

ORIGINAL ARTICLE

Foco na forma e o ensino de Inglês como L2/L3

Maria Alejandra Saraiva Pasca¹, Karen Pupp Spinassé²

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Unilasalle, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

RESUMO

Semelhanças gramaticais e lexicais entre as línguas podem ajudar a promover a aprendizagem de línguas por adultos. No entanto, mesmo quando recebem muito *input* na L2, os aprendizes podem não perceber certas semelhanças e diferenças entre sua L1 e a L2 em sala de aula se a estrutura linguística não for saliente. O objetivo deste artigo é discutir os benefícios de fazer comparações gramaticais e lexicais entre as línguas, assim como é proposto no Projeto EuroCom, e a importância de usar Instrução com Foco no Significado e na Forma com *feedback* corretivo ao ensinar aprendizes de L3, com base em diferentes estudos realizados com plurilíngues. Quanto mais os aprendizes brasileiros de inglês como segunda ou terceira língua perceberem as semelhanças entre inglês, espanhol e português, mais proveito tirarão de seu conhecimento linguístico prévio, facilitando o processo de aprendizagem da L3.

PALAVRAS-CHAVE: foco na forma; aprendizagem de L3; plurilíngues.

Focus on form and L2/L3 English teaching

ABSTRACT

Grammatical and lexical similarities between languages can help promote adult language learning. However, even when learners are provided with a lot of *input* in the L2, they may not notice certain similarities and differences between their L1 and the L2 in the classroom if the linguistic structure is not salient. The purpose of this article is to discuss the benefits of making grammatical and lexical comparisons among languages, such as proposed in the EuroCom Project, and the importance of using a Meaning and a Form Focused Instruction with corrective feedback when teaching L3 learners, based on different studies carried out with multilinguals. The more the Brazilian learners of English as a second or third language notice the similarities among English, Spanish and Portuguese, the more advantage they will take of their prior linguistic knowledge, facilitating the L3 learning process.

KEYWORDS: focus on form; L3 learning; multilinguals.

Corresponding Author:

MARIA ALEJANDRA SARAIVA PASCA
<maria.pasca@unilasalle.edu.br>

KAREN PUPP SPINASSÉ
<spinasse@ufrgs.br>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

Ser plurilíngue¹ pode ser o resultado de várias situações diferentes. Um indivíduo ou um povo pode ser plurilíngue porque sua região foi colonizada por imigrantes ou invasores falantes de outras línguas. Países também podem ser unificados politicamente a partir de diferentes povos e acabam gerando o multilinguismo, como é o caso da Bélgica ou do Canadá, que unem, respectivamente, o francês e o flamengo e o inglês e o francês (Edwards, 2013, p. 7). O multilinguismo também é comum em zonas de fronteira. No Brasil, por exemplo, encontramos falantes de espanhol e de português nas fronteiras com a Argentina, com o Uruguai, com o Paraguai etc. Ainda, um indivíduo pode se sentir motivado a aprender uma nova língua, devido ao interesse pela cultura de outro(s) país(s) ou à possibilidade de encontrar vantagens profissionais e/ou acadêmicas ao estudá-la, procurando a instrução formal para tal. Conforme Wei (2013), atualmente, estar em contato com outras línguas e culturas é resultado da globalização:

Não é necessário se mudar para outro lugar para estar em contato com pessoas que usam uma língua diferente. Há várias oportunidades para o contato linguístico no mesmo país, na mesma comunidade, no mesmo bairro ou até na mesma família. De fato, a globalização tornou mais fácil para pessoas de diferentes partes do mundo experimentar novas culturas, estilos de vida e línguas. Desejar educação, aprendizagem e acesso ao conhecimento também tem um importante papel no contato linguístico. (...) A disponibilidade das tecnologias da informação e comunicação (TICs), tais como a internet, levaram a uma maior expansão do uso do inglês mundialmente de forma que a grande maioria dos usuários das TICs são falantes não nativos de inglês (Wei, 2013, p. 30)².

O uso cotidiano de duas ou mais línguas é o foco central da definição de bilíngue para Grosjean (2010, p. 22). Segundo o autor, não importa se o indivíduo tem (ou não) o mesmo grau de fluência nas línguas, mas o quanto ele faz uso dessas línguas diariamente.

Ser competente linguisticamente em duas ou mais línguas desde cedo é uma situação muito privilegiada. Esse pode ser o caso de crianças que são expostas a diferentes línguas desde o nascimento em ambiente familiar multilíngue, em que pais e/ou outros adultos da família dominam outra língua e interagem através dela, ou em localidades multilíngues, nas quais as crianças são expostas a outras variedades diferentes da(s) falada(s) em casa. Também há famílias que se mudam para outro país quando seus filhos

¹ "Plurilíngue" ou "plurilinguismo" é usado aqui, segundo Pupp Spinassé (no prelo), para caracterizar a pessoa que domina mais de uma língua, independentemente da quantidade de línguas, sendo, portanto, sinônimo de "bilíngue" ou "bilinguismo". Usamos o termo "multilíngue" ou "multilinguismo", por sua vez, para caracterizar ambientes onde mais de uma língua são usadas concomitante ou alternadamente (cf. Pupp Spinassé, no prelo).

² Tradução nossa do original: "One does not need to move to a different place to come into contact with people using a different language. There are plenty of opportunities for language contact in the same country, the same community, the same neighborhood or even the same family. Indeed, globalization has made it easier for people from different parts of the world to experience different cultures, lifestyles, and languages. The desire for education, learning, and access to knowledge also plays an important role in language contact. (...) The availability of information and communication technologies (ICT), such as the internet, has led to a further expansion of the use of English across the world so that the vast majority of ICT users are nonnative speakers of English."

são ainda pequenos, o que faz com que as crianças falem o idioma de seus pais em casa e a L2³ na comunidade e na escola.

Independentemente do grau de competência linguística em cada língua, é indiscutível o fato de que saber outros idiomas é sempre uma vantagem para o falante, seja profissionalmente, socialmente e/ou cognitivamente (cf. Pupp Spinassé, no prelo; Baker, 2001; Haukas, 2016).

Contudo, saber mais línguas não é vantagem apenas para quem as aprende precocemente e em ambiente multilíngue. Como já mencionado anteriormente, diferentes motivações podem levar um indivíduo a querer aprender um novo idioma. Quando isso ocorre, geralmente temos situações de aprendizado formal, já que as pessoas recorrem a escolas, cursos e aulas particulares para atender a essa demanda. Nessas situações formais de aprendizagem, crianças e adultos geralmente são expostos à L2 quando já são proficientes na sua L1, já tendo um sistema linguístico internalizado quando começam a aprender outro (Lightbown e Spada, 2006, p. 69). Nesse processo, o indivíduo pode aprender outras L2, aumentando o seu repertório linguístico e estabelecendo conexões entre os diferentes idiomas (Gass e Selinker, 2008, p. 21).

Especificamente no caso dos adultos, devido à maturidade cognitiva, ao seu conhecimento metalinguístico e ao seu conhecimento de mundo, são grandes as chances de que relações sejam feitas entre a L1 e a L2 que está sendo aprendida. Segundo Jessner (2014, p. 176), indivíduos que têm consciência metalinguística, ou seja, que são capazes de focar na forma e de mudar o foco entre forma e significado, conseguem categorizar palavras em partes do discurso, alternar o foco entre forma, função e significado e explicar por que uma palavra tem uma função específica. Por isso, ao aprenderem uma língua formalmente em sala de aula e ao terem aulas com ênfase no significado, adultos, por vezes, demonstram a necessidade de ter também aulas com foco mais explícito na forma, para a construção do significado na L2, o que não necessariamente ou em menor escala ocorre com crianças (menores), devido à experiência de aprendizado mais lúdico. Adultos devem, portanto, ser estimulados pelo professor não apenas a ter consciência do seu conhecimento linguístico prévio e da sua experiência com aprendizagem de línguas, mas também a fazer uso disso ao aprenderem outras línguas formalmente em sala de aula (Haukas, 2016).

Este estudo, vinculado ao Projeto “A influência da L1 e da L2 na aprendizagem de espanhol/inglês como L3 por brasileiros”, em desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discute os benefícios de se fazerem comparações gramaticais e lexicais entre línguas no ensino de L3 para brasileiros, semelhantemente ao que é proposto no Projeto Eurocom, com base na teoria da conscientização linguística (*language awareness*). Mesmo recebendo muito *input* em ambiente formal de sala de aula, brasileiros aprendizes de espanhol/inglês como L2/L3 podem não perceber similaridades e diferenças entre o português, o espanhol e o inglês quando a estrutura linguística na L3 não for saliente. Por esse motivo, sugerem-se aulas com foco no significado e na forma, nas quais o professor

³ Utilizamos o termo L2, neste artigo, alternadamente ao termo LE, entendendo-os como sinônimos para as situações aqui descritas.

possa apresentar comparações entre as línguas para ajudar o aprendiz a tirar proveito do seu conhecimento linguístico prévio, facilitando e acelerando seu processo de aprendizagem na L3.

2. FOCO NA FORMA × FOCO NO SIGNIFICADO

Considerando os métodos e as abordagens de ensino de L2 com ênfase na forma ou no significado, dois deles merecem especial atenção: o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa. A grande diferença entre eles é a importância dada à precisão da forma na produção oral e/ou escrita.

O Método Audiolingual foi influenciado pela Teoria Behaviorista de Skinner (1940). Segundo o método, as crianças, ao imitarem a língua produzida pelas pessoas ao seu redor, recebiam reforço positivo pelas tentativas de reproduzir o que ouviam. Brooks (1960) e Lado (1964) foram os principais proponentes do behaviorismo para o ensino de L2 na década de 1960, o que resultou na produção de material didático e de treinamento de professores com ênfase na imitação e memorização de diálogos e padrões frasais (cf. Lightbown e Spada, 2006).

O fato de o Método Audiolingual ter surgido antes da Abordagem Comunicativa tem relação com a Segunda Guerra Mundial e a necessidade urgente de tornar os americanos oralmente proficientes nas línguas de seus aliados e de seus inimigos. No também chamado Método do Exército, o foco estava na pronúncia correta e no treinamento da prática da conversação através da memorização de diálogos, o que combinava com o que os psicólogos comportamentalistas pregavam na mesma época: modelos de formação de hábitos de aprendizagem (Brown, 2007, p. 23).

Entre as diversas características do Método Audiolingual, duas merecem maior atenção: a) não havia ensino explícito de gramática, a qual deveria ser compreendida de forma indutiva e b) a língua materna do aprendiz (L1) era pouco ou não utilizada por professores e alunos. Acreditava-se, com isso, que evitando comparações entre L1 e L2, o conhecimento de L1 do aprendiz não interferiria nos novos conhecimentos necessários na L2 (Lightbown e Spada, 2006, p. 34).

Segundo Lightbown e Spada (2006), o Método Audiolingual estava ligado à Hipótese da Análise Contrastiva (CAH), que pregava que as similaridades entre L1 e L2 fariam o aprendiz adquirir a L2 com facilidade, mas que as diferenças o fariam enfrentar dificuldades. Entretanto, percebeu-se, ao longo dos anos, que muitos dos erros cometidos pelos aprendizes não tinham relação com sua L1, ao contrário do que previa a CAH (Ellis, 1997, p. 20). Em algumas circunstâncias, a transferência pode surgir como resultado da relação que o aprendiz faz, por exemplo, com elementos da própria L2 (transferências intralinguais) ou ainda com elementos de outras línguas que ele já conhece (Bull, 1995).

Após inúmeras críticas feitas à eficácia do Método Audiolingual, e ao surgimento de várias outras abordagens para o ensino de LE, tais como *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Total Physical Response* e *Natural Approach* (Brown, 2007), surge a Abordagem Comunicativa, com foco na promoção do uso comunicativo da língua, através da utilização de materiais baseados em tarefas, que enfatizam a oralidade, conforme destaca Edwards (2013, p. 8):

Embora seja difícil fazer da sala de aula uma representação do que ocorre na rua, a tendência constante tem sido a de desenvolver a conversação cada vez mais. Os alunos são encorajados a falar antes de aprender a gramática formal e o uso da variedade materna é geralmente mantido num nível mínimo. A ideia é fazer a aquisição de segunda língua se assemelhar ao máximo à aprendizagem da primeira língua (Edwards, 2013, p. 18).⁴

A Abordagem Comunicativa baseia-se no pressuposto de que não é necessário ensinar a gramática ao aprendiz antes que ele consiga se comunicar, pois ela será adquirida naturalmente, como parte do processo de aprendizagem de comunicação (Ellis, 1997). Vidal (2007) afirma que a Hipótese de Insumo Compreensível, proposta por Krashen na década de 80, previa que, para o aprendiz adquirir uma estrutura linguística, bastava estar exposto a um insumo que estivesse um pouco acima do seu nível de desenvolvimento linguístico (I + 1), mas que ainda assim lhe fosse compreensível. Assim, não era necessário chamar a atenção explicitamente para os aspectos linguísticos formais.

No entanto, aulas comunicativas focadas unicamente no significado podem não levar o aprendiz a ser competente na LE. Com frequência, algumas estruturas linguísticas não são recorrentes no *input* recebido pelo aprendiz em sala de aula. Em outros casos, a estrutura pode até aparecer regularmente e, ainda assim, passar despercebida pelo aprendiz (Zimmer, Silveira e Alves, 2009).

Assim, o contexto da Abordagem Comunicativa surge com a proposta do Foco na Forma: o professor apresenta explicações gramaticais ao aprendiz, à medida que as estruturas aparecem incidentalmente em lições cujo foco principal é a comunicação. Em outras palavras, mesclam-se forma e significado. Segundo Brown (2007), atualmente, poucos são os estudiosos de ensino de línguas que preconizam aulas absolutamente sem nenhum foco na forma: no ensino comunicativo de L2, especialmente para adultos, abordar a gramática não apenas é útil, mas essencial para acelerar o processo de aprendizagem, porque nem sempre aulas com muito insumo implícito são suficientes para levar o aprendiz adulto a utilizar estruturas linguísticas de forma precisa. Sendo assim, como o ensino da forma é tão importante, o questionamento sobre a forma como a gramática deve ser apresentada nas aulas de LE é uma constante entre professores de línguas.

2.1. Ensino comunicativo com foco na forma

O professor de LE deve considerar várias questões ao utilizar o foco na forma no ensino comunicativo de LE. Brown (2007) recomenda aulas com foco na forma para alunos de níveis intermediário ou avançado e sugere que a gramática não seja utilizada de forma isolada. Ao contrário, o foco na forma deve ocorrer de forma contextualizada, através de diferentes meios, como diálogos, textos, tabelas, mapas e representações visuais, unindo significado

⁴ Tradução nossa do original “while it remains difficult for the classroom to become a representation of the street, the tendency has steadily been towards more and more conversation. Students are encouraged to speak before learning formal grammar, and the use of the maternal variety is often kept to a minimum; the idea is to have second-language acquisition resemble as far as possible first-language learning.”

à forma. Além disso, o professor deve evitar apresentar exemplos ambíguos ou muitas exceções.

Dependendo do contexto, não apenas aulas de gramática integradas às atividades comunicativas (*Foco na Forma*) são viáveis, como também aulas específicas de gramática, o chamado *Foco nas Formas*, conforme Long (1983). A escolha de abordagens indutivas ou dedutivas por parte do professor ocorrerá de acordo com o contexto e o objetivo de ensino. De qualquer forma, Brown (2007) sugere que o foco incidental na forma é muito válido, porque trata dos erros que ocorrem enquanto aprendizes estão participando de atividades de comunicação significativas.

A abordagem indutiva, segundo Brown (2007) tende a ser a mais apropriada na maioria dos contextos porque se assemelha à forma como a língua é adquirida naturalmente: o aprendiz vai absorvendo as regras inconscientemente. Além disso, essa abordagem ajuda a desenvolver a motivação intrínseca no aprendiz pois, do ponto de vista didático, ao invés de ter que formular regras, ele deve descobri-las. Entretanto, o autor afirma que há momentos ocasionais em que uma abordagem dedutiva (explícita) – ou uma mescla entre as duas – é justificável.

Segundo Vidal (2007), há vários termos utilizados para nomear formas de instrução com foco na forma. Ellis (1997) mostra que a Instrução com Foco na Forma (FFI - *Form Focused Instruction*) é um termo abrangente que se refere a atividades instrucionais que podem ser planejadas ou incidentais e que têm como objetivo fazer com que o aprendiz de LE perceba aspectos linguísticos. O termo pode tanto se referir ao ensino da forma de maneira mais tradicional, com conteúdos bem estruturais, como também a uma abordagem de aspectos linguísticos em ambiente comunicativo. Por ser um termo guarda-chuva, os termos “*Foco na forma*” e “*Focos nas formas*” estariam inseridos dentro de FFI.

Segundo Vidal (2007) autores como Long (1983) e Spada (1997) concordam com a definição de *Foco nas Formas* mas divergem na definição de *Foco na Forma*. Ambos consideram o *Foco nas Formas* como negativo e o *Foco na Forma* como positivo. Para os autores, o *Foco nas Formas* representa um ensino tradicional de LE como era feito no Método da Gramática-Tradução e no Método Audiolingual. No primeiro, o objetivo era estudar a língua e sua estrutura de forma dedutiva, mas não o seu uso. No Método Audiolingual, o objetivo era apresentar a forma da LE indutivamente para que o aprendiz a praticasse oralmente de maneira mecânica e repetitiva.

No entanto, Long (1983) define que *Instrução com Foco na Forma* é quando o professor conduz o aprendiz a se concentrar na forma de maneira espontânea, incidental e breve, apenas quando há algum problema de compreensão durante uma atividade comunicativa com foco no significado (abordagem reativa). Em outras palavras, esse foco não é previamente planejado. Spada (1997), por sua vez, explica que a FFI pode ser planejada pelo professor antecipadamente (abordagem proativa), embora sempre voltada para o significado, em contexto comunicativo.

Vidal (2007) mostra, ainda, que o Foco na Forma pode ter quatro pontos de partida: a) instrução baseada no insumo; b) instrução baseada no ensino explícito, ou instrução explícita; c) instrução baseada na produção; e d) instrução baseada no *feedback* corretivo. Na instrução baseada no insumo, os aprendizes são levados a perceber aspectos gramaticais enquanto realizam

tarefas, como a leitura de um texto. Na instrução explícita, são explicitamente apresentadas regras da língua para que o aluno as aprenda e as aplique. Na instrução baseada na produção, o aprendiz é levado a produzir (um texto, por exemplo) e, nessa produção, ele utiliza a forma linguística em questão. A instrução baseada no *feedback* corretivo é utilizada quando o aluno recebe um comentário corretivo ou uma reação corretiva produzir alguma forma linguística não-apropriada na LE. Embora as maneiras de utilizar essas instruções sejam diferentes, o professor pode trabalhar com uma combinação delas e não apenas com uma única.

3. O FOCO NA FORMA E O *FEEDBACK* CORRETIVO

Ellis (2009) aponta para a importância de o professor usar *feedback* corretivo para mostrar de alguma forma que o enunciado do aprendiz apresenta algum desvio linguístico. Contudo, o *feedback* positivo, utilizado para afirmar que a resposta do aprendiz está correta, deve ser observado com cautela. Embora sirva para promover a motivação no aprendiz e assegurar a sua precisão linguística, o autor enfatiza que, na aquisição de L2, o *feedback* positivo é muito usado por professores de forma ambígua, porque eles tendem a utilizar expressões como “Good” ou “Yes” para elogiar a performance de seus alunos, para encorajá-los e motivá-los em momentos em que nem sempre sua produção oral está plenamente satisfatória. Diferentemente do que pregava o Método Audiolingual, erros não devem ser evitados em LE, pois fazem parte do processo de aprendizagem.

O *feedback* corretivo funciona melhor quando ocorre de forma contextualizada no momento em que o aprendiz comete o desvio e pode consistir nestes três passos: (a) indicar que o erro foi cometido, (b) fornecer a forma correta na língua-alvo, e (c) apresentar informação metalinguística sobre a natureza do erro ou combinar essas três formas (Ellis, 2009, p. 4). Não há unanimidade entre os professores de LE quanto ao momento ideal de fazer correções na fala do aprendiz ou acerca de quais ou quantas correções devem ser feitas. Além disso, em sala de aula, professores de LE não precisam usar apenas um tipo de *feedback* corretivo, mas podem combiná-los, dependendo da estrutura linguística ou dos aprendizes.

O *feedback* corretivo não é utilizado apenas na produção oral do aprendiz, mas também em atividades escritas. Embora alguns autores apontem para o fato de que erros corrigidos em produções textuais, por exemplo, possam auxiliar o aprendiz a não os repetir em uma segunda versão, isso pode não ter efeito (Truscott, 1996, apud Ellis, 2009). Com essa visão, entende-se que o *feedback* corretivo não promove a aquisição. Entretanto, diversos autores se posicionam contrários a esse ponto de vista e são a favor da correção como forma de promover a aquisição da LE, especialmente quando ela ocorre na forma de negociação de sentido, pois isso faz com que o aluno perceba o erro e faça conexões entre forma e significado de forma contextualizada. Na forma escrita, isso pode ser alcançado quando o professor sinaliza o erro mas não o corrige, solicitando ao próprio aprendiz que o faça.

Ellis (2009) sugere que, na produção oral, o professor também pode motivar o aluno a auto corrigir-se, mas o aprendiz pode não conseguir fazê-lo, porque as formas mais adequadas podem não fazer parte de seu

repertório. O autor sugere estratégias de *feedback* corretivo que, em aulas de LE, podem ser utilizadas isoladamente ou de forma combinada: a) parafrasear o enunciado do aprendiz corrigindo as estruturas incorretas (*recast*); b) repetir o enunciado do aprendiz, corrigindo a palavra ou estrutura que estava errada, pronunciando-a com maior ênfase (*repetition*); c) indicar não ter entendido parte do que o aprendiz disse e formular perguntas sobre isso (*clarification request*); d) indicar o erro e corrigi-lo (*explicit correction*); e) repetir o enunciado do aprendiz sem a parte errada e solicitar que ele complete o enunciado (*elicitation*); f) usar um gesto ou expressão facial para indicar que o aprendiz cometeu um erro (*paralinguistic signal*).

Em aulas de LE, a tendência é que o professor utilize reformulações. Como vantagens dessa estratégia pode-se citar o fato de o aluno se sentir menos exposto perante a turma, por ser esta uma estratégia indireta. Além disso, essa forma de *feedback* dá ao aprendiz a chance de tentar reformular o que disse. No entanto, nem sempre ele entende uma reformulação como uma solicitação para refazer seu enunciado. Ao não perceber essa reformulação, pode interpretá-la como uma explicação do que foi dito ou como uma repetição do seu enunciado. Por isso, inicialmente o professor pode utilizar a reformulação e, no caso de ela não ser compreendida pelo aprendiz como tal, pode utilizar uma estratégia mais direta para realizar o *feedback* corretivo.

Cabe lembrar que a discussão sobre Foco na Forma no Ensino Comunicativo de LE é importante não apenas no que se refere à aprendizagem de uma L2, mas também na aprendizagem de L3. Isso porque o aprendiz de L3 já tem conhecimento linguístico prévio de uma LE, sabe utilizar estratégias de aprendizagem de LE e, invariavelmente, faz comparações entre a LE aprendida previamente e a L3.

4. O FOCO NA FORMA E A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA

O efeito do ensino explícito de gramática nas aulas de LE tem sido pesquisado há muitas décadas com aprendizes de L2. A aprendizagem da LE é normalmente avaliada separando-se os informantes em dois grupos: os que recebem instrução formal e os que têm uma aula puramente comunicativa, sem quaisquer explicações gramaticais. Diferenças no desempenho entre o grupo que recebe ensino explícito e o grupo que não o recebe podem indicar a importância do ensino explícito (Ellis, 1997, p. 80).

Segundo Balcom e Bouffard (2015), o efeito do insumo enriquecido aponta para diferentes resultados. Enquanto algumas pesquisas mostram que ele é benéfico no processo de aprendizagem, outras mostram que não. Os estudos que apontam que o insumo enriquecido não traz benefícios podem ter esse resultado devido à falta de saliência e à complexidade da estrutura gramatical alvo. Balcom e Bouffard (2015) afirmam que um problema nessas pesquisas é o fato de não apresentarem um verdadeiro grupo de controle. Para que os resultados sejam mais fiéis, o ideal é que se comparem um grupo em que há apenas insumo enriquecido, um grupo em que há insumo enriquecido mais foco explícito na forma e um grupo de controle, que participa de atividades comunicativas, mas não recebe nem insumo enriquecido nem foco explícito na forma.

Apesar de poucos estudos compararem o efeito do insumo enriquecido por si só e o efeito do insumo enriquecido aliado ao foco na forma, pesquisas que fizeram essa comparação sugerem que a forma combinada de ensinar a LE é a mais eficaz. Ao que tudo indica, apenas apresentar um incremento no insumo de determinado ponto gramatical não faz com que o aprendiz enxergue a saliência dessa forma da LE e, por isso, há a necessidade de se utilizar instrução explícita juntamente com o insumo enriquecido. Simplesmente mostrar ao aprendiz a existência da estrutura linguística da L2, sem que ele tenha que detectar essa forma por ele mesmo, parece não ser suficiente para adquirir a estrutura. Em outras palavras, o professor de L2 precisa dizer explicitamente ao seu aluno no que ele tem que prestar atenção em termos de estruturas gramaticais.

Reinders e Ellis (2009) diferenciam *input* enriquecido de *input* reforçado. Em ambos o aprendiz é exposto à estrutura linguística alvo. No entanto, o *input* enriquecido é aquele em que os aprendizes são expostos à estrutura alvo com grande frequência por um período de tempo, enquanto que o *input* reforçado é a combinação de *input* enriquecido e instrução explícita da estrutura alvo para que o aprendiz preste atenção à estrutura.

Segundo os autores, pesquisas sobre esses tipos de *input* realizadas com falantes de diferentes idiomas tendem a mostrar que o *input* reforçado é mais eficaz na aquisição de estruturas linguísticas. Em alguns casos, observa-se que, ao realizar tarefas de produção, o aprendiz utiliza mais a estrutura linguística após, por exemplo, ter lido textos em que as formas tinham sido grifadas. Em outros casos, o *input* enriquecido ajuda a aprender formas linguísticas em L2 que são diferentes em L1, porém, não é suficiente para que o aprendiz deixe de utilizar incorretamente a forma da L1 na L2. Inclusive, em algumas pesquisas, testes realizados um ano após a aplicação do teste inicial com os aprendizes mostram que, muitas vezes, a aquisição da estrutura linguística da L2 desaparece, o que pode indicar que o *input* enriquecido não é suficiente para a aquisição.

É importante destacar, porém, que a saliência da estrutura linguística a ser aprendida e o tempo em que o aprendiz é exposto à estrutura podem definir a eficácia do tipo de *input* na instrução com foco na forma. White (apud Reinders e Ellis, 2009) comparou a eficácia de três tipos de *input* em sua pesquisa com aprendizes francófonos com relação ao uso dos possessivos *his* e *her*: a) *input* reforçado tipograficamente e atividades de leitura e de compreensão oral intensas, b) *input* reforçado tipograficamente e c) *input* enriquecido (sem destaque tipográfico de qualquer tipo). Segundo o autor, os três tipos de *input* foram igualmente eficazes em auxiliar esses aprendizes a adquirir os possessivos.

Enquanto a maioria dos estudos apresenta o *input* na forma escrita, poucos levam o aprendiz a prestar atenção na forma linguística através de *input* auditivo. Um exemplo foi o estudo realizado por Cho e Reinders (2013) sobre a voz passiva em inglês com estudantes universitários que ouviram uma versão simplificada de *Frankenstein*, contendo 65 exemplos de voz passiva. Havia três grupos: a) aquele que ouvia uma gravação na qual todas as ocorrências alvo eram apresentadas em ritmo mais lento; b) o grupo para o qual havia uma pausa antes e após cada ocorrência de voz passiva; e c) o grupo que ouviu uma versão da história sem nenhum destaque à forma

da voz passiva. A maioria dos participantes não percebeu o propósito das pausas e a mudança no ritmo do áudio.

Isso combina com os resultados das pesquisas que grifam certas estruturas linguísticas no texto escrito: é necessário dizer ao aprendiz que preste atenção ao insumo realçado. Do contrário, muitas vezes, as estruturas realçadas podem passar despercebidas pelo aprendiz. De acordo com VanPatten (1996, apud Cowan, 2008), a forma tradicional de instrução explícita da gramática, na qual os alunos recebem exemplos na L2 que mostram uma regra gramatical e são solicitados a imediatamente produzir esses exemplos nessa língua (output), não permite que o aprendiz faça a conexão entre forma e significado, necessária para a aquisição de L2. O aprendiz apenas produzirá o output quando o *input* se converter em *intake*, que é a percepção e compreensão do *input* pelo aprendiz e a realização da conexão entre forma e significado, internalizando a informação na nova na L2.

5. A IMPORTÂNCIA DO FOCO NA FORMA NO ENSINO DE L3

A discussão sobre Foco na Forma no Ensino Comunicativo de L2 é importante não apenas no que se refere à aprendizagem de uma primeira L2, mas também na aprendizagem de outras L2s adquiridas posteriormente (as assim denominadas L3). Isso se dá, porque o aprendiz de L3 já tem conhecimento linguístico prévio de uma L2, sabe utilizar estratégias de aprendizagem de L2 e, invariavelmente, faz comparações entre a L2 aprendida previamente e a L3.

Mesmo sendo um campo de pesquisa relativamente recente, o ensino explícito de gramática nas aulas de LE também começa a ser investigado com aprendizes de terceira língua ou língua terciária (L3). Como visto na seção anterior, Balcom e Bouffard (2015) destacam que, muitas vezes, dependendo da estrutura linguística a ser aprendida, não basta apresentá-la através de uma grande quantidade de insumo para que o aprendiz a adquira. Para que se consigam resultados melhores, é necessário mostrar explicitamente aquilo que não é gramatical, através de muito insumo combinado com foco na forma (evidência negativa e correções). Os autores pesquisaram o efeito da grande quantidade de insumo e da instrução explícita na aprendizagem da colocação de advérbios em frases em francês como L3. Os informantes de sua pesquisa, estudantes universitários dos Emirados Árabes, falantes de árabe (L1), de inglês intermediário (L2) e aprendizes de francês básico (L3), eram pouco expostos aos advérbios em aula. E, uma vez que em árabe, a posição do advérbio de frequência é muito flexível e no francês há uma posição básica para todos os advérbios (entre o verbo e o objeto – SVAO), os estudantes árabes precisavam dar-se conta dessa diferença na colocação do advérbio entre as línguas.

Várias técnicas de foco na forma foram usadas: instrução explícita (sobre advérbios), revisão escrita sobre a colocação adverbial, correção de erros e perguntas contendo advérbios feitas aos aprendizes. Os resultados da pesquisa mostram que uma grande quantidade de insumo e instrução sobre advérbios foram estratégias benéficas para que os aprendizes produzissem a forma alvo adequadamente. Portanto, os autores acreditam que o foco nas similaridades e diferenças na colocação do advérbio pode favorecer a transferência positiva e diminuir o efeito da transferência negativa, levando

o aprendiz a produzir forma alvo mais rapidamente (Balcom e Bouffard, 2015, p. 23).

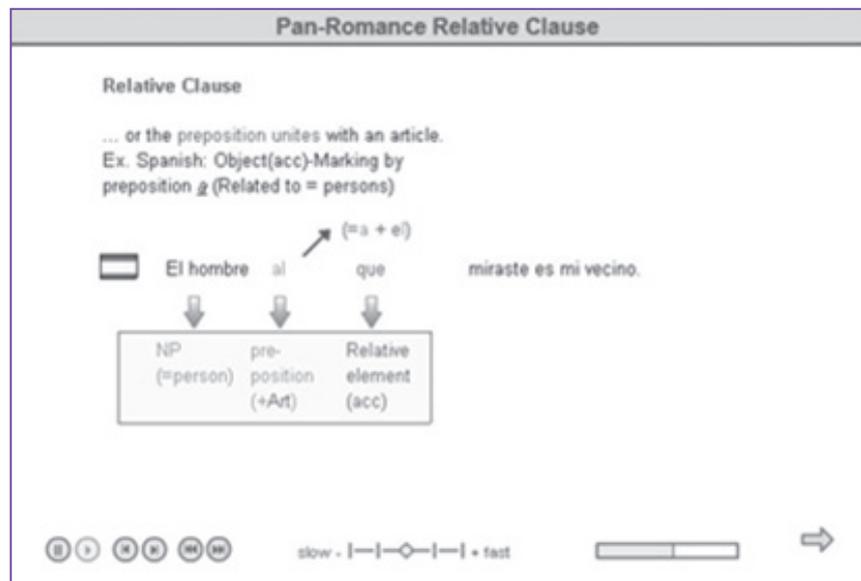
5.1. O foco na forma no Projeto EuroCom

Ao contrário do que pregava a Análise Contrastiva, que propunha a separação da L1 e da L2 na sala de aula para evitar influência negativa da L1 sobre a L2, atualmente, projetos como o EuroCom (*European Comprehension*) trabalham exatamente com a inclusão desses contrastes em sala de aula. Esse projeto de incentivo à aprendizagem de línguas estrangeiras iniciado no continente europeu foi proposto no ano de 1995 com o objetivo de fornecer aos cidadãos europeus uma sólida base linguística para a intercompreensão entre falantes dessas diferentes línguas europeias. Foram criados o EuroComRom para as línguas românicas, o EuroComGerm para as línguas germânicas e o EuroComSlav para as línguas eslavas. O objetivo central era mostrar aos aprendizes o quanto eles já sabem sobre as línguas e o quanto eles não precisam aprender. O aprendiz plurilíngue é incentivado a fazer relações mentais entre as línguas que conhece, para desenvolver uma maior consciência linguística no processo de aprendizagem de outras LEs (Hufeisen, 2004).

Centrado nas habilidades de recepção, o projeto inicial tem foco na leitura. Os professores trabalham com a dedução otimizada, cujo objetivo é reconhecer elementos estruturais nos níveis fonético, morfológico e sintático, assim como palavras internacionais, expressões com origem lexical semelhante entre as línguas e palavras transparentes usadas em áreas técnicas e profissionais.

A organização do material de leitura do projeto EuroCom se baseia no que eles chamam de “as 7 peneiras” (Hufeisen, 2004). Os aprendizes são comparados a garimpeiros extraíndo “ouro”, que seria seu conhecimento prévio de língua, ao aprenderem uma nova língua, passando pelas sete peneiras. Na primeira peneira, os aprendizes extraem do texto palavras do vocabulário internacional - há, aproximadamente, cinco mil palavras. Muitas são derivadas do latim, por isso, reconhecê-las facilita o processo de aprendizagem para falantes de línguas românicas. O foco da segunda peneira está no conhecimento de vocabulário que é comum à família linguística. Por exemplo, em português a palavra “homem” é semelhante à palavra em espanhol “hombre” e à palavra em francês “homme”, o que facilita a compreensão durante a leitura nessas línguas, se o aprendiz tiver conhecimento prévio de uma (ou duas) dela(s). Na terceira peneira, mostra-se ao aprendiz a correspondência de sons entre as línguas, para que possam relacionar palavras e significados (por exemplo, *huevos, ovos, oeufs*: espanhol/português/francês; *potato, papa, batata*: inglês/espanhol/português). No EuroComRom, a quarta peneira mostra que, embora as línguas românicas usem normalmente as mesmas letras para representar os mesmos sons, há grafias diferentes, que podem dificultar o reconhecimento da palavra e, conseqüentemente, de seu significado, de acordo com a transparência ou a opacidade entre grafema e fonema. A quinta tem foco na estrutura sintática. No EuroComRom, são apresentadas nove estruturas básicas estruturalmente idênticas nas línguas românicas. A sexta peneira apresenta elementos morfossintáticos com fórmulas básicas para reconhecer as diferentes formas como os elementos gramaticais se desenvolveram nas línguas românicas. A

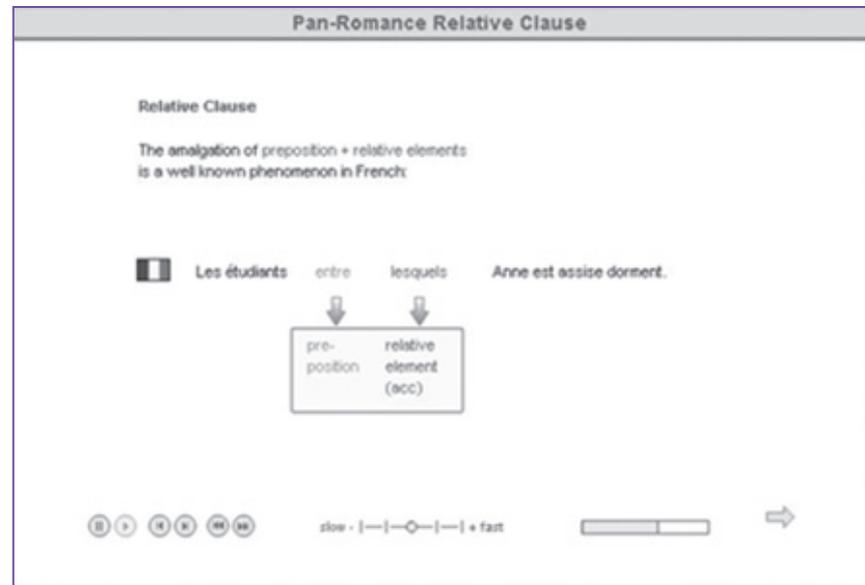
Na **Figura 2**, é possível ver um exemplo de oração relativa em espanhol na qual é necessário o uso de preposição antes do pronome com função de objeto (caso acusativo): “*El hombre al que miraste es mi vecino*”. A figura é utilizada, também, para explicar que em algumas línguas românicas, como o espanhol, pode haver junção do artigo com a preposição antes do pronome relativo (“*al*” – *a + el*). Em português, a oração “*o homem para o qual você olhou é meu vizinho*” também exigiria uma preposição (embora sem junção com artigo) antes do pronome. Não havendo interesse no projeto EuroCom de mesclar exemplos de línguas românicas com exemplos de línguas germânicas (ou eslavas), não é apresentada a mesma oração em inglês. No entanto, se a mesma oração fosse escrita nesse idioma, o uso da preposição antes do pronome relativo também seria necessário: “*The man at whom you looked is my neighbor*”. Sendo assim, esta é uma característica também de uma língua não românica, como o inglês e isso pode ser usado como exemplo de semelhança entre diferentes línguas, em sala de aula.



Fonte: <www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/kurs/PS/PS_relativsatz.htm> (2017).

Figura 2: Exemplo de oração relativa em espanhol

Na **Figura 3**, o objetivo é mostrar que em certas línguas românicas, como é o caso do francês, o artigo pode se unir ao pronome relativo antecedido por preposição, como na oração “*les étudiants entre lesquels Anne est assise dormant*”. Embora esse fenômeno de fazer a fusão entre o artigo e o pronome não ocorra em espanhol, português ou inglês nas orações relativas, estas três línguas exigiriam o uso da preposição no exemplo da **Figura 3**, o que resultaria em “*los estudiantes entre los cuales Ana está sentada están durmiendo*”, “*os estudantes entre os quais Ana está sentada estão dormindo*” e “*the students between whom Ann is sitting are sleeping.*” Assim, este seria mais um exemplo sintático em que o inglês poderia ser usado na comparação com as línguas românicas.



Fonte: <www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/kurs/PS/PS_relativsatz.htm> (2017).

Figura 3: Exemplo de oração relativa em francês

Além de apresentar exemplos sobre o uso de orações relativas nas diferentes línguas românicas, o site do Projeto mostra, também, explicações e exemplos comparativos entre essas línguas no que se refere ao uso de artigos, substantivos, adjetivos, estruturas frasais, orações relativas, orações interrogativas etc. Essas explicações mostram as semelhanças sintáticas entre as línguas, conteúdo da peneira cinco. Além disso, é dado destaque especial para as exceções às regras quando ocorrem em um ou mais idiomas.

Também é possível encontrar exercícios que fomentam comparações entre as línguas. Um exemplo de exercício sobre vocabulário é o que apresenta parágrafos para leitura e áudios com a gravação correspondente em espanhol. O aprendiz pode acompanhar o áudio lendo os breves textos e, logo, é apresentada uma lista de palavras em espanhol e outra em francês para que o aprendiz possa arrastar as palavras em francês, colocando-as ao lado das suas equivalentes em espanhol. Nesse tipo de exercício, o inglês também pode ser usado para que o aprendiz associe palavras cognatas a palavras do espanhol, francês ou outra língua românica.

As línguas apresentam muito vocabulário, estruturas frasais, questões ortográficas e fonéticas em comum. Por isso, a organização das explicações gramaticais e dos exercícios dentro do Projeto EuroCom mostra, mais uma vez, o quanto é útil fazer com que o aprendiz relacione seu conhecimento linguístico prévio em uma LE ao aprender outras LEs. Com isso, ele não apenas verá o que há de comum entre elas, como também será levado a focar no que há de diferente.

6. CONCLUSÃO

Ser aprendiz de L3 é uma experiência diferente do que ser aprendiz de uma primeira L2, principalmente para um adulto. Ao contrário de uma criança, o

aprendiz adulto tem tempo reduzido para se dedicar ao estudo e, em sala de aula, tem uma exposição limitada à LE (Lightbown e Spada, 2006). No caso de a aprendizagem ser formal, deve-se levar em conta, também, a necessidade do adulto de ter um foco maior na forma da LE para compreender como funciona. Todo o conhecimento prévio que o aprendiz adulto de L3 tem da sua L1 e da L2 não pode ser ignorado. Ao contrário, essa experiência linguística deve ser explorada para facilitar a aprendizagem da L3. As línguas que são ensinadas na sala de aula precisam ser relacionadas para que se aproveitem as sinergias e se explore o conhecimento linguístico prévio que muitos alunos já têm disponíveis (Jessner, 2008).

Levando isso em conta, métodos cujo foco está exclusivamente no significado podem ser ineficazes para aprendizes de L3. Mesmo que o objetivo do aprendiz de L3 seja conseguir comunicar-se verbalmente na língua e, por isso, tenha interesse de participar de aulas comunicativas, com ênfase na oralidade, haverá momentos em que o aprendiz precisará ter explicações mais explícitas sobre certas estruturas linguísticas para que ele as possa percebê-las no *input*. Além disso, o professor de LE pode auxiliar o aprendiz a perceber as estruturas alvo fornecendo *feedback* corretivo no momento em que erros são cometidos.

Conforme as informações sobre diferentes pesquisas apresentadas neste artigo, muitas vezes, o aprendiz de L3 não percebe certas regras da L3 e, caso não tenha alguma aula com foco na forma, poderá fossilizar erros na nova LE com o passar do tempo. Por mais que as aulas de LE apresentem uma grande quantidade de insumo com relação a certas estruturas linguísticas, ainda assim o aprendiz poderá não as adquirir, se elas não forem muito salientes (cf. Balcom e Bouffard, 2015). Assim, métodos que combinam foco na forma e foco no significado parecem ser mais adequados para a aprendizagem de L3 por adultos.

O projeto EuroCom está pautado nessa questão da importância de se fazerem comparações entre línguas que têm uma mesma origem, como o latim. Os responsáveis por organizar o Projeto entendem que, para auxiliar o aprendiz de L3 no seu processo de aprendizagem, o mesmo precisa ser estimulado a encontrar semelhanças e diferenças entre as LEs, através de um ensino com foco explícito na forma. A proposta de fomentar o plurilinguismo através do uso de atividades de recepção (leitura e audição) em três grupos separados de línguas de uma mesma família (línguas românicas, germânicas e eslavas) ocorre devido à facilidade de muitos europeus se entenderem entre si nesses idiomas. Nos exemplos das figuras 1, 2 e 3, aqui apresentados, pode-se observar que o inglês é usado nas explicações do EuroComRom como língua auxiliar. Entretanto, embora faça parte de outro grupo de família de línguas, o inglês também apresenta diversas semelhanças com as línguas românicas em questão de vocabulário e estruturas linguísticas, por exemplo. Assim, o inglês pode ser usado como língua de comparação com línguas românicas e não apenas com as germânicas.

Por último, embora o EuroCom tenha um enfoque exclusivo em habilidades de recepção, os professores de LE podem, e devem, promover comparações entre as línguas de conhecimento dos seus aprendizes também em atividades de produção (fala e escrita). E, ao se considerar o conhecimento prévio do aprendiz, o ensino da LE pode começar de um nível mais avançado, fazendo

com que o progresso seja mais rápido e o aprendiz possa ter contato com conteúdos mais complexos (Hufeisen, 2004).

A sugestão, então, é que o professor de L3 tenha conhecimento das línguas que seus alunos dominam para que possam organizar suas aulas com atividades comunicativas que promovam a relação entre as línguas, fazendo uso do foco na forma para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters. 484 p.
- Balcom, P. & Bouffard, P. 2015. The Effect of *Input Flooding* and Explicit Instruction on Learning Adverb Placement in L3 French. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 18(2), p. 1-27.
- Brown, Douglas. 2007. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson.
- Bull, S. 1995. Handling Native and Non-native Language Transfer in CALL: Theory and Practice. In: *Language Teaching and Learning in Higher Education: Issues and Perspectives* (p. 97-108). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Cho, M. & Reinders, H. 2013. The Effects of Aural Input Enhancement on L2 Acquisition. In: *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt* (p. 133-148). Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Cowan, Ron. 2008. *The Teacher's Grammar of English: A Course Book and Reference Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, John. 2013. Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In: *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (p. 5-25). 2nd ed. UK: Blackwell Publishing.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2009. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1, p. 3-18.
- Ellis, Nick C. 2006. *The Weak Interface, Consciousness, and Form-focused Instruction: Mind the Doors*. In: *OUP ELT – Form-focused Instruction and Teacher Education* (p. 18-34). **Frome, Somerset: Data Standards**.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3. ed. Routledge: New York. p. 583.
- Grosjean, François. 2010. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge: Harvard University Press. 271 p.
- Haukas, Asta. 2016. Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), p. 1-18.
- Hufeisen, Britta. 2004. A brief introduction to the linguistic foundations. In: B. Hufeisen, & G. Neuner (Org.). *The Plurilingualism Project: tertiary Language Learning – German after English*. Council of Europe Publishing.
- Jessner, Ulrike. 2008. Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41(1), p. 15-56. Cambridge University Press.
- Jessner, Ulrike. 2014. On Multilingual Awareness or Why the Multilingual Learner is a Specific Language Learner. In: M. Pawlak & L. Aronin (Ed.). *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honor of David Singleton*. Switzerland: Springer International Publishing.

- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina. 2006. *How Languages are Learned*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. 1983. Speaker/non-native Speaker Conversation and Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 4(2), p. 126-141.
- Pupp Spinassé, Karen. (No prelo). Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e suas relações em um contexto multilíngue no Brasil. In: C. L. da Costa Silva, A. Del Ré, & M. Cavalcante (Org.). *A Criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*.
- Reinders, H. & Ellis R. 2009. The Effects of Two Types of Input on Intake and the Acquisition of Implicit and Explicit Knowledge. In: *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (p. 281-302). Bristol: Multilingual Matters.
- Site do Projeto Eurocom <<http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/english/compact/BIN/start.htm>>. (acesso em 2 fev. 2017).
- Spada, N. 1997. Form-focused Instruction and Second Language Acquisition: a Review of Classroom and Laboratory Research. State of the art article. *Language Teaching*, 30, p. 73-87.
- Vidal, R. T. 2007. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *The Specialist*, São Paulo, 28(2), p. 159-184.
- Wei, Li. 2013. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (p. 26-51). 2nd ed. UK: Blackwell Publishing.
- Zimmer, M., Silveira, R., & Alves, U. K. 2009. *Pronunciation Instruction for Brazilians: bridging theory and practice together*. UK: Cambridge Scholars Publishing

Submetido: 20/04/2017

Aceito: 30/05/2017