9min55seg)

P1	Eu te digo, isso aqui foi trabalho de grupo.
Pesq.	Provavelmente.

- P1 Essas técnicas são trabalhos de grupo, e o quê que acontece no trabalho de grupo?
- Pesq. Tu trabalhas uma e não dás bola para as outras.
- P1 A gente era obrigada a assistir e ficava fazendo outra coisa.
- Pesq. É verdade.

EXEMPLO 11 – Elicitação

Este tipo de IFF foi um dos mais recorrentes nas aulas de P1, que reconheceu de imediato onde havia ocorrido o tratamento da forma. A elicitação é um tipo de IFF que transfere para o aluno a responsabilidade de se corrigir, embora não fornecendo a forma correta. Isso ficou claro na primeira parte da entrevista com P1.

(10min11seg)

- Pesq. Vê se tu percebes alguma coisa aqui.
- P1 Aqui, aqui tem a primeira correção.
- Pesq. Uh-hum
- P1 Eu queria passado e eu perguntei no passado e ele respondeu no presente e eu pedi para ele vol...se ele consegue produzir aquilo no passado.
- Pesq. Sem dares a resposta novamente. Legal.

EXEMPLO 13 – Repetição

Durante a classificação deste EIFF, houve a dúvida quanto a se esse deveria ser classificado como um Pedido de Esclarecimento ou como uma Repetição. Foi escolhido codificá-lo como Repetição, embora ambos os tipos de IFF tenham ocorrido. A Repetição não foi prática recorrente nas aulas de P1. O uso de ênfase entonacional enfatiza explicitamente para o aluno que houve algum problema de comunicação.

(11min35seg)

- P1 A correção está aqui. *Pays, Pays não, pies. Two pies.* Eu reforço, eu quero que eles...
- Pesq. Tu salientas o erro nesse caso. Tu salientaste o erro através de uma repetição deste erro?
- P1 Aqui provavelmente eu não fui pro quadro. Ou estava sentada...
- Pesq. Esse foi oral.
- P1 Foi oral.

Nos cinco minutos finais da segunda parte da entrevista, ao ser indagada sobre o uso de *pair-work*, P1 revelou ter algumas restrições quanto ao seu uso. Quando questionada sobre o motivo, a profissional afirmou que, muitas vezes, o trabalho em pares é usado como forma de passar o tempo e não traz qualquer

benefício pedagógico. Em parte, se não for bem assessorado pelo professor, esse tipo de atividade realmente será ineficiente, pois aquele aluno que tem mais facilidade com a língua ou que é mais comprometido acabará desempenhando o papel dos dois integrantes do par. P1, novamente, verbalizou uma crença que foi desenvolvida na sua época de aluna de inglês e durante sua formação como professora, quando, como fica claro em suas palavras, ela fazia esse trabalho da dupla de forma a dar mais agilidade à tarefa.

(14min34seg)

Pesq. E pair-work? Costumas trabalhar?

P1 Ah. Esse ano passado eu comecei com pair-work..Passado e retrasado. Eu não gosto.

Pesq. Por quê?

P1 O pair-work eu acho muita enrolação às vezes, e eu não gosto de muita enrolação em sala de aula. Porque, às vezes, o pair-work desvia. Eles acabam não falando inglês, acabam conversando em Português.

Pesq. E isso vem de onde? Porque fazias isso?

P1 Porque eu fazia isso na Faculdade, fazia isso no colégio. Então isso vem da minha vivência. Mas esse ano eu aprendi a me soltar um pouquinho mais, mas o pair-work sou eu que determino. Não é com o que está sentado do lado.

Pesq. E depois tu cobras relatos deles?

P1 Sim, principalmente para treinar o discurso indireto

Na próxima seção deste capítulo, será desenvolvido com P2 o mesmo tipo de análise de entrevista feito até o momento, com a primeira parte buscando entender as possíveis crenças de P2, bem como suas origens. Na segunda parte dessa análise, serão retomados os exemplos de EIFF analisados no capítulo 3, porém sob a luz da opinião e justificativas de P2.

6.3 A análise da entrevista com a professora P2

6.3.1 A busca pelas crenças de P2

Quando perguntada sobre os princípios da AC que haviam sido levados em consideração no planejamento da aula, P2 afirmou que havia entendido que a solicitação de um plano de aula, que tivesse o foco no Passado Simples, implicaria uma aula diferente daquela utilizada no Curso. Logo, P2 decidiu utilizar-se de técnicas que não aquelas do livro didático empregado pela escola, o qual, basicamente, promove um ensino do tipo PPP (Apresentação, Prática e Produção).

Entretanto, P2 também afirmou que mesmo hoje, estando ciente de que poderia utilizar-se do livro didático da escola para o planejamento de sua aula, não o faria de uma forma integral. Em sua opinião, “falta um pouco de gramática” nesse material. Sua posição em relação ao ensino da gramática é oposta à de P1, que acredita que a gramática deveria ser introduzida num momento em que os aprendizes tivessem um domínio maior da língua, como nos níveis intermediários. Os trechos a seguir mostram a posição de P2:

(2min40seg)

Pesq. O que te parece que falta? Até aproveitando isso.

P2 É...

Pesq. Falta alguma coisa?

P2 No livro?

Pesq. Sim. Sempre falta, a gente sabe disso.

P2 Sempre falta. Eu acho que assim ó. Eu acho que a parte da explicação da gramática. Eu acho que a do livro é pouca. Então sempre tem que dar um pouco além daquilo...

(3min30seg)

P2 Eu acho que nosso livro falta um pouco de gramática. Porque eu gosto da gramática!

Pesq. Bom tu tocares nesse assunto.

As palavras de P2, diferentemente do que afirmou P1, são congruentes com o estilo de aula ministrada durante a coleta de dados. Como exposto no capítulo 3 (seção 4.2.2), o tipo de instrução escolhido por P2 foi o Foco nas Formas (FoFs), pois aprendizes e professor estão cientes do item gramatical a ser focado durante a aula. Esse tipo de instrução contrasta com os princípios que regem a AC, pois uma aula comunicativa utiliza a língua como ferramenta e o aprendiz é visto como usuário dessa língua, ao passo que, no FoFs, a língua é usada como objeto e os alunos são vistos como aprendizes. P1, por sua vez, afirmou que a gramática deveria ser introduzida mais tardiamente, porém a profissional conduziu suas aulas com o Foco nas Formas gramaticais de maneira explícita, contradizendo a que afirmara.

Possivelmente, P2 não tem ciência desses princípios teóricos que regem a AC. Há a possibilidade, também, de P2 considerar como comunicativo todo aquele evento em que há o uso da oralidade. O trecho abaixo ilustra bem essa hipótese:

(16min21seg)

Pesq. Né? E onde é que entra isso na Abordagem Comunicativa, sob a tua visão? Como que a gente encaixa isso, como que a gente analisa isso? Enfim, o que é a AC para ti? Em palavras simples.

P2 Uh-hum.

- Pesq. É claro que a gente vê... “Abordagem Comunicativa”...
 P2 Sim, teria que ser a partir mais da fala deles...eu talvez não devesse ter trazido tudo tão pronto...
 Pesq. É uma possibilidade...claro.
 P2 Talvez eu tivesse que ter partido...eles falando mais...para partir da fala deles, **explorar mais a fala deles, pra dali eu partir para a explicação**... eu acho que seria uma outra hipótese.

Entretanto, um fato que chama a atenção é a preferência aberta pelo ensino da gramática de uma maneira explícita. Mais uma vez, fica evidente a preferência pelo ensino por meio do FoFs.

(17min10seg)

- Pesq. Mas essa explicação seria...enfim, claro, seria... e “seria” é hipotético né, mas me parece claro que...tu gostas... já salientaste isso, que tu gostas da gramática.
 P2 Gosto.
 Pesq. **Gostas de...**
 P2 **...explicar a gramática**
 Pesq. **...explicar a gramática, explicitamente**
 P2 Gosto.
 Pesq. É isso assim...
 P2 É.

Tal preferência pelo ensino explícito da gramática tem origem na sua formação profissional, mais precisamente no curso de Pós-graduação em Português. P2, ao falar sobre a possível origem do seu gosto pela gramática, menciona uma professora que admirou nesse curso de Pós-graduação. Embora o curso tenha tido o foco no Português, P2 fez uma analogia direta entre a gramática do Português e a do Inglês (o que até certo ponto é possível) assumindo que, ao se dominar a estrutura de uma língua, automaticamente se dominará a estrutura da outra.

(4min13seg)

- Pesq. E onde surgiu? Isso é muito importante.
 P2 Tá. Surgiu assim. O interesse maior foi **no meu Pós.**
 Pesq. Ok.
 P2 **...de Linguística.** Ali assim ó, é que a gente começou a ver as diversas formas de estudar, de trabalhar, de ensinar a gramática. Ali é...
 Pesq. Embora tu tenhas feito um **pós em Português.**
 P2 Em Português...
 Pesq. Tá. **Mas tu estás relacionando o Português com ...**
 P2 **Eu relacionei o meu pós o tempo inteiro de Português com o Inglês.**
 Pesq. Certo
 P2 Então assim ó. O texto. Tanto que coisas que nós fizemos durante o Pós, eu faço hoje com os meus alunos pequenos de 6ª, 7ª e 8ª séries.
 Pesq. Transferindo para o Inglês.

Além da influência de uma professora do curso de Pós graduação, P2 relembra a influência de uma professora da graduação em Francês que usava a mesma técnica.

(17min35seg)

Pesq. e a tua formação como aluna dentro de uma abordagem Áudio-lingual, que tiveste, tem influência nisso?

P2 Um pouco, acho que um pouco

Pesq. Tem alguma influência?

P2 Tem, tem, acho que tem um pouco.

Pesq. **Mas foi mais no teu Pós-graduação mesmo?**

P2 É. Que eu me dediquei mais, assim, que eu procurei novas formas, foi.

Pesq. Novas formas de abordar a gramática.

P2 A gramática.

Pesq. Por que já gostavas da gramática.

P2 Já gostava. Sempre gostei.

Pesq. Então de repente, só salientaste isso. Mas ela se formou antes.

P2 **Sim. Eu sempre gostei. Sempre gostei da parte de estudar assim a gramática, as regrinhas...**

Pesq. **E durante a Faculdade?**

P2 Duran...Como eu também tenho a outra língua estrangeira, muito assim do que eu..., apesar de ser Francês, muito me ajudou **a minha professora de Francês.**

Pesq. Que tinha uma preferência pela gramática ou não?

P2 Que tinha uma...**ela era muito da gramática.** Isso também me influenciou bastante.

Tanto que essa forma de **explicar a gramática a partir do texto** para os alunos, isso era uma coisa que ela fazia direto.

Percebe-se nesse fato uma crença desenvolvida durante sua formação como professora que foi levada para a sala de aula. P2, possivelmente, inferiu que se tal técnica funcionou com ela, funcionaria também com seus alunos. A aula ministrada por sua professora do curso de Pós-graduação enfatizava o ensino da gramática através de uma prática de escrita, a qual, por sua vez, gerava um *corpus* para a aula subsequente, em que tais erros, sem identificação de quem os havia cometido, eram trabalhados explicitamente no quadro, visando ao aprendizado das regras necessárias para a correção.

Como nesse tipo de prática a oralidade não é privilegiada, talvez esteja, principalmente nesse curso feito por P2, a origem de suas crenças sobre o ensino explícito da gramática e sobre o planejamento de sua aula. Embora P2 tenha falado especificamente nas suas turmas do Ensino Fundamental II, suas crenças também se refletiram nas aulas observadas, ficando evidentes na sua preferência pela gramática explícita.

Outro fator não mencionado por P2 com relação ao planejamento da sua aula foi a análise do estágio de conhecimento em que se encontrava a turma.

Possivelmente, por se tratar de uma turma de nível básico, conforme visto no Capítulo 2, a necessidade de ensinar a gramática tenha ficado mais evidente para P2, com o intuito de dar um maior suporte teórico a esses alunos, fato este que ficará claro posteriormente.

Quando se fala em uso de gramática explícita, necessariamente chega-se ao *feedback* corretivo. Logo, como P2 privilegia um ensino baseado no FoFs, foram encontrados elementos que revelaram crenças desenvolvidas a partir de suas experiências como aluna de línguas num curso nos EUA, embora já atuasse como professora. Nesse relato, P2 narra um episódio em que se sentiu constrangida durante uma correção:

(11min34seg)

Pesq. Alguma coisa que tenham feito contigo e tu não gostaste e que hoje tu não fazes e lembras, “Ah, isso eu nunca vou fazer.” Tem alguma assim que tenha sido mais relevante?

P2 Ah, tem. Lá nos EUA, numa aula, eu tinha que repetir uma frase,

Pesq. Só uma coisa, foi no CCLS?

P2 Foi.

Pesq. Ah tá.

P2 **Eu tinha que repetir uma frase enorme...aquele dia eu não tava...e eu não conseguia, e eu não conseguia, e a professora acho que ficou comigo, Zeka, uns 15 minutos até eu conseguir repetir.** Aí era a Fulana que ficava aqui falando...

Pesq. Dentro da aula, com os outros colegas?

P2 Dentro da aula e **eu me senti tão constrangida**, isso eu não consigo fazer

Pesq. Isso enquanto professora, já professora de curso?

P2 Já

Pesq. Certo

P2 Eu me senti...achei assim, ó, que tem uma hora em que nós, professores, temos que ter a noção de que o aluno empacou...e eu nesse dia tinha empacado e não saía, Zeka. Eu não conseguia lembrar..eu até...pena, eu vou ver se eu vejo meu livro...

Pesq. **Isso te marcou**

P2 **Me marcou!**

Pesq. Isso não fazes hoje em dia?

P2 **Não faço de jeito nenhum.**

Pesq. E quando tranca?

P2 Quando eu vejo assim, que o aluno trancou, eu pulo, daqui a pouco eu volto. Não deu? Eu pulo de novo e volto. Eu não deixo passar, eu procuro que ele fale, mas eu não fico insistindo... É uma, duas, três vezes...

Tal episódio constrangedor, muitas vezes típico na abordagem Áudio-lingual, foi reforçado por outro episódio acontecido nos mesmos moldes, só que, desta vez, num curso de treinamento de professores, coincidentemente no mesmo curso de idiomas que segue a abordagem acima.

(9min32seg)

Pesq. Também é importante que tu fales de onde surgiu essa tua... se isso surgiu como aluna. Se isso vem do tempo em que tu observavas os professores, do tempo... enquanto aluna de curso, enquanto aluna em formação, professora em formação,

P2 Uh-hum

Pesq. ...ou isso também continua se desenvolvendo. Me fala sobre isso.

P2 Olha, uma das coisas assim ó Zeka, que me faz, assim, pensar até hoje...foi...eu fiz vários treinamentos. Então, com todas aquelas aulas, com tudo aquilo, teve uma que me marcou muito, que foi uma, não sei se tu fizeste. Que **nós tivemos um treinamento em Japonês.**

Pesq. Uh-hum.

P2 Tu fez essa?

Pesq. Em Pelotas...sim.

P2 Então, o quê que aquela aula me deu. Aquilo...quando eu entro numa aula, assim de iniciantes, eu **penso sempre naquela aula.** E como **eu me senti enquanto aluno, sem entender nada.** A forma como... ah, mas que burrice...não é isso...lembra como ele fazia aquelas coisas exageradas? Lembra, então pra uns ele tratava... ah, minha querida...e outras não. **Então** assim, ó, **a minha maior preocupação é em não constranger o aluno.** Então...cada aluno... eu acho que tu tens que ter um olhar diferente até na hora da correção. Eu **não consigo corrigir aquele aluno tímido...**aquele aluno...se eu interromper...tens alunos com quem eu me sinto à vontade.Um "beautiful", eu digo "beautiful" , e aí ele repete. E então, eu acho que tudo isso...eu aprendi bastante nesse treinamento, eu aprendi bastante nesse treinamento. E eu procuro assim...trazer isso...e **com os professores,** né Zeka? **Na Faculdade, no próprio curso enquanto eu estava estudando,** eu **vou pegando um pouquinho de cada um.** Aquilo que cada professor fazia bem e que eu acho que, como aluna eu me sentia...

Pesq. Bem sob a tua visão

P2 **me sentia confortável, eu acho que eu procuro fazer com meu aluno...**

P2 cita, novamente, a crença formada durante sua observação como professora de que o constrangimento ocorrido durante um tratamento do erro pode causar danos permanentes nas crenças, desta vez, no aprendizado dos alunos.

(13min45seg)

P2 Outra coisa que eu acho muito importante que eu também já vi em professores, assim, em colegas. Por exemplo, **o aluno está com problema** e o **professor está fazendo mil caretas**...assim, sabe...aquela coisa. Não tem, por favor, não tem condição...

Pesq. Uh-hum

P2 A pessoa vai conseguir deslanchar dali? Claro que não. Ela vai se retrair cada vez mais. Eu acho que a gente tem que manter assim, uma fisionomia tranquila, como se nada estivesse acontecendo, e deixar, até que o aluno fique confortável.

Ao ser questionada sobre os motivos que levaram sua aula a ser centrada no professor, P2 admitiu que, realmente, sua aula havia transcorrido dessa maneira e justificou tal prática pela necessidade de ensinar a gramática. Essa afirmação denota que P2 não tem ciência dos meios implícitos de ensino da forma, embora os utilize às vezes às vezes, como mostrado abaixo:

(14min20seg)

P2 Eu acho até pelo tipo de aula, **como eu estava preocupada em dar uma explicação da gramática,** eu acho que eu acabei ficando realmente...

- Pesq. Mesmo sabendo que a aula seria sob a luz da AC...
- P2 Pois é...
- Pesq. Para explicar o Passado Simples
- P2 É. Eu acho que sim. **Acho que como era uma parte em que eu teria que explicar a gramática, acabou ficando, realmente, centrada, mesmo, em mim.** E aí eu não explorei tanto eles, talvez?

Ao final da parte 1 da entrevista, P2 fornece os subsídios necessários à introdução da segunda parte da entrevista, que visava a desvendar seu conhecimento acerca dos vários tipos de IFF. A profissional, quando indagada sobre como tratava a oralidade, demonstrou que não estava ciente da existência de outra maneira de tratar a correção de erro, que não fosse através de um método explícito.

(19min56seg)

Pesq. E a oralidade, a parte fonológica, como é que gostas de trabalhar? **Tens a mesma visão que tu tens da gramática na correção da parte oral,** por exemplo? Porque acaba tudo se entrelaçando...

P2 Acaba tudo, acaba tudo. Um puxa o outro, um puxa o outro e vai...Na correção é aquilo que eu te disse, **depende muito do aluno, mas que vai ser corrigido, vai.**

Pesq. **Explicitamente?**

P2 Vai, vai...**Até acho que não tem...eu não assim, não vejo um outro jeito, como é que tu vais corrigir a oralidade do aluno se tu não... Não sei, não vejo outro jeito. Tem algum outro jeito?**

Pesq. Sim, há. E isso é muito importante, não sabes como me ajudas ao dizer isso. Porque assim ó. Há outras maneiras, sim...

P2 Na oralidade?

Pesq. Sim.

P2 Durante uma aula?

Pesq. Sim, sim, claro. E tu fazes isso. E isso é importante.

Na seção a seguir, serão analisados os dados referentes ao reconhecimento das práticas com IFF, bem como será verificado se a professora se mostra ciente da taxonomia existente na literatura. Em caso positivo, será buscado saber quando e onde esse conhecimento foi adquirido.

6.3.2 O tratamento da forma na visão de P2

Como exposto na Introdução deste capítulo, P2 recebeu uma folha impressa com os exemplos de Episódios com Instrução Focada na Forma (EIFFs) de suas aulas, para que pudesse fazer uma análise inicial antes da gravação da entrevista. Tais EIFFs são os mesmos analisados no capítulo 3 deste trabalho.

Exemplo 2 – Recast

Neste exemplo, temos um caso de *recast*, que é um tipo de IFF implícita e incidental. De acordo com P2, primeiramente foi tentado elicitado a forma correta do

aprendiz, por meio da pausa em “she...”, porém, como não houve uma resposta positiva por parte dele, P2 usou esta técnica implícita, embora não possua ciência da existência desse tipo de *feedback* corretivo. P2 percebe que houve uma correção e admite que foi intencional, mencionando, novamente, a gramática.

(12min36seg)

- Pesq. Percebes que ele não reconheceu a correção?
 P2 Não reconheceu...
 Pesq. Ou sim, depende, né? Mas não repetiu, pelo menos.
 P2 Não repetiu... Porque aqui, **a ideia aqui desse “she”, seria que ele já concertasse aqui** ó: “she...didn’t...”, porque a ideia desse “she” seria isso, ele repetir.
 Pesq. “she...”
 P2 Primeiro eu penso assim ó, que eu dei uma...olhando agora assim a escrita, eu acho que na hora, esse “she” aqui seria para ele se dar conta que faltou alguma coisa depois do “she”...
 Pesq. Uh-hum.
 P2 **...aí não aconteceu,**
 Pesq. Uh-hum.
 P2 ...ele não falou, aí então... “ **then...she didn’t sleep and...**”. Acho que essa seria a ideia.

Exemplo 4 – Pedido de Esclarecimento

Na primeira análise deste EIFF, conforme explicado no Capítulo 4, foi assumido que este seria um exemplo de pedido de esclarecimento originado por uma dificuldade na compreensão do que havia sido falado. Entretanto, a entrevista foi reveladora quanto ao fato de esclarecer que P2 apenas não havia escutado o que a aluna havia falado, logo, este EIFF não pode ser classificado como um pedido de esclarecimento no sentido de correção da forma.

(18min55seg)

- Pesq. E esse teu ‘what’ foi porque tu não ouviste o que ela falou?
 P2 **Não ouvi o que ela falou.**
 Pesq. Beleza.
 P2 **Porque ela falou bem baixinho e eu não entendi.**
 Pesq. Tá...não foi...tá.
 P2 Aí eu tentei...
 Pesq. **Não que ela houvesse cometido um erro.**
 P2 Não, aqui... Claro que ela cometeu um erro aqui, faltou... “What does friendship mean?”
 Pesq. Perfeito
 P2 Mas...eu...na hora não foi a ideia.

P2 não se preocupou com o erro estrutural cometido pela aluna, justificando sua atitude pelo fato de que não estava, naquele momento, focando a gramática e que, como havia entendido o pedido da aluna, não houve necessidade de

interrupção do fluxo da interação, o que condiz com uma característica da AC, de desenvolver a fluência. A aluna, neste caso específico em que perguntou o significado da palavra “*friendship*”, embora cometendo um erro gramatical, utilizou um tipo de Foco na Forma Preemptivo.

(20min32seg)

P2 É o caso dessa aqui né, Zeka? Porque aqui, claro, a gente **entende perfeitamente o que a aluna quer saber...**

Pesq. Uh-hum

P2 **...embora com a falta do auxiliar. Ela deu a ideia do que ela queria, então, realmente, a gramática aqui, nesse ponto aqui o que interessa é a comunicação, linguisticamente, isso aqui não está errado...**

Outro fato relevante que vem ao encontro do seu discurso é que P2 afirmou que não lembrava se a aluna em dúvida era a AL2, porque se o fosse, P2 teria muito mais cuidado na sua correção, justificando sua crença de que se devem respeitar as diferenças individuais dos aprendizes na hora da escolha do tipo de *feedback* corretivo de maneira a não inibi-lo e a buscar uma maior efetividade no uso desse *feedback*.

Exemplo 8 – Correção Explícita

Neste caso, embora P2 afirme que gosta de corrigir o aluno somente ao final da sua produção oral, de maneira a não interrompê-lo e não constrangê-lo, foi feita a correção explícita e pontual. Sua justificativa para tal tomada de decisão encontra suporte, novamente, em sua crença de que cada aluno responde diferentemente ao *feedback* corretivo e que sua individualidade deve ser respeitada. O aluno em questão, por ser, talvez, o melhor da turma, a deixou a vontade para corrigi-lo. Isso fica claro em seu comentário:

(26min16seg)

P2 **Na hora...eu até poderia ter deixado ele ir até o fim da frase, mas eu já...interrompi ele rapidinho. Com certeza esse é o AL3.**

Pesq. Mas não houve problema algum porque ele seguiu falando.

P2 Seguiu falando. Foi. É aquela coisa de **cada um é um**, né Zeka?

Pesq. Talvez tenhas falado para ele por...

P2 **Por saber que com ele não tem problema.**

Exemplo 10- Feedback Metalinguístico

Fica clara no exemplo que segue, mais uma vez, a preferência gramatical de P2. Nesse tipo de IFF, a resposta não é dada diretamente ao aprendiz, pois apenas

são fornecidos subsídios gramaticais para que ele construa a estrutura corretamente. Juntamente com o *feedback* metalinguístico, foi usada uma elicitación, buscando, explicitamente, a resposta correta do aluno. Entretanto, para esta pesquisa, este EIFF foi classificado como um *Feedback* Metalinguístico.

(33min32seg)

- P2 É, aqui assim a coisa já foi uma coisa mais pensada. Por exemplo ali, em “weekend”, eu já teria que corrigir, então, eu vim de trás para a frente...
- Pesq. Uh-hum
- P2 Aí eu disse para ela “last weekend”, “yeah”, aí ela já achou que tinha...ela se fez entender. **Aí eu tive que explicar para ela, frisar a gramática, aqui no caso do “Did” com o “went”...**
- Pesq. Uh-hum, Uh-hum.
- P2 Aí foi isso mesmo, foi correção gramatical, no caso.
- Pesq. Sim.
- P2 As duas, né?
- Pesq. **Explícita e direta?**
- P2 ...e direta. Para mostrar para ela que quando isso acontece...**Que quando ela usar o “Did”...**Até para fixar né, Zeka?
- Pesq. Claro.
- P2 Porque tem horas que a gente não pode ser tão *light*.

P2 retoma uma de suas crenças, novamente, ao afirmar que não se deve corrigir alguns alunos de uma maneira muito explícita e direta como alguns o fazem.

(34min58seg)

- P2 Então aqui eu quis reforçar para ver se ela tinha entendido o que eu tinha falado até aqui
- Pesq. Sim, que usando o “Did” ela não poderia...
- P2 Usar. É.
- Pesq. Continuar com aquele “went” que ela tinha usado anteriormente.
- P2 ...“went” ali.
- Pesq. Beleza, beleza.
- P2 “The verb is...”, “where did you...”, **para salientar sem dizer nunca assim aquela coisa: “Ah, não, tá errado”, porque tem, né?**
- Pesq. E tu percebes que tu não deste a resposta para ela?
- P2 Não, eu quis que ela pensasse.
- Pesq. Deste a pista.
- P2 Eu dei a dica para ela se dar conta.
- Pesq. E isso foi proposital?
- P2 Foi.
- Pesq. Gostas desse tipo de
- P2 Gosto. Gosto. Porque eu acho que se eu der a resposta prontinha assim para ela, ela não vai pensar depois.

Exemplo 12 – Elicitación

Essa é uma técnica bastante utilizada por P2, embora ela não tenha ciência da taxonomia corrente. Suas afirmações indicam que o conhecimento prático é bastante latente em sua carreira. Quando P2 fala em não conseguir dar aulas iguais

para turmas diferentes (embora do mesmo nível) e em antecipar, com uma turma, as dúvidas identificadas na aula dada para turma anterior no mesmo nível, inconscientemente, a profissional está se referindo a um tipo de instrução proativa, em que há uma seleção do item linguístico a ser tratado, diferentemente da instrução preemptiva, que tem um cunho incidental (ver Referencial Teórico).

(43min14seg)

P2 Acho que assim, uma das coisas que nos dá esse know-how são os anos, né, Zeka? Quantas vezes tu explicas a mesma coisa e tu não consegues ser o mesmo.

Pesq. Uh-hum

P2 Quantas vezes tu dás...Tu mesmo, agora. Tu tens turmas repetidas aqui no colégio?

Pesq. Sim, sim.

P2 Então, Zeka, tu explicas ali ó, o passado na turma A de uma forma porque tu tens uma resposta diferente dos alunos.

Pesq. Isso aconteceu hoje comigo.

P2 Aí **tu vais para outra turma**, e outra coisa, eu gostava muito quando eu tinha...agora eu não tenho...eu só tenho turmas únicas, mas quando eu tinha duas turmas de 7ª ou 8ª, eu achava maravilhoso porque eu dava o mesmo conteúdo, eu gostava de estar sempre junto, aí eu dava o mesmo conteúdo. **Todas as dúvidas que eu via que aqueles alunos tinham tido, quando eu ia para a outra turma, eu já explicitava antes para os outros, já dava tudo mastigadinho**. Então tu consegues, dependendo do aluno tu não consegues dar duas aulas iguais. Eu não consigo.

Pesq. Uh-hum.

P2 Porque o aluno é a resposta da gente.

A profissional enfatiza bastante a construção da fala em conjunto com o aprendiz. Ao fazer uso da elicitación, P2 transfere para o aprendiz a responsabilidade de produzir a fala, porém com a segurança de que ele possui alguém para dar-lhe um suporte. Essa ideia verbalizada por P2 encontra embasamento teórico na teoria do *Scaffolding*, conforme visto no Referencial Teórico. P2 cita, em determinado momento, um Colégio, que na realidade não é o curso onde se realizou a pesquisa. O Colégio em questão é um outro local de trabalho deste pesquisador, que P2 aproveitou para traçar um paralelo entre o que acontece entre aulas dadas na mesma série, porém em turmas diferentes. Tal comparação é pertinente porque P2 também leciona no Ensino Fundamental. Além disso, ao citar que acabava “dando tudo mastigadinho para o aluno”, P2 estava mencionando, mesmo que inconscientemente, a IFF proativa, conforme o Referencial Teórico (seção 2.9).

(40min45seg)

Pesq. Tu percebes aqui que tu foste construindo com ela?

- P2 É, é outra coisa que eu também gosto de fazer, cons...porque assim ó, não tem como, né Zeka, a gente dar tudo pronto para eles? Então, **se vai construindo com eles, eles vão tendo segurança na hora de falar...**
- Pesq. Uh-hum.
- P2 Tem um nome para isso, não estou lembrada.
- Pesq. Sim, sim.
- P2 Então eu acho que essa é mais ou menos a...
- Pesq. Te agrada isso?
- P2 Me agrada muito. Para mim me agrada. Eu acho que...
- Pesq. Isso também foi feito contigo?
- P2 Também. Eu acho que sim. Eu acho que **isso dá uma certa segurança para o aluno deslanchar...**
- Pesq. Uh-hum.
- P2 E ele sente assim ó, o que que eu **acho importante, que o professor esteja ali não só para corrigir ele, mas para que ele se sinta seguro de..."Não, eu vou indo, mas ela está aqui para ir me orientando."**
- Pesq. É um apoio, né?
- P2 **É um apoio. É fazendo com que eles sejam capazes de ir construindo a sua fala.**

6.4 Considerações finais

Após a análise dos dados coletados em sala de aula e chegando ao final da análise das entrevistas com lembrança estimulada, pode-se concluir que há uma forte relação entre o discurso e as crenças das professoras P1 e P2 e suas práticas.

Embora, conforme observado, a aula de P1 tenha tido como característica principal o Foco nas Formas, o qual, conforme descrito por Ellis (2001), é o tipo de instrução em que professor e aprendizes têm ciência do item linguístico em foco, P1 partiu da instrução formal, com foco no Passado Simples, para a interação com seus alunos, na medida em que as situações se apresentavam. Esse fato é exatamente o inverso do que prega a versão corrente da AC, em que a forma é tratada brevemente a partir de situações de negociação pelo sentido. Na sua aula, primeiramente a forma foi apresentada, explicitamente, e, quando elicitados alguns exemplos dos alunos para a verificação do seu conhecimento acerca do significado de alguns verbos no passado simples, foram desencadeadas as interações, que transcorreram todas em Inglês. Tal procedimento sugere que, possivelmente, P1 não goste de trabalhar a gramática da maneira que os livros didáticos apresentam, mas sim, de acordo com suas concepções.

A professora P2, por sua vez, tem uma relação mais forte com a instrução formal. Sua aula teve como opção o FoFs e, embora tenha transcorrido, também, toda em Inglês, propiciou bem menos interações. P2 forneceu aos alunos exemplos

gramaticais bem estruturados e, basicamente, elicitou as formas interrogativa e negativa, de uma maneira mais recorrente que P1.

Isso pode ser parcialmente justificado por meio de sua entrevista, na qual P2 deixou bem clara sua preferência pela gramática, sugerindo, inclusive, que os livros didáticos poderiam ter uma gramática bem mais explícita. P2 acredita que, se o aluno se sente seguro estruturalmente, como acontece na língua materna, ele também se sente mais seguro de produzir a língua estrangeira.

P1, ao contrário, embora também tenha ensinado por meio do FoFs, tem uma posição declarada oposta à de P2 com relação à explicitação da gramática. Na opinião de P1, a gramática deveria ser introduzida mais explicitamente a partir do nível intermediário, quando os alunos já conseguem se comunicar com mais facilidade.

O ponto de convergência entre P1 e P2 existe com relação às suas crenças. Ambas citaram a correção do erro como um fator muito relevante durante o ensino e aprendizado de línguas. P1 lembra positivamente de uma professora que tinha o maior cuidado na hora de corrigir seus alunos, fazendo uso da correção sem interromper o fluxo criativo do aprendiz. Essa prática foi incorporada ao seu conjunto de crenças e é utilizada hoje em dia em suas aulas.

P2 também lembra, embora negativamente, de um professor que a constrangeu durante sua formação, de modo que essa crença de não constrangimento do aprendiz, quando do tratamento do erro, tenha passado a fazer parte da sua prática docente. P2 acredita que, para corrigir um aprendiz, é necessário conhecer suas características individuais, ou seja, alguns podem e gostam de ser corrigidos, ao passo que outros não, e essa percepção só pode ser desenvolvida através do conhecimento prático.

Uma possibilidade para explicar seu gosto pela gramática explícita em sala de aula pode estar no tipo de docência desempenhado por P2. Embora tenha sido e ainda seja professora de cursos particulares de línguas, P2 também leciona Inglês há bom tempo em escolas regulares do município e, como é sabido e reconhecido, o grande número de alunos em sala, a baixa carga horária, a obrigatoriedade de cursar a disciplina e a necessidade de vencer um currículo, dentre outros fatores, fazem com que as aulas se tornem cada vez mais gramaticais.

P1 somente leciona em cursos particulares de línguas e teve sua formação inicial num programa de intercâmbio, ou seja, em uma imersão total. A profissional lembra que passou trabalho para aprender a se comunicar, vindo a aprender formalmente a gramática somente quando de seu retorno ao Brasil, na condição de professora. Isso pode explicar sua preferência pela comunicação antes do aprendizado formal da gramática.

As aulas de ambas as profissionais foram centradas no professor e tal fato teve o reconhecimento destas profissionais, porém sem justificativa por parte de P2. A professora P1 reconheceu o fato e argumentou que os aprendizes, quando em níveis anteriores ao intermediário, agem como uma criança que busca apoio em uma mãe; P2 afirma, ainda, que em níveis mais elevados, o professor funciona como mais um desses aprendizes, ou seja, na melhor das hipóteses, como um mediador. Daí a origem de sua crença de que a instrução formal deve ser introduzida mais à frente no estágio de desenvolvimento do aprendiz.

Outro fato interessante diz respeito à dinâmica da formação das crenças. Quando perguntada sobre o uso de *pair-work*, P1, inicialmente, se mostrou contrária a tal prática. Isso se deve à sua experiência negativa como aluna e professora em formação, quando realizou esse tipo de atividade e percebeu que a maioria dos aprendizes usa esse tempo para fazer tudo, menos falar o Inglês. É claro que isso depende da supervisão do professor e do comprometimento do aluno com a aprendizagem. Entretanto, P1 admitiu que, nos últimos dois anos, embora não saiba o porquê, passou a utilizar tal prática com maior frequência e com bons resultados.

É, no mínimo, curioso, que esses dois últimos anos citados por P1 coincidem com a sua graduação em Letras Português-Inglês e com o início de um curso de Pós-Graduação. Esse fato pode ser sujeito de uma nova investigação com relação à modificação das crenças dos professores.

Ainda acerca de crenças, P2 lembra de uma professora de Português em seu curso de Pós-Graduação e de uma professora na graduação em Letras Português-Francês que utilizavam bastante o quadro negro como forma de abordar o erro cometido pelos aprendizes nos textos produzidos. Tal prática de correção da forma escrita possivelmente influenciou a característica explícita de correção de P2, bem como seu gosto pela sintaxe.

Por meio da análise da Entrevista com Lembrança Estimulada, associando-a às conclusões parciais obtidas a partir da análise dos Questionários Semi-estruturados, foi viabilizada a identificação de diversos elementos que possibilitaram responder algumas questões norteadoras. Com relação às Questões Norteadoras um e dois, ficou evidente que, mesmo sem a ciência da taxionomia da IFF, P1 e P2 utilizam a maioria dos tipos de IFF existentes. Há uma preferência de ambas pelo ensino explícito da forma na língua-alvo, utilizando a metalinguagem frequentemente, o que, também, contribui para o aumento da exposição dos alunos à língua. No que tange as Questões Norteadoras três e quatro, já que há uma preferência declarada pela gramática e ambas realizaram o *feedback* corretivo regularmente, percebe-se que ambas as profissionais prezam a acurácia em suas aulas. Tais opções pela gramática e acurácia, só puderam ser justificadas por meio da entrevista que se foi analisada no capítulo que se encerra. Concluiu-se que ambas tiveram como base para a formação de suas concepções e consequentes opções por determinado tipo de IFF, a formação de professoras, principalmente na graduação e na Pós-graduação. O interessante é que para ambas, isso não aconteceu por meio de um aprendizado formal que visasse a formação do conhecimento teórico. Pelo contrário, suas concepções se formaram a partir da observação de outras práticas e de suas próprias práticas enquanto professoras, sugerindo que o conhecimento prático, pelo menos dessas duas profissionais, é o que guia suas práticas pedagógicas.

No capítulo que segue, serão apresentadas as conclusões finais deste trabalho acerca das características que permearam as práticas de P1 e P2, bem como serão apresentadas sugestões para futuras pesquisas nesse campo ainda tão pouco explorado que é o pensamento dos profissionais com relação à IFF.

7 CONCLUSÃO

Ao chegar-se ao final deste trabalho, retomar todas as conclusões obtidas ao longo deste, de maneira a responder plenamente às Questões Norteadoras, assume uma grande relevância, pois acredita-se que os resultados que serão, a seguir, apresentados, poderão fornecer alguns subsídios ao campo da Linguística Aplicada no que diz respeito ao estabelecimento de um maior diálogo entre a formação dos conhecimentos teórico e prático no Ensino de Línguas Estrangeiras.

As professoras P1 e P2 utilizaram, em suas aulas, mesmo sem ter o embasamento teórico, quase todos os tipos de IFF, fato que leva à resposta para a primeira e quarta Questões Norteadoras. Tal fato foi amplamente discutido durante as análises dos questionários semi-estruturados e das Entrevistas com Lembrança Estimulada. Suas escolhas por determinados tipos de IFF parecem estar ligadas ao seu tipo de formação. P1, formada inicialmente num programa de intercâmbio, prefere dedicar a maior parte do tempo de aula ao desenvolvimento da fluência dos alunos em um tipo de aula centrada no professor. Sua justificativa para tal contradição, pois afirmara no questionário semi-estruturado que a aula deveria ser centrada no aprendiz, está no baixo nível de proficiência desses aprendizes. P1 ainda diz que acredita que a gramática deve ser introduzida num momento em que os aprendizes tenham um conhecimento intermediário da língua.

Entretanto, o curioso é que sua aula foi permeada pelo ensino da gramática explícita, principalmente pelo uso do quadro negro para exemplificação de regras. Este tipo de instrução explícita e dedutiva é característica do Foco nas Formas, conforme visto ao longo deste trabalho. Possivelmente, P1 o faça sem perceber a ênfase gramatical que impõe aos seus aprendizes. Tal fato talvez reflita uma concepção inconsciente de que, para saber-se falar uma língua estrangeira, é necessário saber sua estrutura.

A professora P2, por sua vez, também vê o ensino de línguas da mesma forma. A diferença entre ambas é que P2 admite que gosta muito de ensinar gramática de uma maneira bem explícita e dedutiva. Sua explicação para tal fato é de que o aprendiz se sente mais seguro ao saber a estrutura.

Ambas as profissionais admitem que não sabem verbalizar o que é a AC e o que é a forma, embora utilizem alguns pressupostos do ensino comunicativo e línguas e tratem a forma utilizando quase todos os tipos de instrução. A grande

conclusão a que se chega a partir do exposto é que ambas fazem uso apenas de seu conhecimento prático. As congruências entre seus discursos e suas práticas possivelmente estejam no fato de que ambas lecionam há muito tempo com os mais diversos materiais didáticos e tais materiais são permeados por várias técnicas de ensino, que acabam sendo internalizadas pelas professoras e vistas como as possíveis, mais corretas ou até mesmo as únicas existentes. Pode-se inferir que os materiais didáticos são formadores de concepções nos seus usuários. Talvez não tenha sido coincidência, e acredita-se que realmente não o foi, o fato de que ambas as profissionais utilizaram exercícios de “*fill in the blanks*” (preencher as lacunas) levando uma música para a sala de aula para tal fim.

Respondendo à segunda Questão Norteadora, que investigava o tipo de procedimentos adotados pelas professoras quando de suas aulas, ficou evidente que P1 e P2 utilizaram bastante as técnicas explícitas de IFF, utilizando o quadro, fazendo correções orais explícitas e fornecendo bastante informação metalinguística. P1, entretanto, afirma no questionário que prefere corrigir o aprendiz num momento posterior ao erro para não interromper o fluxo criativo, fato que não foi condizente com a sua prática. Possivelmente, P1 estivesse se referindo no questionário a aprendizes com maior nível de proficiência, aqueles de nível intermediário, como descrito acima. P2 admite que é realmente explícita na correção do erro e que gosta da gramática, diferindo de P1 apenas na maneira em que o faz, preocupando-se muito com não constranger o aluno, fazendo com que sua prática de correção se alinhe com seu discurso. Logo, a diferença entre ambas com relação ao tratamento do erro reside no porquê da correção.

Um fator positivo das aulas de P1 e P2, ainda no que tange a segunda Questão Norteadora, foi o de que todas as aulas foram conduzidas na língua-alvo, inclusive a metalinguagem, aumentando a exposição dos aprendizes ao Inglês e sendo condizentes com seus discursos nos questionários semi-estruturados. Os aprendizes, por sua vez, possivelmente em função de sua baixa fluência na língua-alvo, não fizeram uso de metalinguagem.

Fazendo-se alusão à terceira Questão Norteadora, que investigava qual o aspecto linguístico era mais focado durante a IFF, conclui-se que, indiscutivelmente, o aspecto linguístico mais tratado foi a gramática, entendendo-se aqui gramática como sintaxe. Discurso, pragmática, semântica e fonética, não foram salientes nas

quatro aulas dadas. Tal fato encontra suporte até mesmo na literatura, pois os aspectos linguísticos mais enfatizados, inclusive por Rod Ellis (2008, p.837), são a gramática e a pragmática.

Como P1 e P2 admitem nunca terem estudado as taxionomias de IFF, chegando ao ponto de não saber o que eram, fica claro que toda instrução formal realizada pelas profissionais é baseada em seu conhecimento prático. Tal fato não é nada surpreendente, pois este pesquisador, antes de iniciar seu curso de Pós-graduação, também nunca havia estudado e nem sabia o que era a forma linguística, tendo seu interesse despertado somente ao descobrir que seu conhecimento prático lhe permitia ter opiniões bem formadas sobre tal tópico. Anteriormente à realização deste trabalho, o conhecimento de P1 e P2, bem como o deste pesquisador, acerca dos termos Forma e a Abordagem Comunicativa era completamente baseado no conhecimento prático. A AC, acredita-se que é simplesmente vista pela maioria dos profissionais de ensino de línguas como aquela abordagem que privilegia a “conversação”.

Essas conclusões decorrentes desse trabalho, embora baseadas em um *corpus* pequeno, concernentes ao estudo da forma linguística e a AC, certamente são da maior relevância para sugerir uma nova visão aos cursos de formação de professores, também no que tange a associação das formas de conhecimento teórico e prático dos professores.

Os cursos universitários, em geral, não enfatizam as metodologias de ensino de LE de uma maneira prática, ficando essas restritas à cadeira de Linguística Aplicada, sendo abordadas de uma maneira bem superficial. Saber que tais metodologias existem não implica saber utilizá-las. Só a prática sedimenta o conhecimento. Uma prática com pouca teoria tenderá muito mais para o lado das crenças que podem ser formadas de uma maneira errônea, dependendo de quando e onde forem formadas, pois as crenças nem sempre são um reflexo do que realmente é exato. Se as crenças forem formadas a partir de uma base sólida, bem embasada teoricamente na formação dos professores, haverá um maior senso crítico por parte destes na hora de avaliar materiais didáticos, no caso de cursos particulares, e na hora de escolher as técnicas a serem utilizadas quando da preparação de aulas para os mais diversos fins.

Acredito que seria imperativo existir uma cadeira nas universidades que abranja especificamente a Instrução Focada na Forma, já que os professores acabam fazendo uso apenas de seu bom senso, baseado nas crenças formadas apenas por suas opiniões e observação. Seria muito mais produtivo que técnicas de tratamento da forma fossem exploradas minuciosamente nos cursos superiores, uma vez que é amplamente reconhecido que o erro faz parte da aprendizagem. Talvez fosse até interessante incluírem-se técnicas de tratamento do erro nos cursos de língua materna, para que, gradativamente, os profissionais percebessem sua importância e as utilizassem, também, no ensino de LE, pois, normalmente, os cursos universitários contemplam as duas disciplinas de Linguística Aplicada concomitantemente.

Concluindo, deixam-se aqui sugestões para futuros estudos. Acredita-se que seria interessante desenvolver estudos longitudinais sobre as escolhas dos professores com relação ao tipo de aula dada em função do nível de proficiência das turmas. Assim, poderia ser estudada a variação do tipo de IFF em função do nível de conhecimento dos aprendizes, de modo a ser verificado se as aulas têm mais ou menos instrução formal de acordo com a evolução desse nível de conhecimento das turmas. Espera-se que, dessa forma, o presente trabalho, represente um dos primeiros passos para a execução desta longa, porém instigante agenda de pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, P.; SWAIN, M.; HARLEY, B.; CUMMINGS, J. Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. *In*: B. Harley; P. Allen; J. Cummins & M. Swain (Eds.). *The development of bilingual proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.57-81.
- ALLWRIGHT, R. Problems in the study of language teachers' treatment of error. *In*: M. Burt & H. Dulay (Eds.). *On TESOL '75: New directions in second-language learning, teaching and bilingual education*. Washington, DC: TESOL, 1975. p.96-109.
- ALMARZA, G. Student foreign language teachers' growth. *In*: D. Freeman & J. C. Richards (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.50-78.
- BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas*, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156, 2004.
- _____. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, 2006.
- BASTURKEMEN, H.; LOEWEN, S. & ELLIS, R. *Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom Practices*. *Applied Linguistics*, 25, p.243–272, 2004.
- BAYLEY, R. et al. *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins, 1996.
- BORG, S. *Talking about grammar in the foreign language classroom*. *Language Awareness*, 7, p. 159-175. 1998.
- BORG, S. *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. *Language Teaching*, 3, p. 81-1096. 2003.
- BROOKHART, S. M. & D. J. FREEMAN. *Characteristics of entering teacher candidates*. *Review of Educational Research*, 62 (1), p. 37–60, 1992.
- CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge. *In*: D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996. p.709.
- CHAUDRON, C. *A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors*. *Language Learning*. 27, p.29-46, 1977.
- CROOKES, G. *SLA and language pedagogy: a socioeducational perspective*. *Studies in Second Language Acquisition* 19, p. 93-116, 1997.
- DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. *In*: P. Robinson (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001. p.206-257.

DOUGHTY, C.; & VARELA, E. Communicative focus on form. *In: C. Doughty & J. Williams (Eds.). Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.116-138.

DOUGHTY, C. & PICA, T. *Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?* TESOL Quarterly 20: p. 305-325, 1986.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. Issues and terminology. *In: C. Doughty & J. Williams (Eds.). Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998a. p.1-11.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. *In: C. Doughty & J. Williams (Eds.). Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998b. p.197-262.

EISENSTEIN-EBSWORTH, M. & C. W. SCHWEERS. *What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom.* Applied Language Learning, 8, p.237–260, 1997.

ELLIS, R. *Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of Wh-questions by children.* Applied Linguistics, 5, p.138-155, 1984.

_____. *The Structural Syllabus and Second Language Acquisition.* TESOL Quarterly, 27, p.91-113, 1993.

_____. *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. *Teaching and research: options in grammar teaching.* TESOL Quarterly, 32. 1: p. 39-60, 1998.

_____. *Introduction: investigating form-focused instruction.* Language Learning S1, Supplement 1: p. 1-46, 2001.

_____. *Task-based language learning and teaching.* Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 2008.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. *Learner uptake in communicative ESL lessons.* Language Learning, 51, p. 281-318, 2001a.

ELLIS, R.; BAKSTURKMEN, H & LOEWEN, S. *Preemptive focus on form in the ESL classroom*. TESOL Quarterly, 35: 3, p. 407-432, 2001b.

FARREL, T.S.C. *The reflective assignment: unlocking pre-service teachers' beliefs on grammar teaching*. RELC Journal, 30 (2), p.1–17, 1999.

FINGER, I. & LUCE, M.S. *O papel da saliência de elementos de gênero e de aspectos gramaticais nas etapas de pré e pós-tarefa no Ensino de Línguas por Tarefas através de um projeto com críticas de filmes*. Anais do CELSUL, 2008.

FOTOS, S. Traditional and Grammar Translation Methods for second language teaching. In: E.Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

FOTOS, S.; ELLIS, R. *Communicating about grammar: A task-based approach*. TESOL Quarterly, 25, p.605-628, 1991.

GIMENEZ, T. *Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training*. Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 2, p.129-143, 1999.

GOLOMBECK, P.R. *A study of language teachers' personal practical knowledge*. TESOL Quarterly, 32 (3), p. 447–464, 1998.

HATCH, E. (Ed.). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. The Input Hypothesis and its rivals. In: Nick Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 1994. p.421-453.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. *The Input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. *Maximizing learning potential in the communicative classroom*. ELT Journal, 47, p. 12-21, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. TESOL Quarterly, 40: 1, p. 59-81, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. The importance of Input in Second Language acquisition. In: R. Andersen (Ed.). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An Introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LEGUTKE, M. & THOMAS, H. *Process and experience in the language classroom*. London: Longman, 1991.

LIGHTBOWN, P. *Anniversary article: classroom SLA research and language teaching*. *Applied Linguistics* 21: p. 431-462, 2000.

LIMA, M. & SPADA, N. *O que pensam alunos e professores de inglês sobre a instrução com foco na forma integrada e isolada*. PPG em Lingüística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Ontario Institute for Studies in Education – University of Toronto (UT), 2008.

LIGHTBOWN, P. The importance of Timing in Focus on Form. *In: C. Doughty and J. Williams (Eds.). Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LONG, M. *Teacher feedback on learner error: mapping cognitions*. *In: H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crymes (Eds.). On TESOL'77*. Washington: TESOL, p. 278-293, 1977.

LONG, M. *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. *Applied Linguistics* 4, p. 126-141, 1983.

LONG, M. *Does second language instruction make a difference? A review of the research*. *TESOL Quarterly*, 17, p. 359-382, 1983a.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *In: K. de Bot; D. Coste; R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1991. p.39-52.

LONG, M. *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. *In: W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.). Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, p. 413-468, 1996.

LONG, M., & ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. *In: C. Doughty & J. Williams (Eds.). Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p.15-41.

LORTIE, D. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LYSTER, R. *Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse*. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, p.51-81, 1998.

LYSTER, R. *Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms*. *Language Learning*, 48, p. 183-218, 1998b.

LYSTER, R., & RANTA, L. *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, p. 37-66, 1997.

- MADEIRA, F. *Alguns Comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma*. Letras & Letras, Uberlândia 24 (1), p. 49-57, 2008.
- MATTOS, A. M. A. *Fatores que influenciam a sala de aula de língua estrangeira: Um relato pessoal*. Letras & Letras, Uberlândia, 19 (2), p. 21-39, 2003.
- NASSAJI, H. & FOTOS, S. (Eds.). *Form-Focused Instruction and Teacher Education*. Studies in honor of Rod Ellis. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- NESPOR, J. *The role of beliefs in the practice of teaching*. Journal of Curriculum Studies, 19 (4), p. 317–328, 1987.
- NORRIS, J. & ORTEGA, L. *Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis*. Language Learning, 50.n.3, p. 417-528, 2000.
- NORRIS, J. & ORTEGA, L. *Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review*. Language Learning 51/ Supplement 1: p.157-213, 2001.
- NUMRICH, C. *On becoming a language teacher: Insights from diary studies*. TESOL Quarterly, 30 (1), p.131–153, 1996.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- NUNAN, D. *Communicative language teaching: Making it work*. ELT Journal, 41,p.136-145, 1987.
- PAJARES, M. F. *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62 (3), p. 307–332, 1992.
- PICA, T. *Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure*. Language Learning, 33, p.465-497, 1983.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. *Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities*. In: S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- PIENEMAN, M. *Psychological constraints on the teachability of languages*. Studies in Second Language Acquisition, 6, p.186-214, 1984.
- PIENEMAN, M. *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses*. Applied Linguistics, 10, p. 52-79, 1989.
- PORTER, P. *How learners talk to each other: input and interaction in task-centred discussions*. In: R. Day (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1986.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford, England: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. & PENNINGTON, M. The first year of teaching. *In: J. C. Richards (ed.). Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press., 1998. p.173-190.

RULON, K. & McCREARY, J. Negotiation of Content: teacher-fronted and small group interaction. *In: R. Day (Ed.). Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1986.

SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, 11, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. *Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics*. *AILA Review*. 11, p. 11-26, 1994.

SCHMIDT, R. Attention *In: P. Robinson (ed.). Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, R., & FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. *In: R. Day (Ed.). Talking to learn: Conversation in a second language*. Rowley, MA: Newbury House ,1986. p.237-326.

SCHULZ, R.A. *Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar*. *Foreign Language Annals*, 29, p. 343-364, 1996.

SCHULZ, R. A. *Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia*. *Modern Language Journal*, 85, p. 244-258, 2001.

SHEEN, R. *'Focus on form' and 'focus on forms.'* *ELT Journal*, 56, p. 303–304, 2002.

SILVA, K. A. *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, 2007.

SPADA, Nina. Communicative language teaching: Current status and future prospects. *In: J. Cummins; C. Davison (Eds.). Kluwer handbook of English language teaching*. Amsterdam: Kluwer Publications, 2005. p. 271-288.

SPADA, N. *Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research*. *Language Teaching*, 29, p.1-15, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In: S. Gass & C. Madden (Eds.). Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

_____ Three functions of output in second language learning. *In: G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson.* Oxford, UK: Oxford University Press, 1995. p.125-144.

_____ Focus on form through conscious reflection. *In: C.DOUGHTY & J. WILLIAMS (Eds.). Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press,1998.

_____ The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In: J.P. LANTOLF (Ed.). Sociocultural theory and second language learning.* Oxford: Oxford University Press, 2000.

THORNBURY, S. *Teachers research teacher talk.* English Language Teaching Journal, 50, p.279-288, 1996.

TURNER, D. The effect of instruction on second language learning and second language acquisition. *In: R. Andersen (Ed.). The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages.* Washington, DC: TESOL. p.107-116, 1979.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner.* London: Longman,1988.

VANPATTEN, B. *Attending to content and form in the input: An experiment in consciousness.* Studies in Second Language Acquisition, 12, p.287-301, 1990.

VANPATTEN, B. *Input processing and grammar instruction: Theory and research.* Norwood, NJ: Ablex, 1996.

WIDDOWSON, H. *Context, community and authentic language.* TESOL Quarterly, 32, p.705-716, 1998.