

**MATERIAIS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM TAREFAS**

Ana Catarina Leiria de Mendonça Coutinho de Castro

Tese de Doutoramento em Didática das Línguas Estrangeiras

Abril, 2015

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Didática das Línguas Estrangeiras, realizada sob a orientação científica do
Professor Doutor Carlos Ceia e Professor Doutor Paulo Osório

Apoio financeiro da FCT. Cofinanciamento do POPH/FSE.



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Carlos Ceia e ao Professor Doutor Paulo Osório, que orientaram e acompanharam o meu trabalho nos últimos quatro anos. Agradeço, em particular, o olhar exigente, a disponibilidade, o apoio, assim como o espaço que me proporcionaram para que fosse direcionando e sustentando a minha linha de investigação.

Gostaria, igualmente, de agradecer ao Professor Doutor Carsten Sinner, da Universidade de Leipzig, o facto de ter viabilizado a minha colaboração com a Instituição, que muito contribui para o enriquecimento do projeto.

Aos meus amigos e colegas, quero também expressar a minha gratidão, por enriquecerem o meu mundo com outros mundos, afastando-me, saudavelmente, de bibliotecas, livros e computador... Em particular, à Cláudia, Carla, Manuela e Rui, alguns dos quais se encontram agora, geograficamente, em outras paragens...

Queria, ainda, agradecer à minha família: à minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos (o Tiago, a Bárbara e o Lourenço) por perceberem a importância que este projeto tem para mim.

Por fim, ao Jorge, cuja generosidade e autenticidade muito me inspiraram e me deram força e motivação para fazer caminho.

RESUMO

No contexto editorial internacional existem, atualmente, materiais de alguma qualidade destinados à aprendizagem de segundas línguas (L2), mas que, no entanto, poderiam beneficiar muito mais de uma efetiva integração dos resultados recentes da investigação desenvolvida na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL).

No contexto nacional, a situação não parece ser muito diferente, sendo também a experiência de docência dos autores que parece orientar a conceção dos materiais, para além de ser habitual o recurso a metodologias que se centram, essencialmente, na apresentação, prática e produção, embora exista outro tipo de lacunas que se traduz na falta de materiais dirigidos a públicos mais específicos, como estudantes que aprendem português em contexto universitário, ao contrário do que se verifica, internacionalmente, para o ensino de outras línguas.

Em termos de abordagens pedagógicas, embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e a instrução com foco na forma podem promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de um novo idioma.

Contudo, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de evidências que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para elaborar manuais ou outros materiais que reflitam, de facto, a adoção de um ensino baseado em tarefas, nomeadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino da língua.

Perante a existência de várias lacunas subjacentes ao processo de elaboração de materiais didáticos dirigidos à aprendizagem de L2, em particular no contexto nacional, o presente trabalho tem como finalidade contribuir para o enriquecimento e atualização da área, mediante a planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem Português como Língua Estrangeira em universidades europeias, o qual será acompanhado por materiais didáticos e sugestões para implementação em sala de aula.

ABSTRACT

Internationally, even though there are currently materials for learning a second language with some quality, several studies have shown that they could benefit greatly from an effective integration of recent Second Language Acquisition research.

In Portugal, the situation is not very different: it is also the authors' teaching experience that seems to guide the design of language materials, which tend to adopt methodologies of presentation, practice and production. Moreover a lack of materials specifically designed for learning Portuguese as a second language in a university context persists, in contrast to what happens internationally for other languages.

In terms of Second Language Acquisition research, there are different perspectives on how instruction can best facilitate language learning. Nevertheless, it has been proposed that Task-Based Language Teaching and Focus on Form can promote the kind of learning process that is considered to facilitate second language acquisition.

However, despite the clear psycholinguistic rationale for Task-Based Language Teaching and a number of empirical evidence supporting the choice of "tasks" as the basis for second language teaching and learning, there have been few attempts to develop textbooks and other materials that adopt this approach. That seems to be also the case of Portugal where task-based language courses are yet to be published.

Given the number of shortcomings underlying the development of teaching materials for second language learning, particularly in the national context, this work aims to contribute to the further development and update of the area, by planning a Portuguese language course based on tasks, designed for beginners in European universities, with its own teaching materials and suggestions for classroom implementation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	7
I. 1. O desenvolvimento de materiais como área de investigação	7
I. 2. O recurso a manuais no ensino de línguas.....	15
I. 2.1. A questão da ‘autenticidade’ de textos e tarefas nos manuais	22
I. 2.2. As abordagens pedagógicas adotadas nos manuais atuais.....	28
I. 3. O recurso a novas tecnologias.....	32
CAPÍTULO II: ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS	36
II. 1. Objetivos da análise	36
II. 2. Resultados apurados no primeiro nível de análise	39
II. 3. Resultados apurados no segundo nível de análise	45
II. 4. Resultados apurados no terceiro nível de análise e conclusões.....	52
CAPÍTULO III: A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS	64
III. 1. A área da Aquisição de Segundas Línguas.....	64
III. 1.1. Condições necessárias para a aquisição de L2	71
III. 1.2. A Investigação em torno de aspetos não linguísticos	78
III. 2. A Abordagem Interacionista.....	87
III. 2.1. Negociação de sentido e tipos de <i>feedback</i>	94
III. 2.2. Perceção de lacunas e atenção	109
III. 2.3. A aplicabilidade da Abordagem Interacionista em sala de aula.....	114
III. 2.4. Futuros caminhos da investigação sobre interação	124
III. 3. O papel da instrução na aquisição de uma segunda língua	127
III. 3.1. Tipos de instrução e ensino da gramática	137
III. 3.2. A aquisição do vocabulário, pronúncia e pragmática	144
CAPÍTULO IV: O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS	153
IV. 1. A emergência do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	153
IV. 2. A distinção entre tarefas e outras atividades pedagógicas	160
IV. 2.1. Tarefas, interação e aquisição de L2	170
IV. 2.2. Tarefas, produção e aquisição de L2	176
IV. 2.3. Tarefas, compreensão oral e aquisição de L2	185

IV. 3. O ensino da gramática no ELBT.....	199
IV. 3.1. Tarefas com foco na forma	215
IV. 4. A preparação de cursos de línguas baseados em tarefas.....	229
IV. 4.1. Classificação de tarefas e seleção de tópicos.....	234
IV. 4.2. Sequencialização de tarefas	242
IV. 4.3. Integração de tarefas com foco	248
IV. 4.4. Organização de lições.....	254
IV. 4.5. Estrutura participativa.....	261
IV. 5. Limitações apontadas ao ELBT.....	266
CAPÍTULO V: PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO ELBT EM SALA DE AULA	285
V. 1. A promoção da aquisição de L2 em sala de aula: princípios gerais.....	285
V. 2. A planificação de um curso de línguas baseado em tarefas	294
V. 2.1. Seleção de tarefas-alvo	305
V. 2.2. Tipos de tarefas e sequencialização	309
V. 2.3. Descrição das sequências de tarefas e atividades	319
V. 2.3.1. Sequências de atividades: fase pré-tarefa	323
V. 2.3.2. Sequências de atividades: fase de desempenho e pós-tarefa.....	329
CONCLUSÃO.....	340
BIBLIOGRAFIA	351
LISTA DE FIGURAS.....	410
LISTA DE QUADROS	410
ANEXOS	411
ANEXO A: NÍVEIS DE ANÁLISE DOS MANUAIS.....	412
ANEXO B: ÂMBITO DE ANÁLISE (PUBLICAÇÃO E <i>DESIGN</i>)	413
ANEXO C: ÂMBITO DA ANÁLISE (NÍVEL 1).....	414
ANEXO D: QUADRO PARA A ANÁLISE DAS TAREFAS PROPOSTAS NOS MANUAIS	415
ANEXO E: PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONISTA	416
ANEXO F: VERSÃO ORIGINAL DAS ATIVIDADES RETIRADAS DOS MANUAIS.....	417
ANEXO G: VARIÁVEIS DE ELABORAÇÃO DE TAREFAS COM EFEITOS NA PRODUÇÃO.....	431

ANEXO H: O PAPEL DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO NA APRENDIZAGEM IMPLÍCITA	432
ANEXO I: TÉCNICAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS PARA PROMOVER UM FOCO NA FORMA	433
ANEXO J: CLASSIFICAÇÃO GERAL DE TAREFAS.....	434
ANEXO K: CRITÉRIOS PARA A GRADUAÇÃO DE TAREFAS	435
ANEXO L: CRITÉRIOS PARA AFERIR A DIFICULDADE DE ESTRUTURAS GRAMATICAIIS	436
ANEXO M: PEDAGOGIA TRADICIONAL VERSUS PEDAGOGIA BASEADA EM TAREFAS.....	437
ANEXO N: FASES DE ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA BASEADO EM TAREFAS	438
ANEXO O: NÍVEIS DE COMPETÊNCIA GERAL (NÍVEIS A1 E A2).....	439
 APÊNDICES	 441
APÊNDICE 1: RESULTADOS DO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE (QUADRO COMPARATIVO) ...	442
APÊNDICE 2: OPERAÇÕES MENTAIS ENVOLVIDAS NAS TAREFAS.....	453
APÊNDICE 3: MODELO DE CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO	454
APÊNDICE 4: TEMA GERAL, TAREFAS-ALVO E SUBTEMAS	455
APÊNDICE 5: TAREFAS-ALVO ESPECÍFICAS DA PRIMEIRA UNIDADE (NÍVEL A1).....	457
APÊNDICE 6: SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES.....	458

LISTA DE ABREVIATURAS

L1: Língua materna

L2: Segunda Língua

ASL: Aquisição de Segunda Língua (área de investigação)

ELBT: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

FN: Falante nativo

FNN: Falante não nativo

PLE: Português como Língua Estrangeira

PLS: Português como Língua Segunda

INTRODUÇÃO

Dada a importância que os materiais didáticos¹ assumem no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2)² é surpreendente que o seu desenvolvimento (i.e. o processo de produção e de uso), apenas, tenha sido reconhecido como área relevante de investigação a partir dos anos noventa (Tomlinson 2012:144), altura em que deixa de se centrar, essencialmente, no estabelecimento de critérios de avaliação, seleção ou elaboração e passa a ser um campo que procura aprofundar o modo como os materiais podem facilitar a aquisição de L2.

Por outro lado, e se, até há pouco tempo, a informação disponível sobre o processo de elaboração de materiais dirigidos à aprendizagem de L2 não permitia aferir se os seus autores se baseavam em uma análise de necessidades, critérios baseados em princípios ou em algum tipo de planificação, atualmente, graças a vários trabalhos desenvolvidos na área (e.g. Byrd 1995, 2001; Tomlinson 1995, 1998b, 2011b, 2013; Maley 2003; Mares 2003; Prowse 1998, 2011), é já possível afirmar que a maioria dos autores se baseia, sobretudo, na intuição, recorre frequentemente à reprodução de atividades de outros materiais, sendo pouco guiada por princípios de aquisição de L2 ou outro tipo de fundamentação teórica.

Em termos de abordagens pedagógicas, é também notório o facto de muitos materiais atuais dirigidos à aprendizagem de L2 continuarem a basear-se em uma metodologia de apresentação, prática e produção (Richards 2006a:8), que se sustenta na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização, o que segundo alguns autores (e.g. Skehan 1996a) não tem, atualmente, credibilidade, embora seja compatível com alguns dogmas educativos, que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis.

No contexto nacional, a situação não parece ser muito diferente, sendo também a experiência de docência dos autores que parece orientar a conceção dos materiais, segundo conclui Marques Dias (2008:241), com base em uma análise de métodos (em livro e

¹ O conceito de material didático refere-se, aqui, a material textual que tenha sido selecionado e explorado com finalidades pedagógicas (McGrath 2002:7).

² O conceito de segunda língua (L2) será usado para referir qualquer outra língua que o indivíduo tenha adquirido depois da língua materna (L1).

CD-ROM) publicados em Portugal entre 1997 e 2007, para além de ser, igualmente, habitual o recurso a metodologias que se centram, essencialmente, na apresentação, prática e produção (Baptista et al. 2007:164).

De facto, não obstante o trabalho meritório que continua a ser feito na área, a produção de materiais dirigidos à aprendizagem de português como L2 reflete, ainda, várias lacunas que se traduzem, também, na inexistência de materiais especificamente dirigidos à aprendizagem do idioma em contexto universitário, contrariamente ao que se verifica, internacionalmente, para o ensino de outras línguas, que dispõem há vários anos de materiais para este fim.

A lacuna referida é destacada, por exemplo, em inquéritos e entrevistas³ a docentes de português em universidades estrangeiras que tornaram evidente, por um lado, o facto de os manuais serem, frequentemente, utilizados para apoio à docência e, por outro, a existência de uma opinião negativa generalizada relativamente aos manuais utilizados, que decorre da inadequação às necessidades do público-alvo e, em particular, da integração de temáticas desajustadas e de propostas de trabalho pouco exigentes ou motivantes (Baptista et al. 2007:168).

No contexto editorial nacional e internacional parece, assim, ter-se chegado a uma situação em que existem materiais de alguma qualidade destinados à aprendizagem de L2, mas que, no entanto, poderiam beneficiar muito mais de uma efetiva integração dos resultados recentes da investigação desenvolvida na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), mesmo que para tal seja necessário fazer alguma gestão de interesses (Richards 2006b:18), uma vez que certas propostas, ainda que teoricamente sustentadas, podem não corresponder às expectativas dos professores e dos estudantes, constituindo um risco comercial (Tomlinson 2013:11-21) e inviabilizando uma implementação mais generalizada.

Em termos de abordagens pedagógicas, embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto (v. e.g. R. Ellis 2003; Mackey 2012; R. Ellis e Shintani 2014) que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e a instrução com foco na

³ O relatório do projeto “Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa” (Baptista et al. 2007) teve como finalidade conhecer melhor a realidade dos leitorados de português e inclui uma avaliação feita a manuais para o ensino e aprendizagem da língua que se baseia em inquéritos e entrevistas (2004-2006), realizados a leitores e ex-leitores em universidades estrangeiras.

forma⁴ podem promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2, ou seja, que o recurso a tarefas – isto é, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático⁵ da língua-alvo, com o objetivo global de promover o seu desenvolvimento (Bygate e Samuda 2009:93) – pode potenciar o tipo de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição.

Não obstante, alguns autores (e.g. R. Sheen 2003; Swan 2005) têm argumentado que não existem evidências empíricas que sustentem a base teórica do ELBT e que demonstrem que este tipo de ensino é melhor do que o ensino tradicional, omitindo o facto de, por um lado, já terem sido desenvolvidos estudos longitudinais com a finalidade de comparar os dois tipos de ensino referidos (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais o ELBT é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada na apresentação, prática e produção (R. Ellis e Shintani 2014:158); bem como vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição.

O ELBT baseia-se, portanto, no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia que pode ser considerada uma extensão da Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:27) e que surge como resposta às limitações atribuídas aos programas linguísticos,⁶ pelo facto de estes não refletirem o que atualmente se sabe sobre o processo de aquisição de L2, o qual não parece ser compatível com um tipo de ensino de apresentação e prática de produtos pré-determinados (R. Ellis 2003:29).

Assim, no âmbito da Abordagem Comunicativa é possível identificar, atualmente, duas metodologias distintas que se focam em aspetos diferentes da aprendizagem (Richards 2006a:18), destacando-se, por um lado, as abordagens baseadas no processo⁷ (como o

⁴ Long (1991:45-46) introduz a expressão “foco na forma” para se referir a um tipo de instrução que promove a atenção acidental para aspetos linguísticos (i.e. gramática, léxico, fonética) durante a atividade comunicativa, isto é, enquanto os estudantes se encontram, primeiramente, centrados no sentido. Em contraste, usa a expressão “foco nas formas” para se referir à instrução de itens linguísticos pré-selecionados, no âmbito de atividades em que a atenção dos estudantes se encontra, primeiramente, centrada na forma e não no sentido.

⁵ O uso pragmático refere-se ao uso da língua em contexto (R. Ellis 2003:3).

⁶ Os programas linguísticos são construídos em torno de sequências de unidades linguísticas, em termos estruturais (como uma lista de características gramaticais), ou em termos nocionais/funcionais, como na versão moderada da Abordagem Comunicativa (R. Ellis 2003:28).

⁷ Entre as abordagens baseadas no processo, para além do ELBT, Richards (2006a:27) refere ainda a instrução baseada no conteúdo (*content-based instruction*).

ELBT), que se centram, primeiramente, nos processos que se consideram facilitar a aquisição de L2, e, por outro, as abordagens baseadas no produto (como o ensino de línguas baseado em competências)⁸ que valorizam, fundamentalmente, os resultados da aprendizagem.

Neste sentido, é possível afirmar que, enquanto o ELBT se foca, em particular, nas características das tarefas capazes de envolver os estudantes em um conjunto de processos cognitivos que podem facilitar a aquisição da língua (e.g. foco na forma, negociação de sentido, acesso a *feedback*); o ensino de línguas baseado em competências parte da pré-determinação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, secundarizando o processo, sendo, por vezes, considerada uma metodologia reducionista (R. Ellis 2003:44).

Apesar das diferenças referidas, é importante referir, no entanto, que em algumas versões do ELBT (e.g. Willis e Willis 2007; R. Ellis e Shintani 2014), a preparação do curso começa também com o estabelecimento de tarefas-alvo (Richards 2006a:43), isto é, com a determinação das tarefas comunicativas que os estudantes deverão ter de desempenhar recorrendo à língua-alvo,⁹ ainda que sirvam, sobretudo, para aproximar a instrução das necessidades específicas dos estudantes e orientar o processo de elaboração de tarefas (pedagógicas), não sendo consideradas um fim em si.¹⁰

Por outro lado, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, têm havido ainda poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar materiais que reflitam, de facto, a sua adoção, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), designadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua (Marques Dias 2008:43).

Partindo do contexto referido e perante a existência de várias lacunas subjacentes ao processo de elaboração de materiais didáticos dirigidos à aprendizagem de L2, em particular no contexto nacional, o presente trabalho tem como finalidade contribuir para o

⁸ Entre as abordagens baseadas no produto, para além do ensino de línguas baseado em competências (*competency-based language teaching*), Richards (2006a:36) refere ainda a designada instrução baseada em textos (*text-based instruction*).

⁹ O conceito de língua-alvo é usado como sinónimo de língua de aprendizagem.

¹⁰ R. Ellis (2003:206) propõe que a escolha de tarefas se baseie no seu valor psicolinguístico. Mais recentemente, reconhece que, em cursos com objetivos específicos, pode ser útil começar por definir as tarefas-alvo (R. Ellis e Shintani 2014:140).

enriquecimento e atualização da área, mediante a planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem Português como Língua Estrangeira (PLE)¹¹ em universidades europeias, o qual será acompanhado por materiais didáticos e sugestões de implementação em sala de aula.

Gostaríamos, por fim, de sublinhar que, embora as lacunas referidas abranjam, também, materiais dirigidos à aprendizagem de Português como Língua Segunda (PLS) em universidades portuguesas (i.e. que tenham como finalidade preparar, linguisticamente, os estudantes estrangeiros que participam em programas de mobilidade académica no país), um dos objetivos do presente trabalho consiste em ilustrar de que modo o ELBT pode ser implementado nos designados “contextos de aquisição pobres” (Ellis 2009b:238), isto é, com acesso limitado à língua-alvo e, em particular, com estudantes de iniciação, relativamente aos quais alguns autores (e.g. Swan 2005) consideram (incorretamente, como veremos) que o ELBT é inadequado.¹²

Quanto à estrutura do trabalho, no primeiro capítulo, começamos por aprofundar o estado da arte, relativamente ao processo de desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino e aprendizagem de L2, com a finalidade de reunir dados que fundamentem a necessidade de uma proposta de princípios de elaboração, fazendo uma revisão da literatura e percorrendo alguns trabalhos centrais realizados na área.

No segundo capítulo, e uma vez que muitos dos trabalhos sobre o processo de elaboração se baseiam, sobretudo, em materiais gerais dirigidos ao ensino do inglês como segunda língua, iremos apresentar algumas conclusões que decorrem, em particular, de uma análise efetuada a oito manuais de nível inicial, adotados em contexto universitário para o ensino de quatro línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), destacando os

¹¹ O conceito de Língua Estrangeira é usado para referir a situação de aprendizagem, de ensino ou de uso da língua em ambiente exclusivamente formal, ou seja, em que não se verifica a variável imersão” (Leiria 2001:7), reservando-se o de Língua Segunda para situações em que a língua-alvo é (a ou) uma das línguas oficiais (v. Leiria 2001, 2004, 2006; Ceia 2011).

¹² Não obstante, consideramos que a proposta que iremos apresentar também pode ser adotada para a aprendizagem de PLS, ainda que seja aconselhável fazer algumas adaptações, uma vez que a instrução pode, mais facilmente, beneficiar do acesso privilegiado que os estudantes têm a *input* fora da sala de aula, para além de que, em este contexto de aprendizagem, a competência pragmática e a competência intercultural são aspetos que, provavelmente, devem ser mais promovidos, pois os estudantes têm mais contacto com falantes nativos.

princípios de elaboração privilegiados e, em particular, o modo como estes se traduzem ao nível das propostas de trabalho.

No terceiro capítulo, fazemos uma revisão de alguns trabalhos realizados na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL) com implicações pedagógicas mais diretas e, em particular, de uma perspetiva cognitiva e social, com o objetivo de identificar eventuais abordagens e princípios que possam orientar e contribuir para uma maior sustentação do processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino de L2. No mesmo capítulo, embora não se possa considerar que as hipóteses colocadas pela investigação sobre interação constituem uma teoria causal completa sobre a aquisição de L2, destacaremos a atual Abordagem Interacionista, que se tem revelado bastante útil para a área da ASL e que procura abordar o referido processo de uma perspetiva mais abrangente e holística, tendo em conta o *input* que é disponibilizado ao estudante, as dinâmicas interacionais em que participa e o *output* que produz.

No quarto capítulo, na sequência da revisão da literatura efetuada, analisamos os princípios que sustentam, atualmente, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), com base, em particular, na perspetiva de R. Ellis (2003, 2005a, 2006, 2008a, 2009a, 2009b, 2010b), recentemente atualizada (R. Ellis e Shintani 2014), bem como em versões do ELBT de cariz mais prático, como as propostas de Willis e Willis (2007, 2009) que se baseiem, em grande parte, na perspetiva de R. Ellis.

No quinto capítulo, ilustramos o processo de planificação de um curso de línguas baseado em tarefas, dirigido a estudantes sem conhecimentos prévios da língua que aprendem Português como Língua Estrangeira em universidades europeias, sustentando as decisões que tomámos e propondo, também, alguns materiais e sugestões para implementação em sala de aula.

Por fim, apresentamos algumas conclusões que decorrem do trabalho desenvolvido, fazendo um balanço sobre as principais vantagens e desafios que decorrem da implementação de um curso de línguas baseado em tarefas, relativamente a versões mais conservadoras da Abordagem Comunicativa que continuam, atualmente, a ser preconizadas pela maioria dos materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas.

CAPÍTULO I: O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

I. 1. O desenvolvimento de materiais como área de investigação

O desenvolvimento de materiais didáticos para a aprendizagem de segundas línguas, definido como o processo de uso e produção – incluindo a avaliação, adaptação, conceção, produção, exploração e pesquisa (Tomlinson 2012:144) – começa a ser reconhecido como área de investigação autónoma a partir da década de noventa, altura em que surge um número significativo de trabalhos sobre o tema (e.g. Byrd 1995; Cunningsworth 1995; Graves 1996; Tomlinson 1998b, 2011b), contrariamente ao que se verifica nas duas décadas anteriores, em que, apenas, se assinalam algumas publicações pontuais (e.g. Madsen e Bowen 1978; Swales 1980; Cunningsworth 1984).

Desde então, a área tem conhecido um crescimento significativo, sendo possível encontrar, atualmente, vários trabalhos com indicações importantes sobre o tipo de material mais eficaz para o processo de aprendizagem de L2 e que revelam um avanço em direção a uma abordagem, cientificamente, mais fundamentada, tal como concluem Tomlinson e Masuhara (2010:1), com base em uma análise de vinte e três projetos de pesquisa, conduzidos em catorze países diferentes, embora os autores tenham verificado que nenhum dos trabalhos analisados aborda a questão dos efeitos dos manuais nos seus utilizadores, tratando-se, sobretudo, de estudos de caso sobre o desenvolvimento, em ação, de materiais didáticos.

De facto, nos últimos anos, destacam-se várias publicações importantes sobre o desenvolvimento de materiais, mas que revelam um carácter marcadamente teórico (e.g. Fenner e Newby 2000; McDonough e Shaw 1993, 2003; McGrath 2002; Renandya 2003), em contraste com o que se verifica na área da ASL e investigação em sala de aula (e.g. Van Lier 1988; Larsen-Freeman e Long 1991; Bailey e Nunan 1996; Doughty e Long 2003; R. Ellis 2008b), que têm disponibilizado dados empíricos relevantes sobre os fatores que facilitam a aquisição de L2, embora façam poucas referências ao papel desempenhado pelos materiais no respetivo processo.

Não obstante, existem alguns trabalhos de investigação pontuais sobre os efeitos dos materiais nos seus utilizadores, em particular, sobre os efeitos da leitura extensiva¹ (e.g. Elley 1991; Day e Bamford 1998; Krashen 2004); bem como algumas publicações sobre os efeitos de materiais em contextos de aprendizagem assistida por computador (e.g. Chapelle 1998, 2001; Chapelle e Lui 2007; Hubbard 2006); ou sobre a eficácia de manuais gerais dirigidos à aprendizagem do inglês (Gray 2010); e, ainda, sobre os efeitos que decorrem do recurso a *corpora*,² como o trabalho de Mishan (2005), que faz uma revisão da literatura na área da ASL e conclui (ibidem:41-42) que a sua integração permite disponibilizar conteúdo rico e variado aos estudantes, tendo efeitos positivos na motivação, empatia e envolvimento emocional, para além de estimular o processamento da informação.

No mesmo âmbito, é possível assinalar alguns trabalhos de Doutoramento que também disponibilizam dados empíricos relevantes sobre os efeitos dos materiais nos seus utilizadores, alguns dos quais relatados em livros e revistas, como por exemplo, o estudo desenvolvido por Barnard (2007) sobre materiais dirigidos ao desenvolvimento da compreensão da língua indonésia, em níveis iniciais de aprendizagem; ou Dat (2008) que apresenta um estudo sobre elaboração de materiais adaptados ao temperamento reservado dos estudantes vietnamitas; e, ainda, Shintani (2011) que desenvolve um estudo comparativo sobre os efeitos de vários materiais na aquisição de vocabulário.

Por outro lado, apesar de muitos dos trabalhos desenvolvidos sobre os efeitos de materiais nos estudantes se centrarem em contextos específicos e apresentarem resultados aferidos localmente, Tomlinson (2012:168) considera que se relacionam com outros estudos analisados em espaços diferentes, podendo ter implicações gerais para a elaboração de materiais.³

A revisão da literatura até aqui realizada mostra, assim, que a investigação sobre o desenvolvimento de materiais tem conhecido uma grande expansão, disponibilizando dados importantes obtidos no âmbito de projetos pioneiros que podem ser repetidos em outros

¹ Maley (2008:133-56) faz uma revisão da literatura e refere algumas investigações recentes, desenvolvidas na área da leitura extensiva.

² Usamos o conceito de *corpora* para designar textos que foram produzidos por falantes nativos sem finalidades pedagógicas e que permitem ilustrar diferentes contextos de uso da língua.

³ Por exemplo, Renandya (2003) apresenta resultados de pesquisas sobre manuais didáticos realizadas no Vietname, Malásia e Indonésia, que podem ter aplicações universais. Também Tomlinson (2011b, 2008, 2003a) refere várias investigações, cujos resultados podem ter implicações significativas para o desenvolvimento de materiais, designadamente, ao nível do processo de aquisição de segundas línguas.

contextos e que refletem uma abordagem mais experimental na área do desenvolvimento de materiais, embora, globalmente, continue a ser necessário reunir mais dados empíricos sobre os efeitos dos materiais nos seus utilizadores (Tomlinson 2012:146).

De facto, a falta de base empírica na área do desenvolvimento de materiais didáticos continua a ser uma lacuna, que tem sido atribuída, essencialmente, ao facto de a investigação sobre os efeitos duráveis da aprendizagem de línguas exigir uma investigação longitudinal, bem como um controlo rigoroso de variáveis que permitam associar o efeito de um determinado material à aprendizagem a longo prazo, em detrimento de outros fatores (como a qualidade do ensino ou a exposição à língua-alvo, fora da sala de aula), sendo um tipo de investigação exigente, mas que, segundo Tomlinson e Mushura (2010:1), poderia ser realizada mediante a colaboração entre diferentes organismos.

Por outro lado, no que diz respeito ao processo de elaboração de materiais didáticos, se, até há pouco tempo, a informação disponível não permitia afirmar se os autores se baseavam em uma análise de necessidades, em critérios baseados em princípios, ou em algum tipo de planificação, na fase atual, pelo contrário, este tipo de processo encontra-se mais divulgado graças ao trabalho desenvolvido na área por inúmeros autores (e.g. Byrd 1995, 2001; Hidalgo et al. 1995; Tomlinson 1995, 2010a; Bell e Gower 1998; Johnson 2003; Lyons 2003; Maley 2003; Mares 2003; Popovici e Bolitho 2003; Prowse 1998, 2011), alguns dos quais passamos a descrever.

Hidalgo et. al. (1995), por exemplo, apresentam relatos sobre o modo como decorre o processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino do Inglês como Língua Estrangeira na Ásia, sendo que muitos autores referem basear-se em princípios de aquisição, embora a maioria afirme reproduzir outros materiais, adaptar atividades que funcionaram anteriormente, ou basear-se na inspiração criativa.

Também Prowse (1998) relata as respostas de alguns responsáveis, em todo o mundo, pela elaboração de materiais didáticos com a mesma finalidade, sendo, igualmente, notório o facto de a elaboração se basear, em grande medida, em intuições e na experiência prévia dos respetivos autores.

Neste âmbito, assinala-se, ainda, o trabalho desenvolvido por Johnson (2003), que comparou os procedimentos adotados na elaboração de materiais didáticos por autores com

graus de experiência diferentes e identificou algumas características distintivas nos mais experientes, designadamente, uma maior sensibilidade ao estudante e ao contexto de aprendizagem, bem como o recurso a atividades que funcionaram anteriormente, embora não haja referência a qualquer tipo de sustentação teórica. Esta conclusão, segundo Tomlinson (2012:152-153), é também corroborada por Prowse (2011) que acrescenta, aos relatos anteriores (Prowse 1998), algumas reflexões sobre os procedimentos usados na elaboração de manuais recentes, destacando o caráter criativo e espontâneo do processo de elaboração, a experiência de ensino e de elaboração anteriores, bem como a referida ausência de qualquer orientação teórica, destinada a sustentar o processo de elaboração.

No mesmo sentido, no contexto nacional, Marques Dias (2008:241) constata, também, com base em uma análise feita aos métodos publicados em Portugal entre 1997 e 2007, em livro e CD-ROM, que continua a ser a experiência de docência dos autores que orienta a conceção dos materiais.

Em suma, a nível nacional e internacional, parece ter-se alcançado uma situação em que existem, atualmente, materiais de alguma qualidade destinados à aprendizagem de línguas, embora seja possível verificar que os seus autores poderiam beneficiar muito mais dos resultados da investigação desenvolvida, designadamente, na área da ASL (Tomlinson 2013:15); sendo também notório o facto de o conhecimento técnico, que é normalmente propagado em publicações dirigidas aos professores, ser muito diferente do tipo de informação divulgada por investigações sobre o ensino e aprendizagem de L2, uma distinção que R. Ellis e Shintani (2014:29) descrevem como a diferença entre “discurso pedagógico” e “discurso baseado na investigação”.

No que diz respeito, especificamente, ao contexto editorial nacional – não obstante o trabalho meritório que continua a ser feito na área⁴ e, em particular, o grande investimento na elaboração de recursos didáticos dirigidos ao ensino e aprendizagem do português que se realiza em alguns países de língua oficial portuguesa (como Timor Leste) – constatámos que,

⁴ Alguns materiais atuais dirigidos ao ensino do português como segunda língua resultam também do desenvolvimento de projetos de investigação como, por exemplo, o projeto “Bilinguismo, aprendizagem do português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa” desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), do qual resultou a elaboração de materiais conducentes ao sucesso educativo de alunos de Português Língua Não Materna.

em geral, a produção de materiais dirigidos à aprendizagem de português como segunda língua, sobretudo a que se dirige a um público adulto, reflete várias lacunas que se traduzem, nomeadamente, na tendência para a elaboração de materiais que não se dirigem a um público ou contexto de aprendizagem específicos⁵ (e que é visível, por exemplo, na ausência de materiais comerciais especificamente dirigido à aprendizagem do português como L2 em contexto universitário); e, por outro lado, no facto de se centrarem em competências comunicativas, em detrimento de competências gerais fundamentais, como a competência de aprendizagem (Castro 2008:125) ou a consciência intercultural, contrariamente ao que se verifica em manuais equivalentes dirigidos ao ensino de outras línguas estrangeiras.

A nível nacional, como refere Mira Mateus (2002:3-4), parece ser, assim, fundamental e urgente criar condições que permitam desenvolver investigação sobre a língua e construir instrumentos que são indispensáveis à sua difusão, uma vez que os investigadores não encontram, normalmente, o apoio das autoridades competentes que lhes permita produzir investigação conducente à sua construção, uma realidade que se traduz na existência de materiais para o ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, que “não atingem os objectivos desejáveis, estando muitos deles desactualizados, não utilizam os meios modernos de aprendizagem, embora revelem uma indubitável dedicação de quem os realiza” (ibidem:4).

Não obstante, apesar de o processo de elaboração de materiais tender a basear-se, sobretudo, na experiência e intuição dos respetivos autores, existem algumas referências pontuais à adoção de princípios de elaboração para fundamentar as decisões que são feitas pelos seus responsáveis, assinalando-se alguns autores que, já na década de noventa, referem as orientações metodológicas de que partem: Flores (1995:58-59) enumera cinco assunções e princípios que orientaram o processo de elaboração de um manual nas Filipinas; Penaflorida (1995:172-179) relata o uso que faz de seis princípios de elaboração propostos por Nunan (1988); Richards (1995:102-103) apresenta o quadro de referência que orienta a respetiva elaboração de materiais didáticos; Hall (1995:8) discute algumas orientações que, na sua opinião, devem sustentar o processo de planificação e elaboração de materiais; e Bell

⁵ Neste âmbito, destaca-se, contudo, um manual recente, dirigido à aprendizagem do Português por hispanos falantes, em que, de facto, é significativa a tentativa de adequação ao público-alvo e contexto de aprendizagem. cf. Dias, C., *Entre Nós – Método de Português para Hispanofalantes* (Lisboa: Lidel, 2009).

e Gower (1998:116-129) apresentam onze princípios de elaboração e discutem a necessidade de se fazerem compromissos entre as necessidades dos estudantes, dos professores e da realidade editorial.

Entre os princípios preconizados durante a década de noventa, destaca-se a questão da flexibilidade dos materiais, que é já um aspeto bastante valorizado pelos autores, como por exemplo, Edge e Wharton que referem (1998:299-300) a necessidade de se elaborarem materiais que permitam fazer um uso flexível dos mesmos e que promovam a criatividade do professor; ou Maley que sugere (1998:283-87) várias orientações para a gestão do conteúdo, ordem, ritmo e procedimentos, com a finalidade de dotar os materiais de maior flexibilidade; e também Jolly e Bolitho que sustentam (1998:97-98) o recurso a um quadro prático e dinâmico para a elaboração de materiais didáticos.

Ainda na década de noventa, não poderíamos deixar de referir o conjunto de princípios de elaboração de materiais proposto por Tomlinson (1998b:7-22), que continuam a ter, atualmente, sustentação científica,⁶ entre os quais destacamos os seguintes: i) os materiais devem ter impacto; ii) os materiais devem contribuir para que o estudante se sinta confortável e descontraído; iii) os materiais devem ajudar o estudante a desenvolver confiança; iv) o que é ensinado deve ser percecionado pelo estudante como relevante e útil; v) as estruturas devem ser introduzidas quando o estudante se encontra preparado; vi) a atenção deve ser canalizada para aspetos linguísticos do *input*; vii) devem ser concedidas oportunidades para uso da língua-alvo com finalidades comunicativas; viii) deve ter-se em conta o facto de os efeitos positivos da instrução não serem imediatos e de existirem diferentes estilos de aprendizagem e atitudes afetivas; ix) em níveis iniciais de aprendizagem deve prever-se um período de silêncio (i.e. sem produção); x) o potencial de aprendizagem deve ser estimulado mediante o encorajamento intelectual, estético e o envolvimento emocional, que estimulam os dois lados do cérebro; xi) a instrução não se deve basear, excessivamente, em uma prática controlada; xii) devem prever-se momentos para *feedback*.

Ainda em relação a princípios de elaboração, na década seguinte assinala-se, igualmente, o trabalho de revisão da literatura desenvolvido por McGrath (2002) – de

⁶ Na segunda edição do mesmo trabalho, Tomlinson (2011b:8-23) volta a corroborar estes princípios. Este tópico será desenvolvido no quarto capítulo.

Methold (1972) a Tomlinson (1998b) – com base na qual o autor afirma (ibidem:154) que os princípios são uma justificação para decisões que decorrem de crenças pessoais sobre a aprendizagem, não devendo ser interpretados como uma verdade objetiva, pois, mesmo quando sustentados pela investigação, os resultados poderão não ser generalizados ou refletir condições que, entretanto, mudaram.

Relativamente a princípios de elaboração, entre outras publicações recentes, destaca-se o trabalho de Tomlinson (2003a) que integra vários estudos, designadamente, sobre o processo de elaboração de manuais (Mares 2003:130-40), princípios de elaboração (Tomlinson 2003b:107-29), abordagens criativas (Maley 2003:183-98) e modos de humanizar os materiais (Tomlinson 2003c:162-73).

Também Harwood (2010:3-32) contribui para esta área de investigação com um trabalho relevante, no qual sustenta que a elaboração de materiais deve ser motivada, por um lado, por resultados da investigação e, por outro, pelo contexto de aprendizagem, reunindo alguns resultados de pesquisas atuais, nomeadamente, sobre a aquisição de segundas línguas e elaboração de materiais (R. Ellis 2010b:33-57); aplicação da tecnologia no desenvolvimento de materiais (Reinders e White 2010:58-80); e princípios de elaboração de materiais (Tomlinson 2010b:81-108).

Entre os trabalhos mais recentes sobre princípios de elaboração assinala-se, ainda, a já referida publicação de Tomlinson e Masuhara (2010), na qual se aborda a aplicação de vários princípios, que decorrem de investigações realizadas na área da ASL, e que disponibiliza evidências de efeitos benéficos associados a abordagens experienciais (e.g. Al-Busaidi e Tindle 2010; Fenton-Smith 2010; Ghosn 2010; Troncoso 2010; Mishan 2010); mas também Tomlinson (2011b) que apresenta uma nova edição, revista e atualizada, de um trabalho publicado na década anterior (Tomlinson 1998b), na qual descreve alguns princípios de elaboração de materiais, baseados na investigação sobre o processo de aquisição de segundas línguas (Tomlinson 2011a:1-34), bem como alguns princípios que podem reforçar o papel do professor (Maley 2011:379-402) e, ainda, um conjunto de orientações baseadas em necessidades e desejos dos professores (Masuhara 2011:236-66). Esta nova edição inclui, também, novos capítulos que apresentam uma revisão crítica de algumas tentativas de aplicação de princípios na elaboração de materiais baseados em *corpora* (Reppen 2011:35-50) e de materiais eletrónicos (Motteram 2011:303-27), embora os trabalhos

referidos não disponibilizem muitas evidências empíricas que permitam ilustrar as orientações preconizadas, tal como Tomlinson reconhece (2012:155).

Entre outras publicações recentes, destacam-se, ainda, os trabalhos de McDonough et al. (2012) e Tomlinson (2013), que procuram explorar a relação entre a Linguística Aplicada e o desenvolvimento de materiais, avaliando a correspondência entre a teoria e a prática atual, propondo formas de promover uma melhor ligação entre as duas áreas, por considerarem que os materiais poderiam beneficiar mais com a integração dos resultados da investigação desenvolvida na área da ASL.

Em suma, ao longo das últimas décadas, vários autores têm sustentado a necessidade de se criar primeiro um conjunto de princípios, a partir dos quais os manuais devem ser produzidos, considerando bons materiais os que se baseiam em um conjunto credível e coerente de princípios, enquanto outros sublinham que um conjunto de princípios fechado pode conduzir a procedimentos inflexíveis que apenas poderão servir um grupo pequeno de estudantes, defendendo, ainda, que, mesmo quando sustentados pela investigação, os resultados podem não ser generalizados ou refletir condições que, entretanto, mudaram.

Não obstante, apesar de não haver uma “receita única” que possa ser aplicada à Pedagogia de Línguas, em parte, porque a ASL é, atualmente, uma área epistemológica muito vasta, no âmbito da qual é possível encontrar, por vezes, perspectivas contraditórias sobre o mesmo fenómeno (R. Ellis e Shintani 2014:27), existe consenso sobre muitas questões importantes, como iremos desenvolver em particular no terceiro capítulo, sendo possível identificar, atualmente, um conjunto de princípios gerais que permite sustentar o papel desempenhado pela instrução (e dos materiais didáticos) no processo de aprendizagem sobre L2 (ibidem:22).

Consideramos, portanto, que, embora não se devam esperar respostas definitivas da investigação sobre a aquisição de segundas línguas, os materiais devem ser um campo de testagem da teoria e integrar os resultados aferidos pela investigação, com a finalidade de contribuir para a elaboração de materiais que possam, de facto, facilitar a aquisição de L2, sendo que uma assunção do presente trabalho é a de que o ensino de línguas deve ser compatível com o modo como os estudantes aprendem a língua, à luz do que, hoje, se sabe sobre este processo.

No mesmo sentido, pensamos que os cursos de formação de professores têm um papel importante a desempenhar na promoção do conhecimento sobre o processo de aquisição de L2 e os princípios que se encontram subjacentes a várias abordagens pedagógicas atuais, de modo a que a atuação dos docentes e a sua contribuição para o desenvolvimento de materiais didáticos possa ser mais informada e sustentada.

I. 2. O recurso a manuais no ensino de línguas

Na literatura recente sobre o desenvolvimento de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem de L2, o conceito de “material” é usado, frequentemente, com vários sentidos, sem que haja uma definição que reúna unanimidade. Assim, em sentido lato (e.g. Tomlinson 1998a, 2003a, 2012), o conceito é empregado para referir tanto materiais impressos (e.g. manuais, jornais) como não impressos (e.g. CD-ROM), desde que apresentem ou deem informação sobre a língua-alvo (i.e. a língua de aprendizagem):

Materials: anything which is used to help to teach language learners. Materials can be in a form of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-Rom, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned (Tomlinson 1998a:xi).

Em um sentido mais restrito, contudo, o conceito de “material” é, apenas, usado para designar materiais textuais que foram elaborados, especificamente, com finalidades pedagógicas (McGrath 2002:7); ou, ainda, para referir a combinação entre dados textuais (incluindo material impresso e não impresso) e a atividade linguística neles baseada (Mishan 2005:xii).

No presente trabalho, por considerarmos fundamental usar vários recursos para promover a aprendizagem e maximizar as oportunidades de exposição à língua e cultura-alvo, usaremos o conceito de “material” para nos referirmos tanto a material textual que tenha sido especificamente elaborado para ensinar e aprender a língua (e.g. um manual,

um CD ROM) como *corpora* (e.g. notícias de jornal, literatura), desde que os textos tenham sido selecionados e explorados com finalidades pedagógicas (McGrath 2002:7).

No âmbito do material textual destaca-se, contudo, o manual que continua a ser amplamente usado em diferentes contextos de aprendizagem, embora a sua funcionalidade e necessidade tenda a ser cada vez mais questionada, à medida que o recurso a novas tecnologias se tem vindo a generalizar e a permitir o acesso a recursos e fontes de aprendizagem que superam, a muitos níveis, as suas potencialidades mais limitadas.

De facto, o debate em torno da utilidade dos manuais começa a ganhar relevo nos anos oitenta, como ilustra o artigo de Allwright (1981) intitulado “*What do we want teaching materials for?*”, no qual o autor sustenta que, apesar de o manual poder apoiar o professor, também lhe retira iniciativa, ao pressupor que existe algures um “especialista” capaz de resolver as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, e sublinhando que a gestão do processo de ensino e aprendizagem é demasiado complexa para ser satisfatoriamente efetuada com base, exclusivamente, em um conjunto de decisões incluídas no manual didático.

Desde então, têm surgido várias contribuições, a favor e contra a utilização de manuais, polarizando-se o debate entre os que o veem como um instrumento de controlo cultural, ideológico e institucional, suportado por uma vasta gama de interesses comerciais e, implicitamente, prescritivo e limitador da criatividade do estudante e do professor; bem como os que defendem que a sua existência garante, ao professor e ao estudante, o acesso a uma variedade de materiais estruturados e elaborados por profissionais, que libertam o professor desta atividade, para além de contribuírem para o desenvolvimento e treino profissional do docente (Bell e Gower 1998:116).

Entre as principais objeções à utilização de manuais, destaca-se, assim, o facto de refletir um grau de autoridade que torna difícil a sua adaptação, como sublinha Littlejohn (1992:283) ao sustentar, ainda, que muitas das características dos materiais refletem uma perceção negativa face às capacidades dos intervenientes (como a falta de planeamento e má gestão das aulas por parte dos professores, ou a desmotivação dos estudantes), assumindo que esses problemas ficam resolvidos quando a elaboração de materiais é atribuída a outras pessoas. No mesmo sentido, Hutchinson e Torres (1994:315), ainda que

reconheçam vantagens associadas ao uso de manuais, também apontam alguns aspetos negativos, nomeadamente, o facto de remeterem o professor para um papel menos ativo e participativo no processo de ensino e aprendizagem, bem como a tendência para a uniformização de programas e abordagens, que retira iniciativa e poder ao professor.

A questão da descontextualização, uniformização e (in)adequação ao público-alvo é, igualmente, destacada por vários autores (e.g. Mukundan 2009; Tomlinson 2010c), para quem os manuais dificilmente correspondem às necessidades e desejos dos seus utilizadores, limitando-se a oferecer uma ilusão de sistematização assim como de progressão e servindo, sobretudo, para impor ordem e controlo, sendo elaborados de modo a satisfazer as necessidades do sistema educativo e dos professores, em detrimento das reais necessidades e desejos dos estudantes que podem variar não só em função da sua língua materna, mas também do espaço cultural e da própria cultura académica, condicionando a forma como o estudante adere e valoriza uma determinada atividade didática.¹

Dada a importância que a adequação ao contexto de aprendizagem desempenha, alguns autores têm apontado algumas vantagens associadas à elaboração de materiais pelos próprios professores que, como sublinha Byrd (1995:15), têm não só capacidade, como se encontram em uma posição privilegiada para o fazer, podendo, inclusivamente, adequar os materiais às necessidades individuais dos estudantes, personalizar os materiais e atualizá-los facilmente.

A possibilidade de o professor elaborar os respetivos instrumentos de trabalho tem sido, de facto, explorada e relatada em várias experiências positivas, como refere Tomlinson (2012:155), destacando Hewings (2010) que descreve um projeto de desenvolvimento de escrita académica em uma universidade inglesa; Mason (2010) que analisa os resultados do uso de materiais elaborados pelo professor para ministrar um curso de cultura inglesa em uma universidade na Tunísia; Trabelsi (2010) que discute os resultados do recurso a *corpora*, também em uma universidade na Tunísia; e Troncoso (2010) que analisa a eficácia do

¹ McGrath (2002:19-21), por exemplo, descreve alguns fatores, associados não só ao estudante, mas também ao professor, à Instituição e ao contexto de aprendizagem que devem ser analisados no momento de seleção de um determinado manual.

recurso a materiais elaborados pelo professor, com a finalidade de desenvolver a competência intercultural de estudantes espanhóis.²

Não obstante, apesar de a elaboração de materiais pelos professores permitir assegurar uma melhor contextualização e adequação dos materiais às necessidades dos estudantes, têm também sido apontadas algumas desvantagens (e.g. Harmer 2001; Block 1991; Howard e Major 2004), em particular, o facto de os materiais comerciais seguirem um fio condutor que garante coesão, transmitindo segurança a professores e estudantes, contrariamente ao que se verifica em materiais elaborados pelo professor, que podem revelar falta de coerência, carecer de um princípio organizativo geral e não assegurar a necessária progressão da aprendizagem, revelando, ainda, maior probabilidade de conterem erros, para além de a falta de atualização pedagógica dos docentes poder levar a que critérios importantes de elaboração não sejam contemplados.

Assim, embora uma das principais limitações dos materiais comerciais consista no facto de serem, por vezes, inadequados a contextos culturais ou educacionais específicos e apesar de os professores, de um modo geral, revelarem competências para elaborar os próprios recursos (Byrd 1995:15), parece ser, ainda, limitado o acesso a informação atualizada para a sua elaboração, ou a experiências e exemplos de materiais eficazes que ajudem o professor a não se basear, exclusivamente, na sua intuição e experiência.

Para além das objeções referidas, alguns autores (e.g. Gray 2002; Ferguson 2003; Block 2006) vão, ainda, mais longe e apontam várias críticas à ideologia que se encontra subjacente aos manuais (em particular, os que se dirigem ao ensino do inglês como língua estrangeira), descrevendo-os como veículos de promoção de valores ocidentais, muitas vezes superficiais e reducionistas na integração de tópicos e na disponibilização de experiências linguísticas, mas também na tendência que revelam para a neutralidade que se reflete, nomeadamente, na representação lacunar e estereotipada da realidade em que os estudantes vivem e na apresentação de um mundo descrito como: “safe, clean, harmonious, benevolente, indisturbed, and PG-rated” (Wajnryb 1996:291).

² Para além da elaboração de materiais pelos professores, existem, ainda, relatos de alguns projetos em que os responsáveis pela elaboração dos materiais são os próprios estudantes (e.g. Jensen e Hermer 1998; Verhelst 2006); e ainda experiências de substituição de materiais comerciais por outro tipo de abordagens, como o recurso à expressão dramática (e.g. Park 2010) e à resolução de problemas (e.g. Mishan 2010).

No mesmo sentido, Gray (2002), ao analisar as mensagens culturais subjacentes ao conteúdo proposto por manuais dirigidos ao ensino do inglês como língua estrangeira, destaca (ibidem:157), entre outros aspetos, a tendência para a uniformização, descontextualização e omissão de certos temas, que se traduz em uma abordagem não sexista e politicamente correta:

[...] all ELT publishers provide their coursebook writers with sets of guidelines with regard to content. These guidelines tend to cover two areas: *inclusivity* and *inappropriacy*. The first refers to the need for a non-sexist approach to the way in which men and women are represented throughout the coursebook, while the second refers to those topics which writers are advised to avoid so as not to offend the perceived sensibilities of potential buyers and readers (ibidem:157).

Também Mukundan considera o manual como um instrumento de propagação de valores, referindo a existência de uma “agenda” para a sala de aula “[...] in which the teacher is orchestrated by the textbook writer to create a zoo-like environment, where learners behave like caged animals, performing planned tricks for the animal trainer [...]” (2009:96).

Relativamente às críticas referidas, e perante a inevitabilidade, como refere Tomlinson (2012:157), de o manual refletir uma determinada perspetiva sobre o ensino e a aprendizagem, bem como da língua-alvo, da cultura que representa e da própria visão do mundo do seu autor, pensamos ser importante promover, em sala de aula, uma consciência crítica em relação ao modo como este tipo de posicionamento se manifesta nos manuais utilizados.

Não obstante, independentemente das limitações apontadas aos manuais, vários estudos mostram, de facto, que a maioria dos professores de línguas, em diferentes espaços geográficos, continua a recorrer a este instrumento de trabalho em sala de aula, como conclui Tomlinson (2012:158), com base, por um lado, em um inquérito recente, desenvolvido pelo *British Council* (2008), em que 65% dos professores inquiridos indica recorrer a um manual com frequência e apenas 6% refere nunca o fazer; e, por outro, em um inquérito semelhante, conduzido na Malásia, Reino Unido e Vietnam, em que 92% dos inquiridos refere usar, regularmente, um manual, embora 78% se tenha mostrado insatisfeito em relação aos recursos de que dispõe.

Também no que diz respeito ao ensino de PLE, de acordo com alguns inquéritos e entrevistas a docentes que ensinam português em universidades estrangeiras (entre 2004-2006), é possível concluir que os manuais constituem um instrumento de apoio à docência (Baptista et al. 2007:165) e desempenham um papel importante nas práticas dos professores portugueses “[...] substituindo-se, frequentemente, a programas pré-estabelecidos ou servindo de orientação para a planificação de unidades lectivas” (Costa e Madeira 2009:140), sendo usados sistematicamente como base do ensino, ainda que apenas uma minoria dos docentes faça uma avaliação positiva dos manuais utilizados:

A maioria dos leitores considera, de modo geral, que a oferta de manuais existente é insuficiente e pouco diversificada, sendo os materiais descritos como de fraca qualidade, com muitas limitações, erros e omissões. Além disso, são considerados pouco adequados a públicos universitários e às suas condições específicas de aprendizagem (ibidem:143).

De facto, na fase atual de desenvolvimento de materiais em Portugal, continua a ser notória a pouca adequação ao contexto específico de aprendizagem, em particular, dos manuais usados no ensino do português como L2 em contexto universitário, uma situação que, do nosso ponto de vista, poderia ser corrigida mediante um trabalho conjunto entre as editoras e os docentes de português que trabalham nos referidos contextos e conhecem as especificidades do público-alvo, com a finalidade de elaborar materiais dirigidos a estudantes com necessidades comuns e perfis semelhantes, mas que sejam suficientemente flexíveis de modo a permitir a sua adaptação ao contexto específico de aprendizagem, e que integrem, também, orientações dirigidas aos docentes sobre o modo como estes podem aferir e suprir, localmente, outro tipo de necessidades.

A flexibilidade continua a ser, assim, uma das soluções apontadas para colmatar as limitações inerentes ao uso de manuais, havendo, atualmente, várias propostas com este objetivo que preveem, por exemplo, a possibilidade de escolha ao nível do conteúdo, ordem, ritmo e procedimentos (e.g. Maley 2008); ou que sugerem a adaptação do manual com base em estratégias de adição, eliminação, modificação, simplificação e reorganização (e.g. McDonough e Shaw 2003; Tomlinson e Masuhara 2004); assim como a integração de textos não didatizados, acompanhados por um conjunto de procedimentos pedagógicos que possam ser aplicados aos materiais de modos diferentes (Maley 1998); e, ainda, o recurso a

abordagens que valorizem o diálogo entre os estudantes e o professor (e os estudantes entre si), como meio de facilitar a aprendizagem (e.g. Thornbury e Meddings 2001); ou, também, modos alternativos e complementares de acesso a conteúdo, como novas tecnologias (e.g. McGrath 2002; Tomlinson 2012) e *corpora* (e.g. Mishan 2005).

Em suma, o recurso ao manual para o ensino de L2 continua a ser uma questão complexa a que se encontram associadas inúmeras vantagens e desvantagens: entre as principais objeções destaca-se a dificuldade em corresponder a necessidades específicas de aprendizagem e a rigidez que o manual impõe ao processo de ensino e aprendizagem, limitando a criatividade do professor e do estudante, assim como o facto de privilegiar um discurso neutro e politicamente correto, refletindo um conjunto de valores e atitudes que privilegiam e propagam um determinado tipo de sociedade, em detrimento de outras perspetivas. Quanto aos aspetos positivos, assinala-se o facto de o manual oferecer uma orientação e finalidade para o processo de ensino de aprendizagem, bem como uma estrutura e base de segurança a partir da qual os professores e estudantes podem trabalhar.

Independentemente dos argumentos referidos, a verdade é que o manual continua a ser um instrumento amplamente utilizado em vários espaços geográficos, o que parece traduzir uma necessidade de professores e estudantes, pelo que pensamos ser importante continuar a haver investimento na elaboração de manuais e de outros materiais comerciais, desde que cientificamente sustentados e adequados ao público-alvo, embora também consideremos fundamental que os cursos de formação preparem os professores de línguas para a elaboração dos seus próprios recursos e os informem sobre a existência de abordagens alternativas com que se poderão sentir motivados em trabalhar.

Por outro lado, uma vez que a adequação ao público-alvo é um aspeto fundamental, julgamos que o processo de elaboração deve procurar dotar os manuais de maior flexibilidade (ao nível da seleção de conteúdo, ordem, ritmo e procedimentos) assim como prever a sua associação a material complementar e a plataformas de apoio *online*, que permitam, em particular, maximizar e diversificar as fontes de acesso à língua e disponibilizar orientações mais específicas aos professores.

I. 2.1. A questão da ‘autenticidade’ de textos e tarefas nos manuais

Com o advento da Abordagem Comunicativa e a finalidade de preparar os estudantes para a comunicação no “mundo real” intensifica-se o debate sobre a importância de se integrar, no processo de aprendizagem, textos que não tenham sido elaborados com finalidades especificamente pedagógicas e que permitam ilustrar situações de uso da língua em contextos reais de comunicação, mas também tarefas semelhantes às que os estudantes terão de desempenhar fora da sala de aula, com recurso a L2 (Richards 2006a:20).

A este respeito, constatámos que, na literatura atual, continua a ser habitual o recurso ao conceito de “texto autêntico” (ou “material autêntico”) para enfatizar, em particular, a finalidade não pedagógica que se encontra subjacente à sua elaboração, como Little et al. (1988:27) que o definem como um tipo de texto “[...] created to fulfil some social purpose”; ou Mishan (2005:11-12) que o descreve como um texto que não tem finalidades pedagógicas nem foi produzido “[...] to illustrate specific language points”; e, ainda, Tomlinson (2012:162) ao referir que “[...] an authentic text is one which is produced in order to communicate rather than to teach”; assim como R. Ellis e Shintani (2014:166) que, embora reconheçam a dificuldade em definir o conceito, sublinham que a perspetiva consensual “[...] is that authentic materials are those based on ‘genuine’ (i.e. native speaker) texts”.

Não obstante, em particular, com o advento da Linguística de Corpus (Idem ibidem), passa a ser também frequente o recurso ao conceito de *corpora* (e.g. Reppen 2011; Flowerdew 2012; Frakenberg-Garcia et al. 2011) para referir, especificamente, uma ampla coleção de textos (orais e escritos) produzidos naturalmente (i.e. em situações reais de comunicação), cuja seleção se baseia em critérios e finalidades específicas e que se encontram, normalmente, armazenados em computador¹ (Flowerdew 2012:3-7), conceito que iremos utilizar, genericamente, para designar textos produzidos por falantes nativos que

¹ É o caso, por exemplo, do ‘Corpus de Referência do Português Contemporâneo’ (do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa) que constitui um vasto corpus eletrónico da variedade europeia do Português e de outras variedades (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Goa, Macau, Timor-Leste), contendo 311,4 milhões de palavras e abrangendo diferentes tipos de textos escritos (literário, jornalístico, técnico, etc.) e de registos orais (formal e informal).

não tenham sido elaborados com finalidades especificamente pedagógicas e que permitam ilustrar o uso da língua em situações de comunicação variadas.

De facto, desde a década de oitenta à atualidade, vários estudos têm procurado mostrar que existem diferenças significativas entre a linguagem produzida por falantes nativos e o tipo de textos que é, habitualmente, usado nos manuais (v. Gilmore 2007, para uma revisão), sendo inúmeros os aspetos positivos associados ao recurso a *corpora*, por oposição a textos manipulados, designadamente, o facto de serem considerados mais motivantes (Grellet 1981:7-8), possibilitarem o contacto com o modo como a língua é, de facto, usada (Willis 1990:127), para além de promoverem o conhecimento de aspetos culturais (Mishan 2005:44), permitindo preparar melhor os estudantes para recorrerem à língua-alvo fora da sala de aula (McGrath 2002:162), sendo, mesmo, considerados fundamentais para que os estudantes adquiram a capacidade de usar a língua de modo adequado (Tomlinson 2010b:87).

Por outro lado, de acordo com a definição apresentada, os textos literários também podem ser considerados *corpora*, havendo inúmeros autores (e.g. Denning 2000; Hirvela 2001; McKay 2001; Narančić-Kovać e Kaltenbach 2006) que têm defendido a sua integração em contextos de aprendizagem de L2 (particularmente, na forma de narrativas), assim como alguns trabalhos de investigação que têm sustentado que este tipo de texto conduz a níveis elevados de retenção de vocabulário (e.g. Kazerooni et al. 2011), ajuda os estudantes a lidar com a criatividade linguística e promove a motivação (e.g. Picken 2007), para além de proporcionar o acesso a *input* necessário ao desenvolvimento da competência comunicativa e de promover, ainda, o pensamento crítico (Sanz e Igoa 2012:302).

Não obstante, apesar de, com o advento do ensino comunicativo, o conteúdo dos materiais revelar um cariz mais “autêntico” (Richards 2006a:20), uma análise mais atenta de alguns manuais atuais dirigidos ao ensino de L2 permite verificar que a maioria continua a privilegiar textos, em que a falta de autenticidade se reflete tanto na dinâmica das interações como na simplificação do discurso: Tomlinson (2011a:101-102), por exemplo, refere que o recurso a *corpora*, em manuais atuais dirigidos ao ensino de uma língua estrangeira, ainda não é frequente, privilegiando-se a sua adaptação (com base em uma conceção sobre o que os estudantes devem aprender acerca da língua-alvo), assim como o recurso a diálogos neutros e cooperativos, com regras gramaticais constantes (ou que

permitem poucas exceções), quando, na realidade, as interações tendem a ser competitivas e os padrões gramaticais variáveis. Ou seja, de um modo geral, continua a persistir a tendência para considerar que a utilização de *corpora* não se adequa à aprendizagem de línguas, pelo facto de, como refere Byrd (1995:17), as exigências do mercado não permitirem a inclusão de discursos que, apesar de ilustrarem situações reais de comunicação, não correspondem a um uso modelar da língua.

Também no que diz respeito, especificamente, à integração de textos literários em manuais dirigidos à aprendizagem de L2, segundo Narančić-Kovać e Kaltenbach (2006:81), continua a predominar a tendência para a integração de excertos de textos, acompanhados por propostas de trabalho que incidem, sobretudo, em aspetos linguísticos, em detrimento dos aspetos culturais que este tipo de texto permite ilustrar, sendo também sublinhado o facto de os professores raramente proporem atividades ou encorajarem os estudantes de L2 a trabalhar com textos literários.

Apesar dos vários aspetos positivos referidos, o recurso a *corpora* levanta, de facto, alguns problemas que se traduzem, em particular, no nível de dificuldade que se encontra, frequentemente, subjacente ao seu conteúdo linguístico e cultural, pelo que a afirmação de que os *corpora* são intrinsecamente motivantes e interessantes² poderá não ser válida para todos os estudantes. De facto, os estudantes que se encontram em um nível inicial de aprendizagem podem não considerar particularmente motivante ler ou ouvir um texto produzido por um falante nativo, por terem, ainda, uma proficiência limitada em L2, o que pode significar, segundo R. Ellis e Shintani (2014:163-193), que este tipo de texto deve ser reservado para estudantes de nível mais avançado ou, pelo menos, que, em alguns casos, é necessário fazer uma aproximação gradual ao texto autêntico e desenvolver tarefas que promovam, primeiro, a sua compreensão.³

A opinião de que o recurso a *corpora* pode colocar demasiadas dificuldades aos estudantes tem levado, assim, alguns autores a sustentar que os textos devem ser adaptados para facilitar a aprendizagem: Williams (1983:175), por exemplo, defende que o recurso a um texto, que seja demasiado difícil, força os estudantes a focarem-se no código

² Alguns trabalhos já procuram aferir esta questão (e.g. Peacock 1997), embora seja difícil de analisar, uma vez que depende do modo como os textos são aplicados em sala de aula.

³ Por exemplo, os estudantes podem começar por ler ou ouvir versões simplificadas do texto, antes de terem acesso à versão original.

linguístico e não no sentido; e Nuttall, na sua discussão sobre materiais autênticos, sustenta que “linguistically difficult texts are unlikely to be suitable for developing most reading skills” (1996:177).

Day (2004:101-14) vai um pouco mais longe e critica aquilo que designa por “culto da autenticidade”, alegando que os argumentos, habitualmente, usados para sustentar o recurso a *corpora* (como o aumento da motivação ou a preparação do estudante para interagir fora da sala de aula) não têm sustentação empírica e, para o ilustrar, confronta o trabalho desenvolvido por Yano et al. (1994), de acordo com o qual este tipo de texto é mais difícil de compreender do que textos simplificados ou reformulados, com o de Young (1999) que, ao comparar diferentes tipos de simplificações aplicadas em *corpora*, obteve resultados mistos que contrastam com o anterior. Day conclui (ibidem:110), assim, que o recurso a *corpora* só deve ter lugar se for adequado aos estudantes, sublinhando que o “culto da autenticidade” deve dar lugar à adequação ao público-alvo não só ao nível dos textos, mas também das atividades e tarefas propostas.

De facto, para além da preocupação com o recurso a materiais autênticos, que caracterizou os primeiros anos do movimento comunicativo, tem também sido dada atenção à natureza das tarefas e atitudes dos estudantes, questionando-se, em particular, se a autenticidade é algo inerente ao texto, à finalidade da tarefa ou à resposta do estudante (R. Ellis e Shintani 2014:167).

Quando abordarmos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, em particular no quarto capítulo, verificaremos que o conceito de tarefa, de acordo com R. Ellis (2003:3), é definido, também, em termos de “autenticidade”, no sentido em que a atividade tem de manifestar algum tipo de relação com o mundo real, o que se concretiza, quer pela proposta de atividades habituais fora da sala de aula (autenticidade situacional), quer, em particular, pelo tipo de comportamento comunicativo que decorre da sua realização (autenticidade interacional), sendo um aspeto particularmente importante, uma vez que, o sentido atribuído ao conceito de autenticidade, no ELBT, abrange tanto as tarefas que são autênticas do ponto de vista situacional como, sobretudo, as que procuram promover autenticidade interacional.

No mesmo sentido, Tomlinson (2012:162) ao refletir sobre esta questão, embora reitere a importância de os estudantes terem contacto frequente tanto com *corpora* como com tarefas autênticas, sob pena de não ficarem preparados para usarem a língua em contextos reais de comunicação (i.e. fora da sala de aula), considera que a adaptação dos textos pode, por vezes, facilitar a comunicação e que as tarefas não têm, necessariamente, de reproduzir as do mundo real, mas apenas envolver o mesmo tipo de capacidades:

The text does not have to be produced by a native speaker and it might be a version of an original which has been simplified to facilitate communication. The task does not have to be a real-life task, but can be a classroom task which involves the use of real life skills in order to achieve not just communication but a non-linguistic outcome (e.g. one member of a group getting the others to draw a replica of a drawing she has been shown) (idem *Ibidem*).

Um pré-requisito para o uso de textos e tarefas autênticas parece ser, assim, a adequação ao público-alvo, havendo algumas propostas de critérios para a sua utilização (e.g. Mishan 2005) e seleção (e.g. McGrath 2002), como a relevância para as necessidades dos alunos, o interesse temático, a adequação cultural, a exigência linguística e cognitiva, bem como a qualidade e a dimensão visual. O mesmo se aplica à escolha de textos literários, que deverá passar por uma aplicação de critérios destinados a aferir a adequação dos aspetos linguísticos, literários, pedagógicos e culturais envolvidos, como a relevância temática e histórica dos textos (Narančić-Kovač e Kaltenbach 2006:80).

Em conclusão, o recurso a *corpora* (incluindo textos literários) no processo de ensino e aprendizagem de segundas línguas, apesar de apresentar aspetos positivos, continua a ser feito com muitas restrições, uma vez que os materiais didáticos tendem a privilegiar formas modelares de uso da língua em detrimento do seu uso real, o que, segundo alguns autores, não contribui para a preparação dos estudantes ou, até mesmo, para a motivação que resultaria de um contacto mais próximo com a língua e a cultura de aprendizagem. De outra perspetiva, alguns autores sublinham que o recurso a *corpora* não deve ser encarado como fundamental, uma vez que não existe sustentação empírica que permita confirmar muitos dos aspetos positivos que lhe são associados, pelo que o critério central deve ser a adequação do texto ao nível de competência e necessidades específicas dos estudantes.

Partindo, assim, das várias leituras que realizámos, consideramos que, embora a sala de aula seja um contexto comunicativo específico com objetivos próprios, a finalidade de desenvolver a competência comunicativa, que se encontra subjacente ao ensino de línguas, implica que os estudantes sejam, gradualmente, expostos a textos que ilustrem o modo como a língua é, de facto, usada, em diferentes contextos e com finalidades variadas, mediante uma aproximação gradual a *corpora* (sobretudo, depois de os estudantes já terem alguma proficiência na língua de aprendizagem)⁴ assim como a algumas tarefas que os estudantes se preparam para realizar fora da sala de aula, envolvendo a língua-alvo, mas partindo sempre em das suas características e necessidades particulares.

Não obstante, julgamos que o recurso a textos adaptados pode ser, igualmente, útil para facilitar a aquisição de L2, pois, como iremos desenvolver no quarto capítulo, existem algumas estratégias de manipulação do conteúdo que, apesar de alterarem a autenticidade do texto, permitem tornar determinadas estruturas mais salientes ou frequentes, fazendo com que o estudante dê atenção a essas mesmas formas e as registe cognitivamente, o que é considerado fundamental para a aquisição da língua.

⁴ A localização de *corpora* que se adequa, em particular, a estudantes de nível inicial tende a ser, de facto, difícil e requer um grande investimento de tempo.

I. 2.2. As abordagens pedagógicas adotadas nos manuais atuais

Ao longo dos anos, o conhecimento sobre o processo de aprendizagem de segundas línguas tem mudado significativamente e se, até finais dos anos sessenta, a aprendizagem de uma segunda língua era abordada, essencialmente, como um processo de formação de hábitos, centrado no desenvolvimento da competência gramatical, mediante um tipo de prática controlada; a partir dos anos setenta, a aprendizagem de uma segunda língua passa a ser encarada de uma perspetiva muito diferente, sendo amplamente influenciada pelo surgimento da Abordagem Comunicativa, tanto ao nível da elaboração de programas de ensino como da metodologia (Richards 2006a:6), e pela consequente valorização de um conjunto mais amplo de competências, que passa a ser considerado necessário ao uso da língua não só de modo correto, mas também apropriado e fluente, em função da situação, dos participantes, das suas intenções e dos papéis que desempenham.

Desde o seu aparecimento até ao presente, a Abordagem Comunicativa tem evoluído bastante, existindo, atualmente, várias correntes que se baseiam em paradigmas e tradições diversas e que aplicam um conjunto geral de princípios de modos diferentes (ibidem:22), com a finalidade de promover a referida competência comunicativa: assim, enquanto a instrução baseada no conteúdo (*content based Instruction*) e o ensino baseado em tarefas (*task based Instruction*) se centram nos processos que se consideram facilitar a aprendizagem; a instrução baseada em textos (*text based Instruction*) e o ensino de línguas baseado em competências (*competency based language teaching*) centram-se, em particular, nos resultados da aprendizagem, que constituem o ponto de partida para a planificação do curso.

No âmbito da Abordagem Comunicativa é, ainda, possível distinguir duas versões, que Howatt (1984:279) designa, respetivamente, por versão forte e versão fraca ou moderada: a “versão forte” baseia-se, essencialmente, na assunção de que a língua é adquirida através da comunicação e que os estudantes descobrem o sistema linguístico no processo de comunicar; enquanto a “versão moderada” traduz o entendimento mais generalizado de que é possível identificar e ensinar, separadamente, as diferentes componentes da competência comunicativa e promover o uso automático de novos itens linguísticos,

mediante uma prática controlada e recorrendo, tipicamente, a procedimentos metodológicos de apresentação, prática e produção.¹

R. Ellis (2003:29) refere, contudo, que a perspetiva sobre a língua que se encontra subjacente a este segundo tipo de ensino tem sido criticada, nomeadamente, por abordar o ensino da língua como uma série de “produtos” que podem ser adquiridos sequencial e cumulativamente, quando a investigação tem mostrado que os estudantes não adquirem a língua deste modo e que, pelo contrário, constroem uma série de sistemas (que compõem a designada interlíngua), os quais vão sendo, gradualmente, gramaticalizados e reestruturados à medida que novas características da língua-alvo são incorporadas.

Não obstante, apesar de a metodologia de apresentação/prática/produção ter sido questionada, pelo facto de se sustentar na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização (Skehan 1996a:18), a verdade é que o ensino comunicativo de línguas atual tende a corresponder à versão moderada da Abordagem Comunicativa, por ser compatível com dogmas educativos pré-existentes, que tendem a não dar prioridade à comunicação, a reforçar o controlo do professor e a recorrer a procedimentos treináveis (R. Ellis 2003:29), sendo que “[...] many [authors] seem to make the assumption that clear presentation and active, relevant practice are sufficient to lead to acquisition” (Tomlinson 2010a:81).

Este entendimento manifesta-se no facto de muitos materiais continuarem a basear-se em abordagens de apresentação, prática e produção (Richards 2006a:8), que se traduzem, em muitos casos, no foco em itens linguísticos isolados e em atividades de prática elementar de audição e repetição:

The reality, though, is that for the last forty years most coursebooks have been and are still using PPP [Presentation, Practice, Production] approaches, with a focus on discrete forms and frequent use of such low-level practice activities as listen and repeat, dialogue repetition, matching and filling in the blanks (Tomlinson 2012:160).

¹ A “apresentação” refere-se à disponibilização de informação explícita sobre uma determinada estrutura gramatical (dirigida ao conhecimento declarativo); a “prática” refere-se ao uso de exercícios que envolvem a produção controlada da estrutura-alvo; e a “produção” envolve o desempenho de tarefas com a finalidade de promover a sua automatização.

A falta de sustentação teórica da generalidade dos materiais dirigidos à aprendizagem de línguas tem, assim, suscitado várias críticas que incidem, em particular, na referida focalização em formas isoladas (e.g. Long 1991; R. Ellis 2001) e na adoção do método de apresentação, prática e produção (e.g. Willis e Willis 2007; Tomlinson 2010b, 2012), mas também tem motivado o surgimento de propostas alternativas, entre as quais se destacam algumas ideias inovadoras, como abordagens de consciencialização linguística (e.g. Bolitho 2003; Bolitho et al. 2003; Bolitho e Tomlinson 2005; Tomlinson 2007, 1994), em que os estudantes são conduzidos a experienciar um texto de modo holístico, passando depois à análise e descoberta de aspetos linguísticos; ou, ainda, abordagens que valorizam a experiência de uso da língua (e.g. Tomlinson 2003a) e em que os estudantes são solicitados a responder aos textos de modo pessoal, antes de os explorarem através de atividades criativas e analíticas.

Neste âmbito, entre as várias propostas existentes, destacamos, igualmente, alguns autores, como R. Ellis (1998, 2003, 2011), Van den Branden (2006) e Willis e Willis (2007), que têm sustentado a adoção de abordagens baseadas em tarefas, em que os estudantes aprendem a língua mediante o desempenho de atividades centradas, primeiramente, no sentido, existindo, de facto, uma base psicolinguística assim como um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, embora tenham havido, ainda, poucas tentativas para implementar este tipo de ensino em contextos institucionais, ou para elaborar manuais e outros materiais que reflitam a sua adoção, como constata R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), nomeadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua² (Marques Dias 2008:43).

De facto, apesar das críticas e dúvidas associadas a uma abordagem baseada na apresentação/prática/produção, a maioria dos professores tende a incorporar tarefas no âmbito de abordagens mais tradicionais, sendo poucos os que têm recorrido a tarefas como unidades de ensino, ou seja, preparando cursos completos nos quais as tarefas ocupam um lugar central, opções que ilustram dois tipos de ensino (e de utilização de tarefas),

² Relativamente ao ensino do português com base em tarefas assinalam-se, apenas, alguns projetos pontuais (e.g. Bressan 2002; Pinto 2011). Destaca-se, ainda, Marques Dias (2008) que propõe um trabalho inovador que consiste na construção de um ambiente virtual para a aprendizagem do português europeu como segunda língua, associando tecnologias de informação e comunicação, disponíveis para educação à distância, a conteúdos baseados em tarefas.

designados na literatura, respetivamente, como “ensino de línguas apoiado em tarefas” (*task-supported language teaching*)³ e “ensino de línguas baseado em tarefas” (*task-based language teaching*),⁴ um tópico que iremos desenvolver no quarto capítulo.

Nos debates europeus sobre educação e em termos de abordagens preferenciais para o ensino de línguas tem vindo, igualmente, a ganhar relevância a Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua,⁵ em que a segunda língua (língua estrangeira, regional ou minoritária e/ou outra língua oficial nacional) é utilizada para ensinar determinadas matérias curriculares e não, especificamente, para o ensino da língua (Tomlinson 2012:161).⁶

A existência de paradigmas educativos e de contextos linguísticos diversificados na Europa tem, no entanto, dado origem a modelos diferentes de ensino bilingue,⁷ e embora a União Europeia e o Conselho da Europa tenham vindo a emitir várias recomendações, encorajando a utilização da língua em contexto, continuam a existir, ainda, poucas publicações sobre o desenvolvimento de materiais de acordo com esta abordagem.⁸

Em suma, a revisão da literatura que fizemos permitiu-nos constatar que, apesar de o conhecimento sobre o processo de aquisição de segundas línguas ter evoluído e apontar para procedimentos diferentes, os materiais atuais continuam a basear-se, sobretudo, em metodologias tradicionais, sendo possível afirmar que, para além de algumas propostas metodológicas alternativas, os recursos mais inovadores têm sido elaborados no âmbito de projetos (Tomlinson 2012:167), que têm explorado, designadamente, abordagens indutivas (e.g. Tomlinson 1995), o trabalho sobre textos (e.g. Tomlinson 1995, 2003c), a realização de

³ No designado ensino de línguas apoiado em tarefas, as tarefas são, tipicamente, usadas na fase final de produção, embora possam ser adotadas outras sequências.

⁴ Corresponde a um tipo de ensino que se baseia, inteiramente, em tarefas.

⁵ Na última década, nos países de língua inglesa e francesa, impôs-se a seguinte terminologia: *Content and Language Integrated Learning* (abreviado CLIL) ou *Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Étrangère* (abreviado EMILE). No espaço linguístico alemão, são visíveis as tentativas de transpor o conceito inglês CLIL para alemão (por exemplo, *Integriertes Fremdsprachen und Sachfachlernen* (ensino curricular bilingue integrado), embora o conceito de *Bilingualer Sachfachunterricht* (ensino curricular bilingue) continue oficialmente a ser utilizado. cf. página web do Goethe Institut.

⁶ No que diz respeito ao sistema educativo português, algumas escolas têm vindo a desenvolver, também, projetos e programas na área da aprendizagem de línguas estrangeiras com base na abordagem CLIL, designadamente, no âmbito do ensino da língua inglesa (v. Logioio 2010).

⁷ Estas conclusões são referidas em alguns trabalhos fundamentais, encomendados pela Comissão Europeia, como o Relatório Eurydice (2006).

⁸ Destacamos, neste âmbito, o trabalho de Coyle et al. (2010) que inclui um capítulo sobre avaliação, criação de materiais e tarefas, segundo os princípios que sustentam a abordagem CLIL.

tarefas (e.g. Prabhu 1987; R. Ellis 2003; Van den Braden 2006), ou, ainda, a aprendizagem integrada de conteúdo e língua (Logioio 2010).

I. 3. O recurso a novas tecnologias

Na revisão da literatura que fizemos sobre a elaboração de materiais, especificamente dirigidos à aprendizagem de segundas línguas, destacámos o manual pelo facto de continuar a ser um recurso, amplamente, usado em diferentes contextos de aprendizagem, embora tenhamos sublinhado que a sua funcionalidade (e necessidade) tende a ser cada vez mais questionada, à medida que o recurso a novas tecnologias para a aprendizagem de línguas se tem vindo a generalizar e a permitir o acesso a recursos assim como a fontes que superam, a muitos níveis, as potencialidades mais limitadas do manual.

De facto, a utilização de novas tecnologias na aprendizagem de segundas línguas abrange uma vasta gama de opções, desde a aprendizagem de línguas assistida por computador¹ (que inclui materiais disponíveis em páginas da internet, *software* informático e cursos à distância); experiências linguísticas com recurso a fontes eletrónicas (como o *Google*, *YouTube*, *Facebook*); e, ainda as Tecnologias de Informação e Comunicação que podem fazer uso de ambos (Tomlinson 2012:166).

Não obstante, para abordar este tema e sem descurar a especificidade dos recursos disponíveis, iremos usar o conceito de material eletrónico, em sentido amplo, para referir “material that has been digitally processed so that the user is able to access it through a single source, usually a computer” (Derewianka 2003a:199), começando por referir algumas das vantagens para a aprendizagem de L2 que lhe têm sido atribuídas (e.g. Derewianka 2003a; Reinders e White 2010; Motteram 2011), como o facto de poder facilitar a leitura (sempre que disponibiliza informação complementar, como gráficos e suporte áudio visual), mas também a escrita (através da modelização do género, demonstração do processo, ou facilitando a realização de esboços, edição e revisão); vantagens organizativas (tais como

¹ Na literatura anglófona tem recebido a designação de *computer-mediated communication* (CMC) ou *computer-assisted language learning* (CALL).

facilidade de acesso, armazenamento, recuperação de dados, partilha e reciclagem); vantagens pedagógicas (como a autenticidade dos dados disponibilizados e possibilidade de interação); vantagens para o estudante (como a possibilidade de escolha, monitorização do progresso e obtenção de reação imediata, desenvolvimento da competência digital); e, ainda, o acesso gratuito a uma grande variedade de *corpora* assim como a plataformas de apoio a estudantes e professores.

As potencialidades são, de facto, inúmeras, particularmente, no que diz respeito ao acesso a fontes autênticas e atualizadas, embora possamos destacar, também, alguns aspetos negativos, como o perigo de uma excessiva dependência a novas tecnologias que Mukundan considera poder levar a sobrevalorizações, referindo que “multimedia can provide the wrong signals to people in education who believe that multimedia can drive pedagogically sound methodology” (2008:109).

No mesmo sentido, Maley (2011:390), embora considere que o recurso a material eletrónico pode ser usado como forma de ultrapassar os constrangimentos do manual, ao oferecer a possibilidade de acesso rápido a recursos informativos ilimitados, sublinha que a rapidez com que as mudanças se processam e a efemeridade dos recursos pode levar a uma rendição à tecnologia ou, nas palavras do autor, “a total capitulation to technology” (ibidem:392); enquanto Reinders e White (2010:68), de forma mais moderada, sustentam que os efeitos positivos da aprendizagem assistida por computador depende do modo como a tecnologia é implementada.

Relativamente a trabalhos que se têm dedicado a esta questão, assumem particular importância os desenvolvidos por Chapelle (1998, 2001) e Chapelle e Lui (2007), que descrevem os efeitos da aprendizagem assistida por computador nos seus utilizadores; e, ainda, Eastment (1999), Derewianka (2003a, 2003b), Murray (2003), Ferradas Moi (2003), Blake (2008), Reinders e White (2010), Kervin e Derewianka (2011) e Motteram (2011) que apresentam vários relatos sobre o uso e desenvolvimento de recursos eletrónicos destinados à aprendizagem de línguas.

De facto, no atual contexto educativo, julgamos ser não só desejável, como inevitável o recurso a materiais eletrónicos no processo de aprendizagem de uma segunda língua, por constituir uma fonte importante de *input*, sobretudo, em contextos de aprendizagem em

que os estudantes têm pouco acesso à língua-alvo fora da sala de aula, para além de poder ser um fator acrescido de motivação para muitos estudantes.

Por outro lado, no que diz respeito à aprendizagem de segundas línguas no ensino superior, o material eletrónico é cada vez mais usado para complementar o trabalho presencial, sendo habitual a existência de centros de línguas (integrados nas universidades) que oferecem condições para que os estudantes tenham acesso a plataformas *online*, assim como a atividades destinadas a promover a aprendizagem autónoma (como *workshops*, sessões de esclarecimento e outras iniciativas).

Neste âmbito, entre os aspetos negativos associados a recursos eletrónicos, parece-nos haver, em particular, o perigo de diminuição de momentos de interação cara a cara,² cujos efeitos positivos decorrem, designadamente, de determinadas características do *feedback* e do recurso a linguagem corporal, entre outros aspetos que continuam a ser investigados e que não podem, ainda, ser generalizados para a aprendizagem assistida por computador (Mackey 2012:47), pelo que, no presente, pensamos que os recursos eletrónicos devem funcionar, sobretudo, com um complemento importante do trabalho realizado em sala de aula (Schrooten 2006:150), em particular, como fonte de novo *input*.

Em conclusão, a revisão da literatura que fizemos permitiu-nos verificar que, nos últimos quarenta anos, o desenvolvimento de materiais para a aprendizagem de línguas tem evoluído bastante, tanto no âmbito da investigação como no domínio da aplicação, sendo significativo, por um lado, o aumento de conhecimento sobre princípios e procedimentos capazes de facilitar a aprendizagem de línguas e, por outro, a maior capacidade de elaboração de materiais didáticos eficazes (Tomlinson 2012:170), assim como o facto de os professores terem vindo a desenvolver uma abordagem mais crítica face aos manuais que usam.

Não obstante, apesar de se ter alcançado uma situação em que existem, internacionalmente, materiais destinados à aprendizagem de línguas com alguma qualidade (muitos dos quais desenvolvidos no âmbito de projetos), vários estudos revelam que o processo de elaboração de materiais tende a basear-se, sobretudo, na intuição e experiência dos autores, sendo, ainda, pouco guiado por princípios de aprendizagem coerentes, e

² O papel desempenhado pela interação no processo de aquisição de L2 será desenvolvido, em particular, no terceiro e quarto capítulo.

concluindo-se, também, que poderia beneficiar muito mais com a integração dos resultados da investigação recente, desenvolvida na área da ASL (Tomlinson 2013:15).

Por outro lado, apesar da crescente importância reconhecida à área de desenvolvimento de materiais didáticos e da proliferação de trabalhos na área, existem, ainda, várias lacunas que se traduzem, como refere Tomlinson (2012:146), na necessidade de mais investigação e fundamentação empírica, nomeadamente, sobre a possibilidade de poderem ocorrer efeitos variáveis nos utilizadores em função de diferentes modos de exploração dos materiais; bem como estudos longitudinais sobre os efeitos dos materiais ao nível das atitudes, crenças, motivação e competência comunicativa dos estudantes; e, ainda, na falta de materiais que permitam ilustrar algumas abordagens pedagógicas atuais, como a Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua ou o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ibidem:160-61).

CAPÍTULO II: ANÁLISE DE MANUAIS DIDÁTICOS

II. 1. Objetivos da análise

No capítulo anterior, com base na revisão da literatura que fizemos, verificámos que, apesar de existirem, atualmente, indicações importantes sobre o tipo de material mais eficaz para a aquisição de L2, o processo de desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino e aprendizagem de segundas línguas, tanto a nível internacional como nacional, tende a basear-se, em grande parte, na intuição dos seus autores, predominando, ainda, um afastamento generalizado entre a área de desenvolvimento de materiais e a área da ASL, cuja aproximação poderia contribuir para uma maior sustentação dos dois domínios.

Não obstante, embora consideremos que os dados, até aqui analisados, permitem ter uma ideia geral sobre a fase em que a área de desenvolvimento de materiais se encontra a nível internacional, uma vez que, por um lado, grande parte dos trabalhos de investigação referidos se baseia no desenvolvimento de materiais gerais dirigidos ao ensino do inglês como segunda língua, em diferentes espaços geográficos, e que, por outro lado, um dos objetivos do trabalho consiste na proposta e ilustração de materiais, especificamente, dirigidos ao ensino de PLE em contexto universitário europeu, consideramos importante conhecer, de modo mais aprofundado, as orientações que os autores ou os professores tendem a privilegiar nos materiais usados no contexto referido, pelo que, no presente capítulo, iremos apresentar os resultados de uma análise que efetuámos a alguns manuais, que têm sido adotados para o ensino de várias línguas românicas em uma universidade europeia, com a finalidade de aferir os princípios de elaboração anunciados e, em particular, o modo como se traduzem ao nível das propostas de trabalho apresentadas.

Com esta finalidade e recorrendo à grelha de análise proposta por Andrew Littlejohn em 1998 (revista em 2011) analisámos oito manuais¹ dirigidos ao ensino de níveis iniciais de

¹ Os manuais analisados foram os seguintes: manuais de italiano (*Campus Italia* e *Universitalia*); manuais de espanhol (*Destino Erasmus* e *Con dinámica*); manuais de francês (*Rond Point* e *Alter ego*); manuais de português (*Olá, Portugal!* e *Português XXI-1*).

aprendizagem de quatro línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), que foram selecionados em função de alguns critérios que passamos a apresentar:

(i) no que diz respeito ao tipo de recurso, embora os materiais referidos sejam, quase sempre, acompanhados por outras componentes (e.g. CD áudio, CD ROM, ou mesmo um *site*), optámos por centrar a análise em manuais (e, em particular, no livro do aluno),² pelo facto de termos verificado que o manual continua a ser, amplamente, usado nos cursos de línguas e, também, porque uma das finalidades do presente trabalho consiste na proposta de materiais textuais para uso em sala de aula.

(ii) quanto à relação do estudante com a língua, ainda que a análise incida, genericamente, em manuais dirigidos ao ensino e aprendizagem de segundas línguas (ou seja, qualquer outra língua que o indivíduo tenha adquirido depois da língua materna), a quase totalidade dos manuais que analisámos dirige-se, especificamente, à aprendizagem do respetivo idioma como língua estrangeira.³

(iii) relativamente às línguas abrangidas, apenas analisámos manuais que se destinam ao ensino de línguas românicas (português, espanhol, francês e italiano), uma vez que, na revisão da literatura efetuada, a investigação sobre o desenvolvimento de materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas incidiu, predominantemente, em recursos dirigidos ao ensino do inglês;

(iv) no que diz respeito aos níveis de aprendizagem, os manuais analisados dirigem-se ao ensino e aprendizagem de níveis iniciais de aprendizagem, pressupondo-se, assim, que os estudantes, a quem os recursos se dirigem, têm conhecimentos equivalentes, isto é, pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua-alvo.⁴

(v) em relação ao público-alvo e ao contexto de aprendizagem, os oito manuais referidos dirigem-se a um público adulto ou jovem adulto e foram adotados em contexto

² Recorremos, apenas, às outras componentes sempre que considerámos necessário para poder responder a determinadas questões.

³ O manual *Destino Erasmus* é, na verdade, um manual dirigido à aprendizagem do Espanhol como Língua Segunda, que se dirige a estudantes que visitam Espanha ao abrigo de programas de intercâmbio, embora tenhamos constatado que é, também, adotado para o ensino do idioma como Língua Estrangeira.

⁴ Os manuais analisados têm, contudo, amplitudes diferentes no que diz respeito aos níveis iniciais abrangidos, sendo que alguns se dirigem ao ensino e aprendizagem de mais do que um nível inicial, como veremos.

universitário alemão,⁵ apesar de apenas alguns terem sido elaborados, especificamente, para este contexto de aprendizagem,⁶ sendo que a escolha de uma universidade alemã como contexto de uso dos manuais analisados decorre, sobretudo, do facto de a instituição se caracterizar por uma forte promoção da aprendizagem de segundas línguas e pela atualidade metodológica privilegiada nos cursos, o que permitiu localizar instrumentos de trabalho recentes, usados para este fim.

Depois de apresentados os critérios de seleção, sublinhamos, ainda, que a finalidade da análise consistiu, apenas, em fazer um levantamento das características metodológicas adotadas em cada manual, não estando em causa fazer qualquer tipo de avaliação sobre o seu potencial de adequação ao público-alvo ou os efeitos na aprendizagem, que dependem de fatores muito mais amplos e complexos. Este objetivo justifica, igualmente, a escolha da grelha de análise elaborada por LittleJohn (1998, 2011), que se destina a descrever materiais dirigidos ao ensino de segundas línguas, com base em critérios que permitem efetuar uma análise, sem que esta traduza a perspetiva do autor quanto às características que os materiais devem apresentar, como se verifica em muitos outros instrumentos equivalentes (e.g. Cunningsworth 1995; Byrd 2001; McGrath 2002; Harmer 2007).

Partindo dos critérios e objetivos referidos, passamos a descrever o processo de análise que incidiu em duas dimensões do manual, a publicação e o *design*: a publicação refere-se à parte tangível do manual, enquanto o *design* diz respeito ao pensamento subjacente ao material, isto é, à sua “filosofia” (Littlejohn 2011:184), para a qual assume particular importância tudo o que os estudantes são solicitados a fazer e o papel que os manuais reservam para si próprios, já que podem pretender gerir todo o processo de aprendizagem, transmitindo orientações detalhadas sobre o modo como professores e

⁵ Todos os manuais foram adotados, nos anos letivos de 2010/2011 e 2011/2012, em cursos de línguas ministrados no Centro de Línguas (*Sprachenzentrum*) da Universidade Livre de Berlim, o que foi aferido com base em um levantamento informal efetuado junto dos respetivos professores. Os manuais analisados encontram-se também disponíveis, para estudo autónomo, no Centro de Autoaprendizagem de Línguas da Universidade Livre de Berlim. cf. <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/>.

⁶ Apenas os manuais de italiano (*Campus Italia* e *Universitalia*) e os de espanhol (*Con dinámica* e *Destino Erasmus*) foram elaborados, especificamente, para estudantes universitários. No entanto, enquanto o manual *Destino Erasmus* se dirige a estudantes universitários que podem ter várias nacionalidades, os manuais *Campus Italia*, *Universitalia* e *Con dinámica* foram elaborados, especificamente, para estudantes universitários alemães. Os manuais *Rond Point* e *Olá, Portugal!*, embora se dirijam a um público jovem-adulto alemão, não foram elaborados para um contexto universitário, podendo ser usados também em contextos como Institutos de Línguas. Os restantes manuais dirigem-se, apenas a um público adulto ou jovem adulto.

estudantes devem agir, ou limitar-se a fornecer ideias gerais, que os professores e estudantes são encorajados a desenvolver ou complementar.

As duas dimensões referem-se, portanto, a aspetos bastante distintos do material, cuja análise decorreu gradualmente, ao longo de três fases (v. esquema em anexo A), partindo de um levantamento de dados relativamente acessível e avançando, depois, para níveis mais abstratos que exigiram inferências, juízos subjetivos graduais e uma análise das várias componentes do material, antes de se poder chegar a conclusões, como ilustrado no esquema em anexo (B).

Assim, depois de apresentados os critérios de seleção de manuais, assim como a estrutura da grelha e o processo de análise, passamos, de seguida, a apresentar os resultados obtidos em cada nível de análise.

II. 2. Resultados apurados no primeiro nível de análise

O primeiro nível da análise, de todos o mais objetivo, centra-se na informação que é explicitamente fornecida pelo material, como a data de publicação; o público-alvo; o tipo de material (geral ou específico, suplementar ou principal); a quantidade de tempo letivo coberta pelo manual; e o modo como este deve ser usado. Para além dos aspetos referidos, a análise Incidiu, ainda, em algumas características físicas do material, como o tipo de publicação (durável ou não);¹ o número de páginas; o uso da cor; o número total de componentes (livro do estudante, caderno de exercícios, CD áudio, etc.); e o modo de organização do manual (v. esquema de análise, em anexo C).

Passando, então, à apresentação dos resultados, começamos por referir que todos os manuais foram publicados pela primeira vez, entre 2003 e 2010, três dos quais por editoras alemãs ou em parceria com editoras alemãs² e os restantes por editoras sediadas em países

¹ Entende-se por não durável o tipo de material que se encontra elaborado de modo a permitir que os exercícios sejam realizados no próprio manual.

² Respetivamente: *Universitalia* (editora Hueber), *Con dinámica* (editora Klett), *Olá, Portugal!* (editora Klett), *Campus Italia* (editora Guerra Edizioni e editora Klett)

onde a língua-alvo é língua nacional,³ verificando-se, ainda, que apenas em alguns casos (*Universitalia*; *Campus Italia* e *Destino Erasmus 1*), os manuais referem as habilitações dos seus autores.

Quanto ao âmbito de aplicação, todos os manuais referem dirigir-se a um público adulto e/ou jovem adulto, sendo que apenas os manuais de italiano (*Campus Italia* e *Universitalia*)⁴ e os de espanhol (*Con dinámica* e *Destino Erasmus*) se dirigem, especificamente, a estudantes universitários. Na generalidade dos casos, trata-se de material geral,⁵ que procura integrar objetivos de aprendizagem para dois níveis iniciais de aprendizagem (A1 e A2), apenas com três exceções: o manual *Português XXI-1* centra-se em objetivos de aprendizagem referentes apenas a um nível (A1); o manual *Alter ego* abrange os níveis A2 e B1.1 (primeira parte) e o manual *Con dinámica* inclui três níveis (A1, A2 e B1+).

Os manuais apresentam também variações quanto ao número de horas previstas para a concretização dos objetivos de aprendizagem propostos: cerca de 100 horas para dois níveis ⁶ (A1/A2: manual *Universitalia*); 120 horas para um nível (A1: *Português XXI-1*); 120 horas para um nível e meio (A2/B1.1: *Alter ego*); 150 horas para cada nível e 300 horas no total (A1/A2: *Campus Italia*); e 180 horas para três níveis (A1/ A2/ B1: *Con dinámica*). No caso dos manuais *Destino Erasmus*, *Olá, Portugal!* e *Rond Point* não é feita qualquer referência ao número de horas coberto.⁷

Relativamente à extensão e componentes, à exceção do manual de espanhol *Destino Erasmus* que disponibiliza exercícios gramaticais exclusivamente no livro do aluno, os restantes manuais são acompanhados por um caderno de exercícios autónomo, que se destina ao treino e aprofundamento da gramática, mesmo quando o livro do aluno inclui exercícios gramaticais. A existência de um livro dirigido ao professor é também frequente e

³ A este respeito assinala-se como exceção o manual de francês *Rond Point* que foi publicado pelo *Centre de Recherche et de Publications de Langue*, sediado em Barcelona.

⁴ O manual *Campus Italia*, apesar de se dirigir, especificamente, a estudantes universitários, também refere adequar-se a um público mais jovem, desde que familiarizado com a aprendizagem de outras línguas estrangeiras e detentor de uma forte formação cultural.

⁵ Tal significa que contempla objetivos comunicativos gerais para as várias macrocapacidades. Apenas os manuais *Con dinámica* e *Português XXI* referem uma maior incidência na compreensão. Abordaremos a aplicação deste princípio, em particular, no terceiro nível de análise.

⁶ Número apurado com base no número de horas de trabalho por unidade (8/10 horas) previstas pelo manual, que tem 10 unidades.

⁷ O número de horas de referência tende a variar entre as 150 e as 200 horas para atingir os níveis A1 e A2 e outras 150 a 200 horas para cada nível subsequente (e.g. *Cambridge English Support Site*).

inclui, normalmente, explicações sobre o método adotado, bem como orientações para a utilização de cada unidade, sugestões de atividades, soluções, glossários, transcrições dos textos orais e clarificação terminológica. A existência de um CD áudio, integrado no livro do aluno (e, em alguns casos, no caderno de exercícios ou em material complementar), é também habitual (e.g. manuais *Campus Italia* e *Rond Point*); enquanto o suporte em vídeo ou DVD se revela muito pouco frequente, constando apenas em três dos oito manuais analisados (cf. *Rond Point*, *Alter ego* e *Con dinâmica*), o mesmo se verificando com a disponibilização de plataformas de apoio *online*, que apenas se encontram associadas a três dos oito manuais analisados (cf. *Con dinâmica*, *Olá, Portugal!* e *Campus Italia*) e que são acessíveis através do *site* da respetiva editora.

No que diz respeito ao *design* e *layout* do livro do aluno, existe uma clara preferência pela elaboração de material a cores, não durável (i.e. permitem a resolução de grande parte dos exercícios no próprio manual), o que apenas não parece ser viável no caso dos manuais *Campus Italia*, *Destino Erasmus* e *Alter ego*. Em contraste, o caderno de exercícios adota, invariavelmente, um formato mais sóbrio, geralmente limitado ao preto e branco, tratando-se, em todos os manuais analisados, de material não durável.

Os manuais apresentam também variações relativamente à(s) língua(s) adotada(s): alguns adotam um formato monolíngue (à exceção dos glossários), utilizando apenas a língua-alvo ao longo do manual (*Destino Erasmus*, *Alter ego* e *Português XXI*); enquanto os outros, por terem sido elaborados especificamente para estudantes alemães, usam a língua materna dos estudantes, ou apenas na capa e na introdução geral (*Rond Point*, *Campus Italia* e *Universitalia*), ou ao longo de todo o manual (*Con dinâmica* e, em parte, o manual *Olá, Portugal* que adota o português e o alemão até à unidade de revisão número cinco).

No que diz respeito às ilustrações, a maioria dos manuais tende a recorrer, simultaneamente, à integração de fotos e desenhos, apenas com duas exceção: o manual *Olá, Portugal!* recorre, quase exclusivamente, a fotos, enquanto o manual *Rond Point* usa, sobretudo, desenhos. A este nível, destacamos os manuais *Con dinâmica* e *Universitalia* que adotam, visualmente, um aspeto bastante sóbrio, assim como os manuais *Campus Italia* e *Olá, Portugal!* que sobressaem pelo equilíbrio entre o conteúdo visual e textual propostos, enquanto os manuais *Destino Erasmus*, *Rond Point*, *Alter ego* e *Português XXI-1*

disponibilizam excessiva informação (visual e escrita) por página, revelando pouco equilíbrio, a este nível.

Passando agora à distribuição do material (i.e. o acesso que os professores e estudantes têm a diferentes partes do manual) verificámos que o livro do aluno é, quase sempre, acompanhado por um CD áudio,⁸ sendo as transcrições dos respetivos textos orais disponibilizadas tanto aos estudantes como ao professor, nos livros que lhes são especificamente dirigidos.⁹ A integração de unidades de revisão e de testes (destinados à autoavaliação, à reflexão sobre a aprendizagem ou, ainda, à preparação dos estudantes para exames oficiais) é também frequente, embora nenhum dos manuais analisados disponibilize testes equivalentes para o professor, destinados à reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Ainda no que diz respeito à distribuição, constatámos que mais de metade dos manuais analisados (cf. *Con dinámica*, *Alter ego*, *Rond Point*, *Universitalia* e *Campus Italia*) apenas disponibiliza, aos estudantes, as soluções dos exercícios que são propostos no caderno de exercícios, ficando reservado, exclusivamente, para o professor, o acesso às soluções das tarefas que são apresentadas no livro do aluno. Nos restantes três manuais foram aferidas situações bastante variadas: o manual *Destino Erasmus*, que não é acompanhado por um caderno de exercícios, disponibiliza as soluções de todos os exercícios no livro do aluno; o manual *Olá, Portugal!* apresenta as soluções de todos os exercícios (tanto os que propõe no livro do aluno como no caderno de exercícios) em material autónomo; e o manual *Português XXI* apenas disponibiliza, no livro do aluno, as soluções das unidades de revisão, sendo as soluções das restantes atividades integradas no livro do professor e no caderno de exercícios.

A este nível, aferimos também que as orientações para uso dos materiais são apenas aprofundadas e desenvolvidas no livro do professor, ainda que sejam, genericamente, explicadas aos estudantes na introdução do manual; e que o acesso aos manuais se faz, invariavelmente, através de um plano geral, no qual se descrevem os objetivos de aprendizagem de cada unidade; bem como, em alguns casos (cf. *Universitalia*, *Campus Italia*,

⁸ Apenas no manual *Rond Point*, o CD áudio aparece integrado no caderno de exercícios (que se destina a um reforço autónomo de várias competências).

⁹ No caso do manual *Campus Italia*, as transcrições dos textos orais são, apenas, integradas no livro do professor e, no caso do manual *Con dinámica*, apenas constam do livro do aluno.

Rond Point, *Alter ego* e *Olá, Portugal!*), por meio de listas de vocabulário e de glossários que remetem o utilizador para uma determinada parte do manual.

Por outro lado, o percurso de aprendizagem é, quase sempre, determinado pelo manual, que não prevê, explicitamente, a possibilidade de alteração da ordem das unidades e tarefas, por parte do professor.

Relativamente à subdivisão, verificámos que os manuais apresentam alguma variação quanto ao número de unidades (no mínimo nove e no máximo vinte unidades),¹⁰ sendo também habitual a integração de uma página, antes de cada unidade, exclusivamente reservada à sistematização dos respetivos objetivos de aprendizagem, o que apenas não se verifica no caso dos manuais *Universitalia*, *Destino Erasmus* e *Olá, Portugal!*, que apresentam esta informação apenas na introdução do manual.

A estrutura interna da unidade, na grande maioria dos casos, apresenta secções fixas e determinadas que se mantêm ao longo do manual – à exceção do manual *Universitalia*, cuja variação interna tem como estratégia promover a motivação e a curiosidade dos estudantes (*Guida per l'insegnante* 2007:8) – sendo também habitual a organização das secções (no âmbito da unidade), em função de momentos de receção, análise e produção, bem como a existência de algumas partes destinadas, exclusivamente, à prática e sistematização gramatical.¹¹

Ainda no que diz respeito à estrutura interna de cada unidade, alguns manuais apresentam secções destinadas ao trabalho de competências específicas, como a competência de aprendizagem (*Olá, Portugal!*, *Universitalia*, *Alter ego* e *Con dinâmica*);¹² o aprofundamento de aspetos socioculturais e reflexão intercultural (*Rond Point*, *Alter ego*, *Con dinâmica*, *Campus Italia* e *Destino Erasmus*); prática da fonética, entoação e ortografia (cf. *Alter ego*, *Con dinâmica*, *Universitalia* e *Campus Italia*); e léxico (*Con dinâmica* e *Destino Erasmus*). Há, ainda a assinalar a integração de testes, destinados à aferição dos

¹⁰ O número de unidades de cada manual é o seguinte: nove unidades (*Rond Point* e *Alter ego*); dez unidades (*Universitalia* e *Destino Erasmus*); doze unidades (*Campus Italia* e *Português XXI-1*); quinze unidades (*Con dinâmica*); e vinte unidades/lições (*Olá, Portugal!*). O número de unidades referido não contempla as secções destinadas à disponibilização de material complementar como glossários, soluções de exercícios e transcrições dos textos.

¹¹ O manual *Con dinâmica*, por exemplo, remete a prática da gramática para o caderno de exercícios, reservando o livro do aluno para momentos de receção, análise e sistematização gramatical.

¹² Nos restantes manuais, o trabalho autónomo realiza-se com base no caderno de exercícios ou em material complementar.

conhecimentos trabalhados em cada unidade (*Campus Italia* e *Universitalia*), unidades de revisão (cf. *Português XXI-1* e *Olá, Portugal!*) e testes de autoavaliação (*Alter ego* e *Universitalia*).

Relativamente à continuidade, não se registam situações em que esta seja assegurada por algum tipo de estratégia imediatamente identificável, como uma história ou um grupo de personagens, como sucede, por vezes, em materiais dirigidos a um público mais jovem.¹³ A este nível identificámos, também, em todos os manuais, uma progressão de objetivos comunicativos e de aprendizagem que correspondem, genericamente, aos enunciados no *QECR* (2001) para níveis iniciais de aprendizagem; e, ao nível da unidade, aferimos um tipo de coerência e de ligação entre as tarefas que se traduz no aprofundamento de um determinado objetivo comunicativo, no âmbito de uma temática comum.

Em conclusão, os manuais analisados apresentam algumas semelhanças entre si, designadamente, no que diz respeito ao número de níveis abrangidos (a maioria abrange objetivos para dois níveis de aprendizagem) e às componentes associadas (como a disponibilização de um caderno de exercícios, CD áudio e um livro do professor). Também a organização das secções, em cada unidade do livro do aluno, tende a ser feita em função de momentos de receção, análise e produção (ainda que seja, também, habitual a existência de secções destinadas, exclusivamente, à prática e sistematização gramatical), assim como uma progressão de objetivos comunicativos que decorre das orientações estabelecidas pelo *QECR* (2001).

Quanto aos restantes aspetos analisados, parece haver maior variação que se traduz, nomeadamente, no número de horas de trabalho previsto para cada nível; no número e extensão das unidades propostas; na maior ou menor integração de desenhos e fotografias; e no recurso (com maior, menor ou nenhuma frequência) à língua materna do estudante.

Por fim, destaca-se o facto de, em alguns casos, o livro do aluno revelar uma forma de organização que se parece adequar, sobretudo, ao trabalho em sala de aula e com acompanhamento do professor, uma opção que se traduz no acesso limitado, por parte do estudante, a orientações metodológicas aprofundadas, assim como, por vezes, às

¹³ Para o ensino de PLE, esta abordagem é usada, por exemplo, nos manuais *Olá, como está?* (editora Lidel) e *Portuguesíssimo* (Porto Editora).

transcrições dos textos orais ou a propostas de correção de todas as tarefas apresentadas, o que, de algum modo, inviabiliza o trabalho autónomo.

II. 3. Resultados apurados no segundo nível de análise

Depois de aferidas algumas características objetivas de cada manual, passamos a apresentar os resultados¹ obtidos no âmbito do segundo nível de análise que se centra nas tarefas propostas, definidas por LittleJonh (2011:188) como qualquer proposta de trabalho existente no material, destinada a ser realizada pelo estudante e que tenha como objetivo direto a aprendizagem de uma segunda língua, uma definição ampla que permite contemplar uma grande variedade de atividades (desde exercícios tradicionais a projetos), distinguindo-se do tipo de definição mais restrita que, normalmente, é sustentado no âmbito do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) que, como iremos desenvolver no quarto capítulo, tende a limitar o conceito de tarefa a atividades que se centram no sentido.

Para esta segunda fase, Littlejohn (2011:189) distingue três áreas centrais para a análise das tarefas, formulando algumas questões que se destinam a identificar as fronteiras e a natureza de cada uma² e que abrangem, respetivamente: (i) o processo pelo qual os estudantes são conduzidos; (ii) as modalidades de trabalho propostas; (iii) e os conteúdos em que os estudante se têm de focar.

A primeira questão proposta (“o que se espera que o estudante faça?”) centra-se no processo e tem como finalidade aferir se os estudantes são solicitados a responder a perguntas diretas, recorrendo a conteúdo disponibilizado pelo manual; se são estimulados a tomar iniciativas, com recurso a estruturas não integradas no manual; ou, pelo contrário, se não são solicitados a participar em nenhum tipo de interação, tendo apenas de dar atenção a alguma explicação ou modelo. Esta primeira questão abrange, ainda, os aspetos a que o

¹ Apresentamos os resultados globais, em apêndice 1.

² Apresentamos o esquema de análise de tarefas, em anexo D.

estudante é solicitado a dar atenção (conteúdo, forma ou ambos) e os processos mentais envolvidos (em um total de vinte e três operações mentais).³

A segunda questão (“com quem?”) remete a análise para o tipo de participação que se encontra subjacente ao desempenho da tarefa, permitindo ao analista aferir as modalidades de trabalho privilegiadas (i.e. trabalho individual, a pares, em grupo, ou envolvendo toda a turma, com ou sem intervenção do professor); e, por fim, a terceira questão (“com que conteúdo”) centra-se tanto no conteúdo apresentado (*input*) como no conteúdo que se espera que o estudante produza (*output*), abrangendo o grau de exigência do discurso oferecido e produzido (i.e. palavras e frases isoladas ou estruturas complexas), a origem do conteúdo⁴ (o material, os estudantes ou o professor) e, ainda, a sua natureza (explicações gramaticais, informação pessoal, ficção ou cultura geral).

Littlejohn (2011:190) propõe, ainda, que cada uma das questões enunciadas seja colocada em relação a um extrato do material, com a finalidade de apurar a sua natureza e os papéis atribuídos ao estudante e ao professor, mas alertando para o facto de o analista poder vir a verificar que as respostas apuradas não refletem as alegações feitas pelo manual.

Partindo, então, das finalidades referidas, passamos a apresentar, de seguida, os resultados da análise que efetuámos a todas as tarefas propostas na primeira e na quinta unidade⁵ de cada manual, que correspondem a um total de 799 tarefas,⁶ com a finalidade de encontrar resposta para as três questões referidas: o que é que se espera que o estudante faça?; com quem?; e com que conteúdo?

A este nível, quando comparamos o número total de tarefas propostas nas duas

³ Littlejohn (2011:190) propõe que seja feito um cálculo percentual, relativamente às operações mentais envolvidas em cada uma das tarefas propostas. Na análise optámos, contudo, por aferir a operação mental predominante, na realização de cada tarefa, de modo a evitar um número de operações que pudesse conduzir a indefinições ou a dificuldade na leitura dos dados. Apresentamos os resultados das operações mentais envolvidas nas tarefas, em apêndice 2.

⁴ O conteúdo (disponibilizado e produzido pelo estudante) pode estar limitado a tópicos propostos exclusivamente pelo manual, ou abranger tópicos, cuja fonte é o estudante e/ou o professor (ou outra fonte). Na análise que fizemos, considerámos que a fonte da produção (i.e. *output*) deixa de ser o material e passa a ser o estudante sempre que, para realizar uma determinada tarefa, este pode acrescentar conteúdo que não consta no manual ou outra fonte. No mesmo sentido, considerámos que a fonte do *input* deixa de ser o material, sempre que para realizar uma tarefa, o estudante se encontra exposto a novo conteúdo, que não consta do manual, como o proveniente de um colega, do professor ou outra fonte exterior.

⁵ Apenas no caso do manual *Olá, Portugal!*, a análise das tarefas incidiu nas unidades um e seis, pelo facto de a unidade cinco corresponder a uma unidade de revisão.

⁶ Em apêndice 1, apresentamos um quadro comparativo com os resultados (globais), da análise efetuada a cada manual (nível 2).

unidades de cada manual, verificamos, desde logo, que há uma grande variação,⁷ mesmo nos casos em que os manuais enunciam objetivos comunicativos idênticos.⁸ Não obstante, relativamente às questões em análise, concluímos que os manuais apresentam tendências semelhantes, cujos resultados passamos a descrever em termos globais, reservando para o terceiro nível de análise as deduções que decorrem do confronto entre os dados obtidos (em particular, no segundo nível de análise) e os princípios enunciados por cada manual.

Quanto à primeira questão (“o que é que se espera que o estudante faça?”), e começando pelo papel que o estudante desempenha no (controlo do) discurso, aferimos, nos oito manuais analisados, uma predominância de tarefas em que o estudante é solicitado a responder com base em um conjunto de opções limitadas pelo manual, em detrimento de tarefas em que é livre de se expressar sem qualquer guião prévio, uma tendência que pode, contudo, ser atribuída ao facto de os manuais se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem.

A este nível destacamos, ainda, o facto de, no conjunto dos oito manuais analisados, *Campus Italia* ser o único que, nas duas unidades analisadas, não propõe tarefas que permitam ao estudante expressar, livremente, as suas opiniões, assim como o manual *Olá, Portugal!* que apresenta apenas uma tarefa com estas características, contrariamente ao que se verifica nos manuais *Destino Erasmus* e *Português XXI-1*, que propõem um número significativo de tarefas que concedem alguma liberdade ao estudante.

Ainda em relação ao controlo do discurso, assinala-se, no conjunto dos manuais (e, em particular, nos manuais *Con dinâmica* e *Olá, Portugal!*), um número considerável de tarefas que não requerem do estudante qualquer iniciativa ou resposta e que envolvem, apenas, observação de exemplos e explicações ou audição de textos orais para descodificação de significado, o que, uma vez mais, pode decorrer do nível (inicial) de aprendizagem a que os manuais se dirigem.

⁷ O número total de tarefas, na primeira e quinta unidade de cada manual, é o seguinte: 212 tarefas no manual *Alter ego* (A2/B1.1); 137 tarefas no manual *Universitalia* (A1/A2); 128 tarefas no manual *Con dinâmica* (A1/A2/B1); 76 tarefas no manual *Olá Portugal!* (A1/A2); 72 tarefas no manual *Português XXI-1* (A1); 67 tarefas no manual *Campus Italia* (A1/A2); 55 tarefas no manual *Destino Erasmus* (A1/A2); 51 tarefas no manual *Rond Point* (A1/A2).

⁸ O manual *Português XXI- 1* apresenta objetivos para um nível de aprendizagem (A1) e o manual *Con dinâmica* propõe objetivos de aprendizagem para três níveis (A1, A2, B1). Os restantes manuais apresentam objetivos de aprendizagem para dois níveis iniciais de aprendizagem.

Quanto ao foco (ou seja, os aspetos em que o estudante é solicitado a se concentrar), todos os manuais analisados apresentam maior incidência de tarefas com foco predominante no sentido (i.e. foco na mensagem que está a ser transmitida), em detrimento de um foco em regras e regularidades, uma tendência que nos parece refletir a influência de algumas assunções atuais sustentadas pela Abordagem Comunicativa, designadamente, a importância atribuída ao envolvimento no sentido (Richards 2006a:24-25), sendo que, dos oito manuais analisados, apenas o manual *Universitalia* apresenta algum equilíbrio entre os dois aspetos, não tendo sido localizadas tarefas em que o foco incida na relação entre forma e significado (e.g. localização de anáforas).

Os manuais apresentam, ainda, tendências semelhantes relativamente ao tipo de processo mental privilegiado pelas tarefas,⁹ predominando a seleção de informação, a expressão de ideias/informação próprias (embora, predominantemente, limitadas a orientações dadas pelos manuais) e a descodificação semântica e proposicional de significado.¹⁰

Quanto à segunda questão (“com quem?”), que incide nas modalidades de trabalho propostas, existe, em todos os manuais analisados, uma clara predominância de tarefas que envolvem trabalho individual, face ao número de tarefas que requerem trabalho a pares, em pequenos grupos ou envolvendo toda a turma. A análise permitiu verificar, também, que a maioria dos manuais reserva cerca de metade das tarefas para o trabalho individual, distribuindo-se as restantes tarefas por outras modalidades de trabalho,¹¹ sendo que os manuais *Rond Point*, *Campus Italia*, *Universitalia*, *Destino Erasmus* e *Olá, Portugal!* apenas solicitam o trabalho em pares ou pequenos grupos em cerca de um terço das tarefas propostas, enquanto os manuais *Alter ego*, *Con dinâmica* e *Português XXI-1* se destacam por apresentarem o menor número de tarefas que implica esta modalidade de trabalho.¹²

A análise permitiu, igualmente, verificar um número reduzido de tarefas que envolve (explicitamente) o professor e, também, o facto de a proposta de tarefas que implicam o

⁹ Apenas não foram localizadas tarefas que envolvem dois tipos de operação: “repetição com substituição” e “cálculo”.

¹⁰ Os resultados das operações mentais envolvidas nas tarefas são apresentados, em apêndice 2.

¹¹ No manual *Alter ego* mais de dois terços de tarefas destinam-se ao trabalho individual e simultâneo, ou seja, os estudantes realizam o trabalho ao mesmo tempo, mas individualmente, como sucede em tarefas de compreensão oral.

¹² No manual *Português XXI-1*, o trabalho em pares ou em grupo tem uma presença quase “simbólica” (três em um total de setenta e duas tarefas).

trabalho, em simultâneo, de toda a turma (e.g. ouvir e completar um texto) ser residual, embora se encontre, particularmente, presente nos dois manuais de italiano. Também pouco significativo é o número de tarefas que envolve o trabalho a pares (ou em pequenos grupos) com observação da turma (e.g. simulações), o que, apenas, ocorre com maior incidência, nos manuais *Alter ego* e *Destino Erasmus*. Por fim, destaca-se o facto de no conjunto das tarefas analisadas, apenas ter sido localizada uma tarefa no manual *Olá, Portugal!*, em que se propõe a realização de trabalho autónomo, com recurso a conteúdo não disponibilizado pelo manual.

Finalmente, em relação à terceira pergunta (“com que conteúdo?”), aferimos uma clara predominância de conteúdo escrito (limitado a palavras ou frases), a que se encontra, por vezes, associado conteúdo oral; e também que os textos com mais de cinquenta palavras, embora pontuais, são disponibilizados de modo equilibrado, tanto na forma escrita como na forma oral.¹³ É, ainda, frequente a presença de gráficos (fotografias, ilustrações e diagramas) que, na sua grande maioria, têm como função ilustrar ou complementar outro tipo de conteúdo (oral ou escrito), sendo que apenas os manuais *Alter ego*, *Con dinâmica* e *Destino Erasmus* propõem tarefas que se baseiam, diretamente, nos gráficos apresentados.

A fonte principal do conteúdo é o próprio manual, sendo reduzido o número de tarefas que envolve outras fontes, o que apenas ocorre quando são propostos trabalhos em pares ou grupo, em que o discurso do estudante não é limitado por orientações do manual e os estudantes podem, no âmbito da interação, disponibilizar (eventualmente) novo conteúdo entre si, embora esta possibilidade seja limitada pelo facto de os estudantes se encontrarem em um nível inicial de aprendizagem. Mais frequente, ainda, é a proposta de tarefas em que a fonte do conteúdo é, simultaneamente, o material e o estudante, ou o professor e o estudante, ou ainda o material, o professor e o estudante, não tendo sido localizadas tarefas em que o professor seja fonte exclusiva do conteúdo e apenas uma tarefa em que o conteúdo tem uma fonte localizada fora da sala de aula.¹⁴

Quanto à natureza do conteúdo que consta das tarefas, aferimos uma predominância

¹³ Os manuais *Alter ego* e *Campus Italia* apresentam, contudo, ao nível da extensão do discurso, maior incidência de textos escritos com estas características do que de textos orais equivalentes.

¹⁴ Apenas o manual *Olá, Portugal!* apresenta uma tarefa que requer a procura de informação fora da sala de aula.

de conteúdo ficcional,¹⁵ de itens gramaticais, assim como de informação e opinião pessoal (embora quase sempre limitada a opções dadas pelo manual) e, ainda, de comentários metalinguísticos, sendo o texto não ficcional e a canção os tipos de conteúdo menos frequentes.¹⁶

As expectativas face à produção dos estudantes, que se encontram subjacente às tarefas analisadas, traduzem-se, sobretudo, na produção escrita e oral de palavras ou frases, sendo a produção de textos com mais de cinquenta palavras solicitada, predominantemente, na forma oral, destacando-se, ainda, um número considerável de tarefas cuja instrução não é clara quanto à forma do conteúdo a apresentar, sendo possíveis as duas formas (oral ou escrita).

Na grande maioria dos casos, a fonte do conteúdo que se espera que o estudante venha a produzir é o próprio manual, diminuindo para metade o número de tarefas em que o estudante pode propor conteúdo que não conste do manual, ainda que, quase sempre, o discurso seja limitado por um guião.¹⁷ Assinalam-se, ainda, alguns casos em que o conteúdo a ser produzido pelo estudante pode ter fontes simultâneas ou alternativas: o material e/ou o estudante; o material ou o professor; o professor e/ou o estudante.

Finalmente, quanto à natureza do conteúdo que se espera que o estudante venha a produzir, a grande maioria das tarefas requer a produção de itens linguísticos (i.e. palavras ou frases sem nenhuma mensagem específica), embora também seja significativo o número de tarefas que requer informação pessoal ou a opinião dos estudantes (embora limitada a opções do manual) e, ainda, conteúdo ficcional. Por outro lado, entre o conteúdo menos

¹⁵ Ao nível da natureza do conteúdo, Littlejohn (2011:210) distingue conteúdo ficcional de não ficcional, com base nas seguintes definições: “non fiction: factual texts/information. Example: a text from a foreign culture, knowledge from other areas; fiction: fictional texts. Example: a dialogue between imaginary characters, a story”. Na análise, assinalámos como “conteúdo ficcional” os textos que não envolvem os próprios estudantes ou personagens realmente existentes; e como “conteúdo não ficcional” textos informativos que abordam situações e eventos (com indicação da fonte), ou relatos de estudantes e de personagens existentes.

¹⁶ Não obstante, a este nível, assinala-se alguma variação: os manuais *Rond Point* e *Alter ego* destacam-se pela forte integração da opinião ou informação do estudante (cerca de metade das tarefas); o manual *Con dinâmica* apresenta uma predominância de comentários metalinguísticos (mais de um terço de tarefas); os manuais *Universitalia* e *Português XXI-1* têm uma forte presença de itens gramaticais (mais de um terço das tarefas); os manuais *Campus Italia* e *Universitalia* oferecem, sobretudo, conteúdo ficcional (mais de um terço das tarefas); e os manuais *Rond Point* e *Destino Erasmus* destacam-se pela disponibilização de conteúdo não ficcional (cerca de um terço das tarefas).

¹⁷ A este respeito, destacam-se os manuais *Alter ego*, *Rond Point* e *Português XXI-1*, em que cerca de um terço das tarefas propostas envolve conteúdo que tem como fonte o estudante, ainda que orientado por guiões do manual.

vezes solicitado aos estudantes, destaca-se a produção de comentários metalinguísticos (sobre o uso, estrutura, forma ou significado da língua) e a produção de conteúdo não ficcional (como textos factuais ou informação).

Por fim, salientamos o facto de mais de um terço das tarefas propostas em todos os manuais (no manual *Alter ego*, este número sobe para quase metade) não solicitar a produção de qualquer tipo de conteúdo (oral ou escrito) e de envolver apenas associação, leitura, audição, seleção de informação ou observação de exemplos; e, ainda, de, no conjunto dos oito manuais, a grande maioria das tarefas analisadas incidir, sobretudo, na compreensão (oral e escrita) em detrimento da produção (oral e escrita),¹⁸ o que, como já referimos, nos parece decorrer do nível de aprendizagem a que os manuais se dirigem.

No que diz respeito à progressão entre as duas analisadas, verificámos, com base nos critérios adotados, que esta se traduz em um aumento do número de tarefas que disponibiliza e solicita a produção de conteúdo com mais de cinquenta palavras, escritas ou faladas com coerência (cf. manuais *Universitalia* e *Con dinámica* e *Rond Point*); ou que requer a opinião e a perspetiva do estudante (cf. *Alter ego*, *Rond Point*, *Con dinámica* e *Português XXI-1*); e, ainda, que envolve interação, no âmbito de trabalhos a pares ou em pequenos grupos (cf. *Con dinámica*, *Olá, Portugal!*, *Português XXI-1*, *Alter ego* e *Rond Point*).

¹⁸ Ao nível da produção, destacam-se os manuais *Alter ego* e *Destino Erasmus*, que apresentam equilíbrio entre o número de tarefas que requer expressão oral e escrita, e o manual *Rond Point*, que apresenta mais tarefas de produção oral do que escrita.

II. 4. Resultados apurados no terceiro nível de análise e conclusões

Depois de termos descrito algumas características objetivas dos manuais e apresentado os resultados da análise que efetuámos às tarefas propostas em duas unidades de cada um, passamos agora ao terceiro nível (de todos o mais subjetivo), que tem como finalidade chegar à “natureza” do material, com base em um cruzamento de informação que abrange aspetos como: os objetivos e os princípios de seleção propostos (de tarefas, conteúdo, temas); o tipo de atividades; o papel atribuído aos estudantes e ao professor em sala de aula; o papel dos estudantes na aprendizagem; e o papel do manual como um todo (Littlejohn 2011:198).

Quanto aos objetivos e princípios de seleção preconizados pelos manuais e com base, sobretudo, em informação disponível no livro do aluno, mas também no livro do professor (e, por vezes, no *site* da editora) identificámos algumas orientações metodológicas predominantes, que passamos a enunciar:

i) adequação ao público-alvo: centralização nas necessidades comunicativas específicas do público-alvo; seleção de tarefas e de temáticas baseadas nos seus interesses e campos de atuação (sustentado por todos os manuais);

ii) valorização da autenticidade¹ do conteúdo disponibilizado: integração de diálogos e situações reais de comunicação e/ou recurso a *corpora* (preconizado pelos manuais de português e de francês e pelo manual de italiano *Universitalia*);

iii) promoção do trabalho a pares e em grupo: interação como forma de reproduzir a comunicação autêntica e de promover a cooperação (sustentado pelos manuais de francês, português e pelo manual de espanhol *Con dinámica*);

iv) adoção de uma abordagem reflexiva: promoção de uma abordagem indutiva, de descoberta das regras da língua-alvo (preconizado pelos manuais de italiano e pelo manual de francês *Alter ego*);

¹ A “autenticidade” preconizada pelos manuais parece traduzir, sobretudo, a intenção de integrar situações comunicativas habituais fora da sala de aula, não tendo sido identificada uma definição clara nos manuais.

v) mobilização das quatro macrocapacidades linguísticas (compreensão/expressão oral e escrita): promoção de equilíbrio entre todas (cf. *Alter ego* e *Olá, Portugal!*); incidência em capacidades de compreensão oral (cf. *Con dinámica*) ou na compreensão e expressão oral (cf. *Português XXI-1*);

vi) promoção da autonomia do estudante: reconhecimento de um espaço de experimentação; valorização da iniciativa do estudante (preconizado pelos manuais *Universitalia*, *Con dinámica*, *Alter ego* e *Português XXI-1*).

A preocupação em corresponder aos interesses e às motivações do público-alvo, assim como a intenção de integrar objetivos que vão ao encontro das necessidades comunicativas do grupo-alvo perpassa todos os manuais e corresponde a um princípio metodológico comum. Por outro lado, todos os manuais anunciam uma correspondência entre os objetivos comunicativos propostos e as orientações que constam do *QECR* (2001), para os respetivos níveis iniciais de aprendizagem, assim como a sua adaptação (a nível temático e de seleção de tarefas) a um público universitário (no caso dos manuais de espanhol e de italiano) ou a um público, mais vasto, descrito genericamente como adulto e/ou jovem adulto (no caso dos manuais de francês e de português).

Relativamente a este princípio (que é anunciado por todos os manuais), os critérios de análise de que partimos, apenas, permitem aferir o modo como o manual procura estabelecer uma aproximação à realidade dos estudantes, mediante a integração das suas experiências pessoais ou valorização da sua opinião. Neste âmbito, a análise das tarefas propostas permitiu-nos verificar que, embora, globalmente, o discurso do estudante seja bastante orientado e controlado pelo manual, a opinião e experiências dos estudantes são, particularmente, valorizadas no manual *Rond Point*, no qual mais de um terço de tarefas envolve a expressão de ideias e informação pessoal. Relativamente a este princípio, destacam-se também os manuais *Destino Erasmus* e *Português XXI-1*, em que cerca de um quarto das tarefas analisadas permite ao estudante exprimir livremente as suas ideias e opiniões, sem o constrangimento de qualquer guião prévio; e, ainda, os manuais *Alter ego* e *Universitalia*, nos quais o conteúdo disponibilizado e produzido tem, frequentemente, origem nos estudantes. Pelo contrário, no conjunto dos oito manuais analisados, o manual *Olá, Portugal!* é o que menos liberdade concede ao estudante, caracterizando-se por

controlar fortemente o seu discurso, mediante a disponibilização de orientações, e por ser fonte quase exclusiva do conteúdo apresentado e produzido pelo estudante.

Para além da adequação ao público-alvo, alguns manuais (como os de português, de francês e o manual de italiano *Universitalia*) referem, também, a intenção de disponibilizarem conteúdo que reflita uma proximidade a situações reais de comunicação, um fator importante para a motivação, o envolvimento emocional e a competência intercultural.

Os critérios de análise propostos por Andrew Littlejohn, em sentido estrito, não permitem aferir a disponibilização de textos que promovem a proximidade a situações reais de comunicação, uma vez que a análise do conteúdo incide, apenas, na distinção entre conteúdo ficcional e não ficcional, o que, de acordo com a definição apresentada, não invalida que, quer os textos informativos (conteúdo não ficcional), quer as histórias (conteúdo ficcional) possam ilustrar situações reais de comunicação:

Feature: Non fiction; Definition: factual texts/information; Example: a text from a foreign culture, knowledge from other areas. Feature: Fiction; Definition: fictional texts; Example: a dialogue between imaginary characters, a story (cf. Grelha de análise).

Não obstante, apesar de os critérios adotados não se destinarem a aferir, especificamente, a autenticidade do conteúdo ou a integração de situações reais de comunicação, a sua aplicação permite ter uma noção sobre a predominância de conteúdo ficcional ou não ficcional nos manuais.²

Assim, tendo por base os critérios de análise referidos, verificámos que, no conjunto dos cinco manuais que enunciam esta orientação, apenas o manual *Rond Point* apresenta predominância de conteúdo não ficcional, contrariamente ao que aferimos nos restantes quatro (*Universitalia*, *Alter ego*, *Português XXI-1* e *Olá, Portugal!*) que também preconizam este princípio, mas em que há uma forte presença de conteúdo ficcional, evidência que parece contrariar a valorização da referida proximidade ao “mundo real”.

² No processo de análise, considerámos como “conteúdo ficcional” todo o tipo de textos que não envolve os próprios estudantes ou personagens realmente existentes; e, como “conteúdo não ficcional”, textos informativos que abordam situações e eventos, que não tenham sido pedagogicamente criados (e que refiram a fonte original), ou relatos de estudantes e de personagens existentes.

Consideramos, no entanto, que esta tendência é atenuada nos casos em que há uma aproximação à realidade do estudante, mediante a proposta de tarefas que envolvem a sua opinião e experiência (como sucede nos manuais *Universitalia*, *Português XXI-1* e *Alter ego*) e reconhecemos, também, que o recurso a textos ficcionais (no sentido referido) pode refletir a dificuldade em localizar *corpora* ou textos não ficcionais que sejam adequados a níveis iniciais de aprendizagem.

Entre os princípios metodológicos anunciados por alguns manuais (de francês, português e pelo manual *Con dinâmica*) destaca-se, também, a importância atribuída à cooperação e à integração de modalidades de trabalho variadas, que contribuam para a motivação e dinâmica da comunicação. Da análise efetuada verificámos, contudo, que, dos cinco manuais que preconizam esta orientação, apenas o manual *Rond Point* apresenta um equilíbrio entre as tarefas que envolvem trabalho individual e as que implicam outras modalidades de trabalho, contrariamente ao que se verifica nos restantes manuais, nos quais o trabalho a pares, em grupo ou envolvendo toda a turma são, apenas, requeridos em um terço das tarefas propostas (cf. *Alter ego*, *Con dinâmica*, *Português XXI-1* e *Olá, Portugal!*). Verificámos, ainda, que ao nível das modalidades de trabalho propostas, e apesar de não ter sido enunciado explicitamente como princípio estruturador, os manuais *Campus Italia* e *Destino Erasmus*, pelo contrário, apresentam equilíbrio entre as modalidades de trabalho que requerem trabalho individual, por um lado, e as que solicitam o trabalho a pares ou em grupo, por outro.

No âmbito das principais orientações metodológicas enunciadas destaca-se também a valorização de uma “abordagem indutiva” ou “reflexiva” (nos manuais de italiano e no manual *Alter ego*) que se traduz em atividades que promovem a descoberta de regras e de fenómenos linguísticos por parte do estudante, tendo-se verificado que o manual *Universitalia* solicita, de facto, a formulação de regras linguísticas e a produção de comentários metalinguísticos em um número significativo de tarefas,³ e apresenta também um equilíbrio entre o número de tarefas com foco no sentido, ou seja, na mensagem que

³ Os dados baseiam-se, apenas nas tarefas propostas no livro do aluno. O caderno de exercícios não foi analisado pelo facto de os critérios de análise adotados terem finalidades mais amplas que não se adequam à especificidade dos exercícios propostos no caderno de exercícios, que incidem, sobretudo, na estrutura da língua.

está a ser transmitida (e.g. perguntas de compreensão) e as tarefas que se centram no sistema linguístico, ou seja, em regras e regularidades (e.g. exercícios de substituição).

Relativamente aos manuais *Alter ego* e *Campus Italia*, que também sustentam uma abordagem indutiva, a análise das duas unidades não revela o mesmo tipo de coerência que caracteriza o manual *Universitalia*: no manual *Alter ego*, apenas, um quarto das tarefas propostas tem foco em regras ou regularidades e requer do estudante algum tipo de comentário (sobre o uso, estrutura, forma ou significado da língua-alvo), sendo mais frequente a aplicação de regras dadas; enquanto o manual *Campus Italia* reflete, igualmente, uma abordagem mais tradicional para o ensino da gramática (nas duas unidades analisadas) que se traduz na proposta de tarefas que requerem, também, a aplicação de regras disponibilizadas e no facto de os comentários metalinguísticos serem apenas requeridos em duas tarefas, da primeira unidade.

Globalmente, todos os manuais analisados apresentam maior incidência de tarefas com foco predominante no sentido (573 em 799 tarefas analisadas), em detrimento de regras e regularidades (219 em 799 tarefas analisadas),⁴ sendo que, dos oito manuais analisados, apenas o manual *Universitalia* apresenta algum equilíbrio entre os dois aspetos (sentido: 79 tarefas/ sistema linguístico: 58 tarefas), não tendo sido localizada, em nenhum manual, tarefas cujo foco incida na relação entre forma e sentido (e.g. localização de anáforas). Esta tendência também se manifesta ao nível dos processos mentais envolvidos nas tarefas analisadas, predominando a seleção de informação, a expressão de ideias/informação próprias (embora, na maior parte das vezes, limitada às orientações dos manuais) e a descodificação semântica e proposicional de significado/sentido.

Entre os princípios metodológicos preconizados, alguns manuais (cf. *Alter ego* e *Olá, Portugal!*) anunciam, ainda, a mobilização de todas as macrocapacidades linguísticas, embora tenhamos aferido, por um lado, um maior número de tarefas que disponibiliza conteúdo (*input*) escrito⁵, e, por outro, um equilíbrio entre o número de tarefas que solicita produção (*output*) escrita e oral, pelo que deduzimos que, nas duas unidades analisadas, os manuais referidos promovem mais a compreensão escrita do que a compressão oral e tanto a expressão oral como a expressão escrita. A este nível, destacam-se também dois manuais

⁴ Estes resultados constam do quadro comparativo, em apêndice 1.

⁵ No caso do manual *Olá, Portugal!* há uma predominância de tarefas que incidem na compreensão escrita.

que se propõem apresentar tarefas que incidem, em particular, na compreensão oral (cf. *Con dinâmica*) ou na expressão e compreensão oral (cf. *Português XXI-1*), orientação metodológica que é contrariada pela predominância, em cada um dos manuais referidos, de tarefas que disponibilizam e solicitam a produção de conteúdo escrito e que tendem a privilegiar, portanto, a promoção da compreensão e expressão escritas.

Finalmente, em termos metodológicos, alguns manuais (*Universitalia*, *Con dinâmica*, *Alter ego* e *Português XXI-1*) anunciam, ainda, a promoção da autonomia⁶ do estudante que, à luz dos critérios de análise adotados,⁷ se traduz em um papel ativo e participativo do estudante e na existência de espaços de testagem de hipóteses sobre a língua não condicionados pelo manual. Relativamente a este princípio, a análise que fizemos permitiu verificar que o manual *Alter ego* apresenta, de facto, um número significativo de tarefas em que o estudante é livre de expressar as suas ideias sem qualquer guião prévio, contrariamente ao que se verifica no manual *Universitalia*, que apesar de anunciar, também, a proposta de tarefas destinadas a promover a produção oral e escrita, de modo não condicionado pelo manual, revela uma predominância de tarefas em que o estudante é limitado por opções disponibilizadas, sendo muito pouco significativo o número de propostas de trabalho em que o estudante é livre de expressar a sua opinião sem qualquer guião prévio (apenas 7 em 137 tarefas).

Também o manual *Português XXI-1* refere, entre os seus princípios metodológicos, a valorização de um papel ativo do estudante⁸ e, de facto, o manual apresenta um número considerável de tarefas (quase um terço) em que o estudante é livre de apresentar as suas ideias sem estar limitado por um conjunto de opções pré-determinadas, para além de integrar um terço de tarefas em que a fonte do conteúdo é o próprio estudante. Este papel ativo é, contudo, atenuado pelo facto de o manual apresentar um número elevado de tarefas em que não é solicitado qualquer tipo de produção escrita ou oral, já que se tratam

⁶ O conceito de “autonomia” é usado nos manuais em sentido lato para referir a valorização de um papel ativo e participativo do estudante. Este princípio relaciona-se, também, com a valorização de uma abordagem indutiva, que é analisado autonomamente.

⁷ Existem, contudo, grelhas de análise, especificamente, destinadas a avaliar o potencial de promoção da autonomia dos manuais. cf. F. Vieira (1999), “Grelha de análise do potencial de desenvolvimento da competência de aprendizagem em manuais escolares: um exemplo de aplicação”, in *Cadernos 2*, 20-32.

⁸ Informação disponibilizada no site da editora: http://www.fca.pt/lidel_index2.html [consultado 24.07.2014].

de tarefas que envolvem audição,⁹ compreensão escrita, associação ou identificação de informação disponibilizada pelo manual, à semelhança do que se verifica, aliás, em todos manuais, que apresentam mais de um terço de tarefas com estas características, embora seja justificável por se dirigirem a estudantes de nível inicial.

O manual *Con dinâmica* anuncia, igualmente, a finalidade de promover a autonomia dos estudantes, contudo, embora tenhamos verificado que, nas duas unidades analisadas, concede pouca iniciativa ao estudante e que o discurso é fortemente condicionado por orientações específicas do manual (para além de apresentar um número elevado de tarefas, em que não é solicitado qualquer tipo de produção, tal como referido em relação ao manual *Português XXI-1*), existem outras componentes associadas ao manual que se destinam a promover o trabalho autónomo, pelo que deduzimos que o número de tarefas para o efeito deverá ser mais significativo do que o aferido nas duas unidades analisadas.

No conjunto dos restantes manuais que não preconizam (explicitamente) esta orientação metodológica, destaca-se, ainda, o manual *Destino Erasmus* que, não obstante, apresenta um número acentuado de tarefas que concede iniciativa ao estudante, valorizando a sua opinião e experiência, sem que seja disponibilizado qualquer guião prévio.

Ainda em relação à promoção da autonomia do estudante, sublinhamos, por fim, o facto de apenas ter sido identificada uma tarefa (no manual *Olá, Portugal!*) que envolve trabalho de pesquisa e conteúdo proveniente de outras fontes localizadas fora da sala de aula, uma opção que poderia contribuir para a autonomia do estudante, apesar de, uma vez mais, reconhecermos que esta tendência pode decorrer do nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram.

Em conclusão, relativamente aos objetivos e princípios de seleção (de tarefas, conteúdo, linguagem) anunciados nos oito manuais analisados, *Alter ego* (destinado ao ensino e aprendizagem do francês) revela-se o instrumento de trabalho mais coerente, aplicando a quase totalidade dos princípios que anuncia, embora tenhamos aferido, nas duas unidades analisadas, uma predominância de trabalho individual que contraria a referida valorização do trabalho cooperativo e interação, apesar de se registar um aumento

⁹ Tal não significa que as atividades de compreensão remetam o estudante para um papel passivo. Apenas pretendemos sublinhar o facto de os estudantes se encontrarem limitados a opções de escolha pré-determinadas pelo manual.

do número de tarefas que requer o trabalho a pares e em grupo, da unidade um para a cinco, que parece indiciar uma evolução, ao longo do manual, nesse sentido.

Do conjunto dos manuais analisados, o que mais se afasta das intenções metodológicas preconizadas é o manual *Português XXI-1* que, à exceção de alguma iniciativa concedida ao estudante, não concretiza a maioria dos princípios anunciados nas duas unidades que analisámos, nomeadamente, o foco na compreensão e expressão oral dos estudantes, o trabalho cooperativo e a autenticidade do conteúdo proposto. Quanto aos restantes manuais, verificámos que aplicam a maioria dos princípios anunciados, ainda que, por vezes, certas opções metodológicas revelem alguma incoerência ou, até mesmo, contradição face aos princípios estabelecidos, em particular, no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e à promoção do trabalho cooperativo.

Passando agora aos papéis atribuídos por cada manual ao estudante em sala de aula, começamos por sublinhar que, na quase totalidade dos casos, o manual tende a controlar bastante o conteúdo que é disponibilizado e produzido pelo estudante, mediante a apresentação de orientações ou de um guião, mesmo quando é solicitada a sua opinião. A este nível, destacam-se os manuais *Destino Erasmus*, *Alter ego* e *Português XXI-1* pelo facto de, pelo contrário, concederem um espaço razoável de experimentação ao estudante, mediante a proposta de algumas tarefas que não são limitadas por opções ou instruções específicas.

Em relação à iniciativa concedida ao estudante, assinala-se, igualmente, a impossibilidade de o estudante tomar decisões relativamente ao seu percurso pedagógico, uma função que é apenas (pontualmente) atribuída ao professor (cf. *Con dinâmica*) e que se traduz, também, no facto de as orientações metodológicas serem, apenas, aprofundadas no livro do professor, constando de modo muito geral no livro do aluno, o que inviabiliza um maior envolvimento do estudante no seu processo de aprendizagem.

Concluimos, assim, que o papel atribuído ao estudante, em sala de aula, se traduz em um utilizador cuja atuação é bastante condicionada por opções e diretrizes do manual, sendo-lhe concedidas poucas oportunidades de participar em decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem ou recorrer a conteúdo de outras fontes, que não o manual.

Reconhecemos, no entanto, que a tendência para o controlo do discurso do estudante é uma estratégia habitual em instrumentos didáticos dirigidos a níveis iniciais de aprendizagem, por se entender que os estudantes não dispõem, ainda, de uma base linguística sólida que lhes permita desenvolver, autonomamente, os tópicos propostos. Não obstante, consideramos que a promoção da autonomia, em particular no que diz respeito a estudantes adultos, depende também da responsabilização do estudante pela sua aprendizagem, o que implica o seu envolvimento na tomada de decisões, bem como a existência de um espaço de experimentação e de testagem, que devem ser promovidos pelos materiais, desde o início da aprendizagem da língua.

Por outro lado, ainda que a maioria dos manuais integre explicações sobre o método adotado, especificamente dirigidas ao professor, bem como sugestões para a dinamização das aulas e condução das tarefas, apenas pontualmente admite a possibilidade de as propostas de trabalho serem adaptadas em função do contexto de aprendizagem. A este nível, destaca-se, também, o reduzido número de tarefas que prevê (explicitamente) qualquer tipo de interação com o professor, ou que solicita conteúdo que tenha como fonte o docente.¹⁰

O professor parece ter, assim, um papel limitado à gestão e condução das tarefas em sala de aula, sendo, fundamentalmente, um intermediário entre o manual e o estudante, ainda que alguns dos manuais analisados lhe atribuam outras funções, como a de avaliar o progresso dos estudantes e de funcionar como fonte complementar do manual, a que o estudante pode recorrer sempre que os seus conhecimentos linguísticos não lhe permitam interpretar ou usar a língua-alvo, autonomamente.

Quanto ao papel do estudante na aprendizagem, a análise efetuada permitiu verificar que, apesar de haver uma valorização das vivências e experiências dos estudantes que são frequentemente integradas e associadas ao conteúdo proposto (mesmo quando limitadas a um conjunto de opções pré-determinadas), a maioria dos manuais integra um número significativo de tarefas em que o estudante tem um papel predominantemente recetivo e que não envolve qualquer tipo de produção (escrita ou oral), já que se tratam de tarefas que

¹⁰ No conjunto das tarefas analisadas (799 tarefas) identificámos apenas seis que envolvem (explicitamente) o professor e cinco tarefas em que o docente é, também, fonte do conteúdo disponibilizado, como referido no mapa comparativo, em apêndice 1.

envolvem audição, compreensão, associação ou identificação de informação disponibilizada, ainda que seja justificável por se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem.

Deduz-se, assim, que a aprendizagem da língua se baseia, frequentemente, na compreensão e reprodução de modelos fornecidos pelo manual, sendo a aprendizagem, concebida, predominantemente, como a acumulação gradual e (sobretudo) explícita de itens gramaticais, estruturas linguísticas e de vocabulário, envolvendo a ativação do conhecimento sobre o mundo e a experiência dos estudantes.

O manual, como um todo, tende a apresentar-se como um instrumento estruturador de todo o processo de ensino e aprendizagem, assumindo a responsabilidade pela totalidade dos objetivos propostos, bem como pelas tarefas e conteúdos destinados à preparação linguística dos estudantes; exercendo um forte controlo, quer sobre o conteúdo disponibilizado (uma vez que não remete para outras fontes exteriores ao manual),¹¹ quer sobre o conteúdo produzido pelo estudante (a quem concede, em geral, pouca liberdade na gestão do discurso); e atribuindo ao professor a função (predominante) de executar as orientações estabelecidas e, muito pontualmente, de as adaptar às necessidades concretas de aprendizagem.

Em conclusão, como referimos na introdução do capítulo, o objetivo da análise de manuais consistiu em conhecer, mais profundamente, alguns instrumentos de trabalho atuais que têm sido adotados em níveis iniciais, para a aprendizagem de algumas línguas românicas como L2, em contexto universitário europeu (e, em alguns casos, especificamente elaborados para este nível de ensino), no que diz respeito às orientações metodológicas preconizadas e, em particular, ao modo como se concretizam na elaboração de tarefas, não estando em causa avaliar o seu grau de adequação ao público-alvo nem os efeitos de cada manual ao nível do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, aspetos que requeriam uma análise mais abrangente e longitudinal, que não corresponde aos objetivos do presente trabalho.

A análise que efetuámos mostra, assim, que os manuais tendem a apresentar grandes variações entre si (quanto ao número de componentes associadas; número de unidades e de tarefas propostas; número de horas de trabalho previstas; línguas usadas, etc.) e que,

¹¹ No conjunto dos manuais, apenas se registou uma tarefa de pesquisa, no manual *Olá, Portugal!*.

globalmente, preconizam princípios metodológicos relevantes – que se traduzem, designadamente, na importância atribuída à adequação (de temas e tarefas) ao público-alvo, à interação, à cooperação entre os estudantes e, ainda, à promoção da autonomia – embora, com base em uma amostra de quase oitocentas tarefas, tenhamos aferido algumas incongruências que se traduzem no facto de, frequentemente, as propostas de trabalho não refletirem as orientações de que, supostamente, partem.

Consideramos, no entanto, que em alguns casos (em particular, no que diz respeito à pouca autonomia concedida aos estudantes) este desfasamento pode ser atribuído ao facto de os manuais se dirigirem a níveis iniciais de aprendizagem e de os instrumentos de trabalho tenderem a recorrer a tarefas mais fechadas, assim como à disponibilização de guiões e de respostas controladas, com a finalidade de assegurar uma base de orientação aos estudantes que, embora compreensível, nos parece em alguns casos excessiva, uma vez que acaba por limitar o trabalho de experimentação e de testagem de hipóteses sobre a língua-alvo de que os estudantes poderiam beneficiar.

Por outro lado, destacamos também o facto de todos os manuais analisados apresentarem maior incidência de tarefas com foco no sentido, em detrimento de um foco em regras e regularidades, e de a organização das secções em cada unidade decorrer, normalmente, em função de momentos de receção, análise e produção, o que nos parece refletir a influência de algumas assunções atuais sustentadas pela Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:24), na sua versão mais moderada, cujos princípios são, atualmente, questionados, como veremos.¹²

Por fim, apesar de desconhecermos, mais profundamente, os procedimentos adotados pelos respetivos autores, julgamos que as variações e incoerências referidas podem ser o resultado da inexistência de instrumentos de referência comuns (para além do *QECR* 2001), que apoiem os responsáveis pela elaboração de materiais, bem como do recurso à intuição e experiência que os autores tendem a fazer ou, em alguns casos, do envolvimento de vários autores no processo de elaboração.

Assim, partindo, por um lado, da revisão da literatura que fizemos no primeiro capítulo, de acordo com a qual, tanto a nível internacional como nacional, o processo de

¹² Este tópico será desenvolvido quando abordarmos, no quarto capítulo, a diferença entre “ensino de línguas apoiado em tarefas” e “ensino de línguas baseado em tarefas”.

elaboração de materiais tende a decorrer, predominantemente, com base na intuição e experiência dos seus autores, existindo, ainda, um afastamento generalizado em relação à investigação desenvolvida na área da ASL; e, por outro, tendo em conta a presente análise, com base na qual verificámos que alguns manuais atuais, usados em contexto universitário para o ensino de línguas românicas como L2, tendem a apresentar muitas variações entre si e a anunciar princípios relevantes, mas que nem sempre se traduzem na prática, no capítulo seguinte iremos analisar alguns trabalhos de investigação, desenvolvidos na área da ASL, com a finalidade de identificar algumas orientações que permitam conduzir o processo de elaboração de materiais, de modo mais coerente e fundamentado.

CAPÍTULO III: A INVESTIGAÇÃO NA ÁREA DA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

III. 1. A área da Aquisição de Segundas Línguas

A revisão da literatura que fizemos no primeiro capítulo permitiu-nos verificar que continua a haver um desfasamento generalizado entre o conhecimento atual sobre a aquisição de segundas línguas e o processo de elaboração de materiais dirigidos ao seu ensino e aprendizagem (cf. Tomlinson 2012; Tomlinson 2013), que pode dar origem a expectativas infundadas sobre os resultados da aprendizagem.

De facto, embora a maioria dos professores e estudantes considere que a instrução é importante e que pode ser benéfica para a aprendizagem de L2, a verdade é que nem sempre produz os resultados esperados, isto é, não se traduz na capacidade de os estudantes usarem a língua-alvo para comunicar, o que segundo alguns autores (e.g. Krashen 1982, 2003) decorre do facto de muito pouco do conhecimento que os estudantes adquirem em sala de aula poder ser usado na comunicação espontânea.

A posição sobre a ineficácia da instrução representa, contudo, uma posição minoritária na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), havendo ramos de investigação que têm procurado compreender de que modo a manipulação sistemática dos mecanismos da aprendizagem e das condições em que ocorre permitem facilitar o desenvolvimento e aquisição de L2 (Loewen 2014:2).

Assim, apesar de os investigadores (e.g. Gass 1989; R. Ellis 1989, 2005b; Bardovi-Harlig 2000; Krashen 2003; Howard 2005) assumirem que as fases de desenvolvimento e os processos cognitivos são os mesmos, tanto na aquisição que ocorre em contexto formal de aprendizagem como em contextos de aprendizagem naturalística (i.e. em contexto de imersão sem instrução),¹ a investigação (e.g. Housen e Pierrard 2005) tende,

¹ Os dois contextos apresentam diferenças que se traduzem no contexto de aquisição (tipicamente, dentro vs. fora da sala de aula), tipos de *input* (manipulado vs. autêntico), tipos de processamento (manipulado vs. natural) e a quantidade de tempo investida no processo (considerável vs. mínima).

em geral, a considerar que a instrução pode contribuir para uma progressão mais rápida dos estudantes, assim como para evitar a fossilização.²

Partindo da assunção de que a instrução pode, de facto, ser benéfica para os estudantes, no presente capítulo iremos centrar-nos em resultados de investigações recentes, desenvolvidas na área da ASL, destacando, em particular, algumas teorias – designadamente, a Teoria da Aquisição de Capacidades, Processamento de *Input* e a Abordagem Interacionista – de acordo com as quais a instrução facilita os processos naturais de aquisição, podendo mesmo ser necessária quando o objetivo consiste em adquirir níveis elevados de proficiência.

Antes de nos centrarmos nos resultados das investigações referidas, começamos por clarificar o sentido que iremos atribuir a dois conceitos fundamentais – o de aquisição e aprendizagem – passando depois a contextualizar a área da ASL como um campo de investigação amplo e autónomo, não limitado a questões pedagógicas, destacando, ainda, as condições necessárias para que a aquisição de L2 ocorra, bem como outros aspetos relacionados com o processo de aquisição de L2 que reúnem, atualmente, unanimidade entre os investigadores.

O conceito de “aquisição” é, de facto, central e tem conhecido definições diferentes que tendem a variar, nomeadamente, em função dos fenómenos analisados – que vão do conhecimento linguístico à capacidade para usar esse conhecimento, discursivamente, ou processar a língua em tempo real (Gass e Selinker 2008:81) – sendo, também, usado de modo genérico, no sentido de uso da língua e, por vezes, independentemente, da real aquisição (ibidem:7), o que tem dificultado o confronto dos resultados apurados no âmbito da investigação.

Por outro lado, contrariamente à proposta de Krashen (1985:1), de acordo com a qual a aquisição se refere a um processo inconsciente, enquanto a aprendizagem diz respeito a um processo consciente, os termos “aquisição” e “aprendizagem” são, por vezes, usados indistintamente, como se verifica em autores como Mitchell e Myles (2004:6), Saville-Troike (2006:185) ou Loewen (2014:3).

² O conceito de fossilização tem sido definido como a cessação da aprendizagem, isto é, a não ocorrência de mudanças na interlíngua do estudante de L2 (Gass e Selinker 2008:517).

Osório e Fradique (2009:91-92) referem, igualmente, vários autores que se debruçaram sobre a concepção teórica dos dois termos ao longo do tempo,³ e concluem que, apesar de existirem opiniões diferentes, há um ligeiro consenso em considerar a aquisição e a aprendizagem como processos distintos, sendo “o primeiro [aquisição] um processo inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua em contexto social e familiar e o segundo [aprendizagem] um processo consciente, explícito e reflexivo, por existência de um esforço do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar” (ibidem:93).

Outro conceito, também usado na literatura como sinónimo de aquisição, é o de “desenvolvimento” (e.g. Loewen e Reinders 2011; Tomlinson 2012), embora tenha uma conotação um pouco diferente, uma vez que enfatiza o processo e não o resultado da aprendizagem (Loewen 2014:4).

Em suma, os termos aquisição e aprendizagem têm sido, frequentemente, usados como sinónimos, embora alguns autores (e.g. Krashen 1982, 1985, 2003) insistam em estabelecer distinções significativas entre os dois, usando “aprendizagem” para referir a acumulação de conhecimento metalinguístico e declarativo sobre L2 e o de “aquisição” para descrever o ganho de conhecimento implícito que resulta na capacidade de usar a língua para comunicar.

Contudo, embora consideremos importante distinguir os dois processos, no presente trabalho optamos por usar os conceitos “conhecimento implícito/explicito” ou “conhecimento procedimental/declarativo”⁴ para estabelecer a distinção referida no

³ Os autores sintetizam as posições, designadamente, de Vygotsky (1979); Ringhom (1979); Krashen (1981); Littlewood (1984); Bialystok (1981); Klein (1989); Leffa (1988); R. Ellis (1990); Py (1994); Amor (1993); McLaughlin (1998); Sim-Sim (1995); e Oxford (1990), cujas referências bibliográficas poderão ser encontradas no referido artigo.

⁴ O “conhecimento implícito” pode ser definido como o conhecimento da língua que um falante manifesta no desempenho, mas de que não tem consciência; enquanto o “conhecimento explícito” se refere ao conhecimento sobre a língua de que os falantes têm consciência e que são capazes de verbalizar (R. Ellis 2003:105). O conhecimento declarativo é o conhecimento de que os estudantes têm consciência e que conseguem verbalizar, enquanto, o conhecimento procedimental é automático e se encontra disponível para ser usado sem consciência. A diferença entre o conhecimento explícito e implícito, por um lado, e o conhecimento declarativo e procedimental, por outro, diz respeito à relação que alguns autores propõem existir (ou não) entre os dois tipos de conhecimento. Assim, enquanto o conhecimento explícito e implícito são vistos como modulares, o que significa que são armazenados em partes diferentes do cérebro e não se misturam; o conhecimento declarativo e procedimental são, frequentemente, abordados (e.g. Dekeyser 2007b) como um contínuo, no qual o conhecimento declarativo pode ser procedimentalizado e automatizado pela prática. Estes conceitos serão aprofundados mais à frente, no presente capítulo.

parágrafo anterior, sendo os termos “aquisição” e “aprendizagem” e, por vezes, o de “desenvolvimento” usados indistintamente.

A aquisição de um novo idioma é, sem dúvida, um processo bastante complexo, que decorre da influência de vários fatores, desde características individuais, especificidades das línguas-alvo, condições de aprendizagem e ainda fatores sociais, culturais e económicos que afetam não só o estatuto das línguas, como o do próprio estudante. Todos estes fatores determinam o carácter interdisciplinar da área da ASL e o facto de, no seu âmbito, intervirem várias disciplinas, com perspetivas diferentes e campos de ação privilegiados, como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Linguística Aplicada, ainda que procurem, fundamentalmente, respostas para as mesmas questões, designadamente: o que é que o estudante de L2 chega a saber sobre a língua-alvo; como é que chega a esse conhecimento; e por que razão alguns estudantes obtêm melhores resultados do que outros (Saville-Troike 2006:5).

Emergindo como campo de estudo no âmbito da Linguística e da Psicologia (e em subáreas como a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Psicologia Social), a ASL afirma-se, atualmente, como uma área de investigação interdisciplinar e independente de questões estritamente pedagógicas (Gass e Selinker 2008:xvi), pelo que, embora possa ter implicações relevantes para o ensino de línguas, em particular no âmbito da Linguística Aplicada (Saville-Troike 2006:3), tem objetivos que se integram no estudo, mais amplo, sobre as possibilidades e limites de variação da linguagem humana (Gass e Selinker 2008:2-3).

Do carácter interdisciplinar decorre, também, que muitas respostas às questões acima referidas nem sempre reúnem unanimidade não só pela complexidade inerente ao processo de aquisição de L2, mas também pelo facto de os investigadores partirem de bases teóricas e métodos de pesquisa distintos (ibidem:52), pelo que, embora as várias perspetivas permitam ter uma visão abrangente sobre o fenómeno e de cada uma ser válida individualmente, não existe ainda um enquadramento holístico que permita abordar a questão da aquisição de L2 de modo integrado, abrangendo tanto o domínio social como o psicológico e o linguístico (Saville-Troike 2006:3).

Não obstante, apesar da diversidade de perspectivas referida, a investigação desenvolvida na área da ASL tem chegado a resultados importantes, muitos dos quais reúnem consenso, designadamente, o facto de a disponibilização de *input*,⁵ a criação de oportunidades para *output*⁶ e a interação serem condições necessárias ou facilitadoras da aquisição de L2 (v. e.g. Long 1981; Krashen 1985; R. Ellis et al. 1994; Gass e Varonis 1994; Swain 1995; Gass e Selinker 2008; Mackey 2012).

Entre os autores, é também consensual o entendimento de que uma das mais importantes características da fase inicial de aprendizagem de L2 é o conhecimento de L1 (incluindo o conhecimento sobre o modo como, em geral, a língua funciona) e de uma quantidade considerável de características específicas da língua que são, por vezes, responsáveis pela ocorrência de transferência⁷ (de L1 para L2), durante a fase intermédia (Saville-Troike 2008:18).

Na fase inicial de aquisição de L2, os estudantes possuem, também, conhecimento prévio sobre o mundo (que decorre do seu desenvolvimento cognitivo e experiência), bem como conhecimento sobre meios de realização (como funções da interação), que podem ser, simultaneamente, uma vantagem e um obstáculo para a aquisição de L2.

No processo de aquisição de L2, os indivíduos passam também por uma fase intermédia, havendo semelhanças no desenvolvimento de L1 e de L2, como a existência de sequências previsíveis de aquisição de muitos fenómenos, sendo que, nos dois processos, os indivíduos desempenham um papel criativo, não se limitando a imitar o que ouvem ou aprendem. Contudo, enquanto o desenvolvimento de L1 é, em grande parte, um processo espontâneo e inconsciente, relacionado com a maturação cognitiva, o desenvolvimento de L2 (ou interlíngua)⁸ ocorre durante uma fase em que os indivíduos já alcançaram algum nível

⁵ Entende-se por *input*, a língua a que os estudantes se encontram expostos (Gass e Selinker 2008:518)

⁶ Entende-se por *output*, a língua que os estudantes produzem (Saville-Troike 2006:192).

⁷ O conceito de transferência (negativa ou positiva) pode ser definido como a influência linguística entre as línguas, normalmente, a influência de L1 sobre L2 (Saville-Troike 2006:195).

⁸ O conceito de interlíngua foi introduzido por Selinker (1972:209) para caracterizar a fase intermédia do sistema linguístico do estudante. Mais recentemente, é definido como o conhecimento sistemático que se encontra subjacente à produção do estudante de L2 (Gass e Selinker 2008:518-19).

R. Ellis e Shintani (2014:9-10) enunciam algumas características da interlíngua, embora algumas tenham sido questionadas por estudos recentes, como o facto de nem todos os autores concordarem com a ocorrência de fossilização.

de maturidade cognitiva e são capazes de realizar produções complexas na sua L1 (Saville-Troike 2008:19).

Durante a fase intermédia, os estudantes de L2 (em particular, os adultos e crianças mais velhas) dispõem também, como referimos, de conhecimento sobre o mundo (que é independente da especificidade de cada língua), ao qual podem recorrer, embora nem sempre produza os melhores resultados, como se verifica em relação às capacidades de interação, que foram desenvolvidas em L1, e que tanto podem ser úteis como ser consideradas inadequadas em contextos de L2.

Outras distinções relevantes entre L1 e L2 dizem respeito ao papel desempenhado pela instrução e correção, verificando-se que, enquanto a aquisição de L1 ocorre sem que o ritmo de desenvolvimento seja, significativamente, influenciado pela instrução, correção ou nível de motivação (Gass e Selinker 2008:37), no processo de L2, tanto o ritmo como o nível final de desenvolvimento podem ser facilitados ou inibidos por muitos fatores sociais e individuais (ibidem:141), designadamente, o acesso a *feedback* e correção de erros (ibidem:346ss); a aptidão, incluindo a memória e capacidade analítica (ibidem:417); a motivação (ibidem:426); e as características da instrução (ibidem:390).

Por outro lado, no caso de L1, o sistema gramatical e fonológico básico de qualquer língua a que a criança tenha estado exposta, bem como o conhecimento vocabular e as capacidades de interação adequadas ficam estabelecidos por volta dos cinco ou seis anos, sendo que o resultado da aprendizagem corresponde ao nível de proficiência de um falante nativo, ainda que a aprendizagem de vocabulário e aprofundamento de registos (e.g. registo formal académico) possam continuar durante a idade adulta.

No que diz respeito à L2, a aprendizagem (sobretudo no caso de adultos) caracteriza-se, tendencialmente, por uma “relativa dificuldade e também por um nível de competência formal mais baixo do que o nível da língua nativa” (Muñoz 2011:13), sendo que a fase final nunca corresponde, totalmente, ao nível de proficiência de um falante nativo, embora haja bastante variação entre os estudantes, quanto ao nível de proficiência alcançado (Saville-Troike 2008:21).

Quanto à influência da língua materna, embora seja possível encontrar respostas diferentes para esta questão,⁹ Saville-Troike (2006:19) refere que, globalmente, existe consenso relativamente ao facto de um dos processos envolvidos no processo de desenvolvimento da interlíngua ser a transferência de conhecimento prévio de L1, a todos os níveis (desde o vocabulário, pronúncia, gramática e todos os outros aspetos da estrutura e uso da língua), podendo haver uma “transferência positiva” (em que as estruturas e regras de L1 são usadas corretamente em produções de L2), ou uma “transferência negativa”, também designada por “interferência” (em que uma regra ou estrutura de L1 é usada, de modo inadequado, em produções de L2). Assim, enquanto o primeiro tipo de transferência facilita a aprendizagem, pelo facto de uma dada regra ou estrutura de L2 não ter de ser aprendida (por exemplo, uma palavra que apresenta a mesma forma e significado tanto em L1 como L2), o segundo tipo de transferência pode conduzir a produções em L2, que dificilmente seriam produzidas por um falante nativo.¹⁰

O facto de a L1 continuar presente, mesmo quando se procura adotar uma instrução monolíngue (limitada à língua-alvo) também tem consequências nos métodos de ensino, uma vez que o professor não pode esperar que a L2 seja a única língua envolvida e levando a questionar se o recurso aos mesmos métodos de ensino é adequado a estudantes com línguas maternas diferentes: “[i]s it the same to teach Chinese to a Spanish-speaking person as to an English-speaking student? Does learning English in Seoul occur through a similar process as learning it in Vienna? (Sanz e Igoa 2012:20).”

Alguns autores sublinham, contudo, que a questão da influência de L1 no processo de aquisição de L2, ainda que central, não pode ser abordada adequadamente sem antes se ter respondido a uma questão mais ampla que consiste em saber se as línguas variam de modo

⁹ Madeira e Crispim (2010:51) sublinham que a questão continua a ser objeto de debate e destacam investigadores (e.g. Bley-Vroman 1989; Schwartz e Sprouse 1996) de acordo com os quais toda a gramática de L1 é transferida para L2; bem como alguns (e.g. Epstein et al. 1996) que negam qualquer influência da L1; e outros ainda (e.g. Vainikka e Young-Scholten 1996) que defendem que esta se limita a determinadas propriedades gramaticais.

¹⁰ Para compreender melhor este processo, os investigadores têm procurado ir além da língua materna e da língua-alvo, colocando questões ao nível da interlíngua e analisando a possibilidade de a interferência também poder ocorrer entre L2, L3, L4, etc. (Gass e Selinker 2008:152). Quanto a trabalhos recentes sobre a relação entre L1 e L2, destacam-se alguns estudos que vieram enriquecer o entendimento sobre a questão da transferência, como o conceito de “transferência conceptual” (e.g. Odlin 2005, 2008; Odlin e Alonso-Vásquez 2006).

ilimitado, como referem Sanz e Igoa (2012:20), sublinhando, ainda, que o conhecimento sobre os aspetos em que se espera ocorrência de variação universal permitiria perceber quais as características da língua que devem ser alvo privilegiado da instrução e qual o *input* adequado para métodos e materiais, uma vez que as línguas, mesmo as que (aparentemente) apresentam diferenças entre si, não são fundamentalmente distintas.

Em suma, o reconhecimento da área da ASL como um campo de estudo interdisciplinar tem contribuído para compreender melhor a complexidade do processo de aquisição de L2 e a interação entre os vários fatores envolvidos (individuais, contextuais...), sendo desejável que, no futuro, haja uma maior integração de critérios sociais, psicológicos e sociais na investigação sobre aprendizagem de L2 (Saville-Troike 2006:178) que dê origem a respostas mais abrangentes sobre o modo como as línguas são adquiridas.

III. 1.1. Condições necessárias para a aquisição de L2

Relativamente às condições necessárias para que a aquisição de L2 ocorra, enquanto o acesso a *input* é considerado um fator fundamental tanto para a aquisição de L1 como L2, a interação, segundo alguns autores,¹ é apenas fundamental para a aquisição de L1, não sendo uma condição necessária para que a aquisição de L2 ocorra, embora seja importante (Saville-Troike 2006:105).

Como referido, outras distinções relevantes, entre L1 e L2, traduzem-se, por exemplo, no papel desempenhado pela instrução e correção (*feedback*), sendo que se, por um lado, a aquisição de L1 ocorre sem que o ritmo de desenvolvimento seja, significativamente, influenciado pela instrução, correção ou nível de motivação (Gass e Selinker 2008:37); pelo contrário, no processo de aquisição de L2, tanto o ritmo como o nível final de

¹ A Teoria Sociocultural (Vygotsky 1962, 1978) apresenta uma perspetiva alternativa sobre o papel desempenhado pela interação na aquisição de uma segunda língua, cuja principal assunção é a de que esta, não só facilita a aprendizagem de L2, como é força causativa da mesma, apresentando, assim, diferenças relativamente a outras abordagens sociais, designadamente, a Abordagem Interacionista (Saville-Troike 2006:121).

desenvolvimento podem ser facilitados ou inibidos por muitos fatores sociais e individuais (ibidem:141), como o acesso a *feedback* e correção de erros (ibidem:346ss), a aptidão, incluindo a memória e capacidade analítica (ibidem:417), a motivação (ibidem:426) e as características da instrução (ibidem:390).

Uma condição fundamental para a aquisição de L2 é, assim, a de que os estudantes tenham acesso a uma grande quantidade de *input* (contextualizado e significativo) que permita disponibilizar evidências positivas e negativas² sobre a língua-alvo (v. Swain 1995; Long 2007a), pois é com base no *input* que os estudantes irão confirmar as regras da língua-alvo que já aprenderam, mas também dar atenção a características desconhecidas do *input*, formular hipóteses sobre essas estruturas e, eventualmente, reestruturar a sua interlíngua. Não obstante, e apesar de existir unanimidade relativamente à absoluta necessidade de *input* para que a aquisição de L2 ocorra, a natureza do seu papel tem conhecido formulações diferentes, em função da abordagem de que se parte, como passamos a desenvolver.

Neste âmbito, destaca-se o “Modelo Monitor”, proposto por Krashen (1978), que propõe cinco hipóteses sobre o modo como a L2 é adquirida, entre as quais se destaca a “Hipótese de *input* compreensível”, de acordo com a qual a aquisição de L2 ocorre, desde que seja disponibilizado conteúdo compreensível (i.e. *input* da língua-alvo, contendo formas que se situam um pouco acima do nível atual do estudante) e haja um filtro afetivo baixo (i.e. o *input* pode não ser processado se o filtro afetivo estiver ativo, por exemplo, quando os indivíduos estão inibidos).

Este modelo propõe, assim, que o *input* compreensível é não só necessário, como constitui uma condição suficiente para que a aquisição de L2 ocorra, tendo exercido uma grande influência nos anos oitenta e noventa, que se traduziu na ausência de ensino explícito da gramática em sala de aula, embora tenha, também, suscitado várias críticas (e.g.

² Teoricamente, existem dois tipos de evidência que são disponibilizados aos estudantes: evidência positiva, que designa a informação (oral ou escrita), contendo um conjunto limitado de estruturas corretas na língua-alvo (Gass e Selinker 2008:163); e evidência negativa, que designa a informação sobre a incorreção de uma determinada forma ou construção na língua-alvo (ibidem:520). Segundo Long (1996:413), a evidência negativa pode ser disponibilizada de forma explícita (e.g. explicação gramatical; correção explícita) ou de forma implícita (e.g. dificuldade em compreender; pedidos de confirmação e reformulações).

White 1987),³ nomeadamente, pelo facto de o autor não definir níveis de conhecimento, não especificar o que entende por quantidade suficiente de *input* nem contemplar a influência de informação extralinguística na aquisição (Gass e Selinker 2008:310).

Ainda no que diz respeito às condições necessárias para a aquisição de L2, também parece ser claro que os estudantes adultos (pelo menos, os que se encontram em situações formais de aprendizagem) podem beneficiar bastante com o acesso a evidência negativa, através do *feedback* de professores e colegas (ibidem:330). Assim, enquanto no processo de aquisição de L1, as crianças não dependem do acesso a evidência negativa para adquirir um nível de competência nativa, pelo contrário, no processo de aquisição de L2 a sua disponibilização pode ser uma condição necessária para a aprendizagem (v. Birdsong 1989; Bley-Vroman 1989; Gass 1988; Schachter 1988), embora possa ter efeitos limitados a longo prazo (v. White 1991), se não for reforçada (Gass e Selinker 2008:331).

Não obstante, embora o acesso do estudante a *input* (evidência positiva e negativa na língua-alvo) seja considerado fundamental para a aquisição de L2, alguns autores (e.g. Pica et al. 1989; Nobuyoshi e R. Ellis 1993; Swain 1995; Swain e Lapkin 1995) têm sustentado que, por si só, não é suficiente e que os estudantes precisam, também, de oportunidades para produzir e usar a língua, para que avancem no seu desenvolvimento de L2, argumentando que a produção promove a testagem de hipóteses sobre a língua-alvo, ajuda os estudantes a reconhecer os aspetos da língua que ainda não são capazes de produzir, promove a fluência, para além de facilitar o automatismo e a consolidação do conhecimento existente:

Input alone is not sufficient for acquisition, because when one hears language one can often interpret the meaning without the use of syntax. [...] This is not the case with language production or *output*, because one is forced to put the words into some order” (Gass e Selinker 2008:325-326).

Neste âmbito, destaca-se a “Hipótese de *output* compreensível”, proposta por Swain (1985, 1995, 2005), de acordo com a qual a produção desempenha um papel fundamental na aprendizagem de L2, quando pressiona o estudante a apresentar mensagens

³ White (1987:108) dirige algumas críticas à Hipótese de *input* compreensível proposta por Krashen (e.g. 1981, 1985), sustentando que a disponibilização de “*input* compreensível”, dada a sua forma simplificada e imprecisa, é insuficiente para explicar a aquisição e que a disponibilização de “*input* incompreensível” pode ser benéfica para o estudante de L2.

compreensíveis e a usar formas a que não recorreu anteriormente, avançando, assim, no seu conhecimento da língua.

De facto, com base na aferição de níveis insuficientes de produção (oral e escrita) de estudantes que participaram em programas de aprendizagem do francês no Canadá,⁴ Swain (1985) propõe que as lacunas referidas se devem à falta de oportunidades para usar a língua-alvo, questionando a perspetiva de Krashen (1985), de acordo com a qual a disponibilização de *input* compreensível constitui uma condição necessária e suficiente para a aquisição de L2.

Swain (1995:128) sustenta, ainda, que o ato de falar ou escrever, em certas condições, pode facilitar o processo de aprendizagem de L2 e que a produção permite aos estudantes avançarem de um uso semântico da língua (como o que se verifica ao nível da compreensão) para um uso sintático.

Para além do argumento referido, de que a produção impõe uma estrutura sintática às construções do estudante, Swain (e.g. 1995, 2005) tem também sustentado que a produção, em particular o *output* produzido na sequência de *feedback* (“*pushed output*”), pode promover a fluência, assim como o automatismo e permite, ainda, que os estudantes testem as suas hipóteses sobre a língua-alvo.

Segundo Mackey (2012:16-17), atualmente, a proposta de Swain continua a ser sustentada por vários os autores (e.g. Izumi 2002, 2003; McDonough 2005; McDonough e Mackey 2006), que corroboram a reivindicação de que, quando os estudantes recebem *feedback* relativamente à sua produção, a necessidade de apresentar *output* modificado,⁵ para facilitar a compreensão, pode “pressionar” o estudante a produzir estruturas linguísticas mais corretas, apropriadas, complexas e compreensíveis, para além de promover o automatismo⁶ e contribuir para a perceção de lacunas no conhecimento de L2.

⁴ Programas de imersão, em que a língua-alvo é usada como meio de instrução.

⁵ Embora Swain, na sua formulação inicial, não pareça estabelecer distinções, as interpretações subsequentes têm distinguido o conceito de *output* compreensível, ou seja, as expressões que são compreendidas por o interlocutor (e.g. Van den Branden 1997), de *output* modificado, que consiste no processo de reelaboração ou reformulação de uma determinada construção na sequência de *feedback* ou autocorreção, como se verifica no âmbito da Abordagem Interacionista (Mackey 2012:16).

⁶ Gass (2003:227) defende, contudo, que tal requer uma grande quantidade de prática para que o uso da língua se torne rotineiro.

Tal significa, também, que o *output* modificado pode promover o desenvolvimento de L2, pelo facto de encorajar o estudante a refletir sobre as formas corretas ou incorretas da sua produção, ajudando-o a desenvolver consciência sobre as diferenças existentes entre a sua produção e a língua-alvo (e.g. Schmidt e Frota 1986), podendo vir a dar mais atenção a essas estruturas em *input* futuro (uma vez que se tornam, assim, mais salientes), pelo que, neste sentido, a produção (*output*) tem benefícios que são independentes do produto final, isto é, de o estudante apresentar formas mais ou menos próximas da língua-alvo.

Também ao nível da investigação (e.g. R. Ellis e He 1999; Swain 1995; Silver 2000; Izumi 2002; McDonough 2005) existem cada vez mais evidências de acordo com as quais as oportunidades de produção podem facilitar a aprendizagem de L2, bem como alguns trabalhos (e.g. Pica 1988; Van den Branden 1997) que têm aferido diferentes modificações no *output* dos estudantes, em função do tipo de *feedback* que recebem.⁷

A interação assume, igualmente, um papel diferente no processo de aquisição de L1 e L2, sendo considerada essencial na aquisição de L1 (Saville-Troike 2006:108) e existindo, pelo contrário, evidências de que muitos estudantes de L2 conseguem adquirir um nível de competência na língua-alvo sem interagir de modo significativo com outros falantes, o que não invalida que a interação (intrapessoal ou interpessoal)⁸ tenha efeitos positivos na aquisição de L2, apenas não parece ser absolutamente necessária (ibidem:30).

Para reforçar a importância da interação no processo de aquisição de L2, alguns autores sublinham que a interação não é, apenas, um espaço de prática de estruturas gramaticais da língua-alvo, mas constitui a base de desenvolvimento da sintaxe (e.g. Wagner-Gough e Hatch 1975), assim como do desenvolvimento lexical (e.g. Mackey 1999) e, até mesmo, de todo o conhecimento linguístico (e.g. R. Ellis 1984), uma vez que, durante a interação, os estudantes podem beneficiar de *input* e de *output* modificado (na sequência, por exemplo, de pedidos de clarificação).

⁷ Neste âmbito, tem sido apontado (e.g. Pica et al. 1989; Lyster e Ranta 1997; Panova e Lyster 2002) que a autocorreção (que ocorre, por exemplo, na sequência de pedidos de clarificação) é mais útil para os estudantes do que a heterocorreção (que ocorre, por exemplo, no âmbito de uma correção explícita).

⁸ A interação interpessoal refere-se à interação que envolve o estudante e outros falantes (nativos ou não nativos) quer diretamente, quer assistida por computador; enquanto a interação intrapessoal refere-se ao tipo de interação que o estudante estabelece consigo próprio, como no caso do discurso interior.

Neste âmbito, destaca-se a designada “Hipótese da interação” proposta por Long (1981, 1983a) e atualizada pelo autor em 1996, de acordo com a qual a interação interpessoal (e, em particular, o trabalho de negociação que decorre dos ajustamentos efetuados pelo interlocutor, com a finalidade de promover a compreensão e a comunicação) facilita a aquisição de L2, pelo facto de estimular a atenção, designadamente, para novas formas, bem como para eventuais situações de desfasamento entre o *input* e *output*:

Negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS [native speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects *input*, internal learner capacities, particularly selective attention, and *output* in productive ways (Long 1996:451-52).

Nos últimos anos, a investigação sobre interação tem conhecido um grande desenvolvimento e, de facto, quando se estabelece uma comparação entre os trabalhos atuais sobre interação e os desenvolvidos nos anos oitenta e noventa, assinala-se uma vantagem qualitativa que decorre do facto de já ter sido estabelecida uma relação entre determinados processos interacionais e os resultados da aprendizagem, pelo que a resposta à questão de saber se a interação tem impacto na aprendizagem foi já, positivamente, respondida, como iremos desenvolver mais à frente no capítulo, quando analisarmos a Abordagem Interacionista, no âmbito da qual se destaca, ainda, o conceito de “atenção seletiva” (que decorre da negociação de sentido e de outros tipos de correção) e que se traduz na atenção que o estudante canaliza, nomeadamente, para as partes da sua produção que divergem da língua-alvo, permitindo-lhe avançar no seu conhecimento sobre a língua.

De facto, na área da ASL, e desde a década de noventa, a “atenção” tem sido um tópico bastante explorado, destacando-se Schmidt (1990, 1993a, 1993b, 1994b) que a considera um mecanismo essencial no processo de aprendizagem, sustentando, mesmo, que não há aprendizagem sem atenção, embora outros autores (e.g. Gass 1997) defendam posições menos radicais.

Na designada “Hipótese de registo cognitivo” (*Noticing Hypothesis*), Schmidt (1990) propõe que a atenção controla o acesso à consciência e é responsável pelo registo cognitivo (*noticing*), sustentando, também, que a aprendizagem de L2 é consciente, uma vez que o

input não pode passar a *intake*⁹ sem que tenha sido registado pelo estudante, pelo que a aprendizagem de qualquer característica de L2 (e.g. sons, palavras, pragmática, etc.) requer que esta seja registada pelos estudantes com um nível mínimo de atenção (mesmo sem compreender as regras subjacentes), rejeitando, assim, a possibilidade de haver aprendizagem sem consciência (Leow 2013:42).

Segundo Schmidt (1995:29), o grau de consciência apresenta níveis cognitivos diferentes: (i) percepção (*perception*), que se refere a uma organização mental de eventos externos e de representações internas; (ii) registo cognitivo (*noticing*), em que o estudante regista, nota ou presta atenção consciente a alguma coisa que, posteriormente, será capaz de verbalizar; e (iii) compreensão (*understanding*), que se traduz no reconhecimento de algum princípio, regra ou padrão da língua. O autor propõe, ainda, que a consciência ao nível da compreensão corresponde a um nível mais elevado (que se manifesta na capacidade do estudante analisar, comparar e testar hipóteses) do que a consciência ao nível do registo cognitivo, que leva apenas a *intake* (Leow 2013:42). Mais tarde, o autor revê a sua perspectiva original sobre registo cognitivo – que considera ser “the necessary and sufficient condition for the conversion of input into intake” (Schmidt 1990:129) – e passa a sustentar, apenas, que “more noticing leads to more learning” (Schmidt 1994a:129).

De facto, como iremos desenvolver mais à frente, os investigadores tendem a concordar com a ideia de que a atenção, a consciência e o registo cognitivo fazem parte do processo de aprendizagem de L2, embora nem sempre usem a mesma terminologia: assim, enquanto Schmidt (1990, 2001) defende que a aprendizagem de L2 não pode ocorrer sem consciência, distinguindo entre níveis de consciência de nível superior e inferior e sustentando que a consciência ao nível do registo cognitivo é uma componente necessária da aquisição de L2; Robinson (1995b, 2001a, 2002) considera que o registo cognitivo envolve consciência e ensaio, sustentando que apenas o *input* que é codificado na memória de trabalho poderá ser transferido para a memória a longo prazo.

Como pudemos verificar, a investigação sobre o processo de aquisição de L2 tem conhecido um grande desenvolvimento, caracterizando-se, até meados da década de oitenta, pela importância atribuída ao *input* e pelo entendimento de que a disponibilização

⁹ O conceito de *intake* pode ser definido como a parte do *input* que é interiorizada pelo estudante (Gass e Selinker 2008:518).

de “*input* compreensível” (Krashen 1985) é uma componente essencial no processo de aquisição de L2, para a consideração de que, embora os estudantes precisem de ter acesso a informação sobre a língua-alvo para que a possam adquirir, é necessário haver também uma participação ativa, que ocorre no âmbito da interação com outros falantes, nativos ou não nativos (e.g. Gass e Varonis 1985b; Hatch 1983; Long 1981, 1983b), tendo chegado a alguns resultados consensuais (e.g. Long 1981; Krashen 1985; R. Ellis et al. 1994; Gass e Varonis 1994; Swain 1995; Gass e Selinker 2008; Mackey 2012), como o facto de a disponibilização de *input*, a interação e as oportunidades para *output* serem condições necessárias ou facilitadoras da aquisição de L2 e que a atenção, a consciência e o registo cognitivo fazem parte do processo de aprendizagem de L2.

III. 1.2. A Investigação em torno de aspetos não linguísticos

A razão pela qual alguns estudantes chegam a melhores resultados do que outros, no processo de aquisição de L2, tem sido outro tópico investigado na área da ASL, designadamente, no âmbito da perspetiva psicológica, sendo apontados fatores como a idade, a aptidão ou a motivação (Saville-Troike 2006:94), embora muita da investigação continue a ser especulativa (ibidem:82).

De facto, ainda que estes fatores possam ser considerados idiossincráticos e tenham sido abordados como “diferenças individuais”, também podem ser condicionados por aspetos sociais (Gass e Selinker 2008:395), pelo que iremos integrá-los no âmbito de fatores não linguísticos (ibidem:395-446), referindo alguns estudos sobre a influência da idade, género, aptidão, motivação e estilos de aprendizagem¹ na aquisição de L2, embora, à semelhança do que se verifica em relação a outros fenómenos, seja provável que não haja apenas uma explicação.

Começando pela idade, uma ideia normalmente aceite é a de que as crianças aprendem mais facilmente uma nova língua e podem atingir um nível de mestria que não se

¹ Gass e Selinker (2008:398-404) abordam também, neste domínio, o papel do afeto e distância social.

encontra acessível a um estudante adulto, como sustenta Lenneberg (1967), ao colocar a hipótese de o período crítico, aferido no processo de aquisição de L1 (e que se traduz no facto de as crianças apresentarem um número limitado de anos em que a aquisição normal é possível) se poder aplicar também à aquisição de L2 e de existir um determinado momento na vida (normalmente, durante a puberdade) para além do qual se torna difícil (ou mesmo impossível), a um falante não nativo, atingir o mesmo grau de proficiência de um falante nativo (Gass e Selinker 2008:406).

Partindo da hipótese anterior, Seliger (1978:11-19) e Long (1990:251ss) vão um pouco mais longe e sustentam a existência de vários períodos que limitam a aquisição de aspetos distintos da língua (como a fonologia e a sintaxe), embora não constituam um limite absoluto, como comprova a existência de alguns adultos que conseguem desenvolver uma proficiência em L2 muito próxima de um falante nativo (Saville-Troike 2006:83).

De facto, ao longo de várias décadas, a questão de saber se (e de que modo) a idade afeta a aprendizagem de L2 tem motivado várias investigações, dando origem a evidências um pouco equívocas que devem, por isso, ser interpretadas em função dos critérios de que partem (Gass e Selinker 2008:416). Por exemplo, em alguns trabalhos de investigação, o conceito de “êxito” na aprendizagem de L2 é definido como o ritmo inicial de aprendizagem, relativamente ao qual os estudantes adultos apresentam vantagem, embora, a longo prazo, os estudantes mais jovens obtenham, tendencialmente, melhores resultados (v. e.g. Snow e Hoefnagle-Hohle 1978). Estas conclusões são, no entanto, questionadas por autores como Larsen-Freeman e Long (1991:155ss), pelo facto de os resultados se basearem em questões sintáticas ou morfológicas e não fonológicas (relativamente às quais os estudantes mais jovens apresentam vantagem).

Em outros estudos, pelo contrário, o conceito de “êxito” é definido como aquisição final (relativamente à qual os estudantes de L2 mais jovens também apresentam vantagem); havendo, ainda, alguns trabalhos que avaliam o “êxito” dos estudantes em função da proximidade do sotaque, julgamentos de gramaticalidade, fluência e competência funcional demonstrada por falantes nativos (Saville-Troike 2006:82).

A maioria dos trabalhos desenvolvidos reconhece, contudo, aos estudantes mais jovens, a capacidade de chegar a níveis mais avançados de proficiência em L2, o que

decorre, designadamente, de uma maior plasticidade do cérebro, menor grau de inibição, sentimentos de identidade menos marcados em relação à comunidade de L1, associada a uma maior possibilidade de receberem *input* linguístico em contextos informais; enquanto, aos estudantes mais velhos, tem sido associada maior capacidade de estudo (incluindo uma melhor memória de vocabulário e capacidade analítica, pelo menos a curto prazo), bem como uma competência pragmática e conhecimento de L1 mais desenvolvidos que podem transferir para o uso de L2, e, ainda, um maior conhecimento sobre o mundo que lhes permite participar em tarefas complexas, mesmo com recursos linguísticos limitados (Saville-Troike:84).

Assim, apesar de não haver consenso quanto à existência de um período crítico ou à possibilidade de os estudantes poderem atingir um nível de competência equiparável à de um falante nativo “[...] there is some evidence for an age-related decline in abilities” (Gass e Selinker 2008:414), havendo dados que apontam para o facto de os estudantes mais jovens (sobretudo as crianças) revelarem vantagem na aquisição da fonologia e maior probabilidade de atingirem um nível de proficiência próxima de um falante nativo, embora sejam também reconhecidas algumas vantagens aos estudantes adultos, nomeadamente, em relação ao ritmo de aprendizagem da sintaxe e da morfologia, concluindo-se que: “[t]here is general consensus that most older individuals cannot reasonably hope to ever achieve a native accent in a second language. There is no such consensus about other areas of language” (ibidem:407).

De facto, os efeitos da idade parecem ser mais visíveis na pronúncia da língua-alvo e traduzem-se na maior dificuldade que os estudantes adultos sentem em produzir e perceber as diferenças entre os sons de L1 e L2, o que pode ser atribuído “[...] ao facto de as categorias fonológicas correspondentes à primeira língua já estarem plenamente desenvolvidas e fortemente estabelecidas e, conseqüentemente, exercerem mais influência na perceção e produção de sons não nativos” (Muñoz 2011:17).

Não obstante, apesar dos resultados aferidos, continua a ser necessário desenvolver mais investigação na área, uma vez que, à semelhança do que se verifica em relação a outros tópicos, é provável que não haja apenas uma explicação para este fenómeno.

Para além da questão da idade, as diferenças associadas ao género tem sido outro fator investigado e, por vezes, associado ao estilo cognitivo, ao recurso a estratégias de aprendizagem, à variedade de L2 adquirida e, ainda, às oportunidades para *input* e interação (Saville-Troike 2006:84), destacando-se alguns trabalhos de investigação (e.g. Kimura 1992) de acordo com os quais as mulheres tendem a apresentar melhor desempenho em testes de fluência verbal e que o seu cérebro se encontra organizado de modo menos assimétrico para o discurso do que o dos homens; ou, ainda, que as mulheres demonstram mais facilidade em memorizar formas complexas, enquanto os homens revelam mais aptidão no processamento de regras composicionais (e.g. Halpern 2000).

No entanto, embora tenham sido identificadas algumas diferenças relativamente à aquisição e ao processamento entre estudantes do sexo feminino e masculino, os resultados são ainda pouco conclusivos (Saville-Troike 2006:84), pelo que a ideia de que as mulheres tendem a aprender, mais facilmente, uma segunda língua do que os homens parece ser, sobretudo, uma construção social, baseada em condicionamentos e influências sociais.

No âmbito dos fatores não linguísticos e com a finalidade de explicar as razões pelas quais alguns estudantes chegam a melhores resultados na aprendizagem de L2 destaca-se, ainda, a aptidão, definida genericamente como “[...] one’s ability to learn another language” (Gass e Selinker 2008:417), relativamente à qual têm sido propostas (e.g. Carroll 1965) algumas componentes, como a sensibilidade gramatical e a capacidade de memória associativa.

Skehan refere, contudo, que a aptidão individual pode variar no âmbito de cada componente e que um estudante com um elevado nível de sensibilidade gramatical pode não ter equivalente capacidade de memória associativa, ou vice-versa, sublinhando que “[...] aptitude is not completely distinct from general cognitive abilities, as represented by intelligence tests, but it is far from the same thing” (1998a:209).

No presente contexto, tem também sido colocada a possibilidade de a aptidão poder ser algo inato ou de, pelo contrário, ser uma capacidade que se pode desenvolver, como sugerem alguns autores (e.g. Nation e McLaughlin 1986; Nayak et al. 1990), segundo os quais a experiência de aprendizagem de línguas tem um efeito positivo, que se traduz em uma melhor aprendizagem e um recurso mais eficaz a estratégias de aprendizagem. Mais

recentemente, Gass e Selinker referem, ainda, alguns estudos que relacionam a memória e a aptidão, reiterando a afirmação segundo a qual “[...] working memory for language may be one (if not *the*) central component of language aptitude [...]” (2008:425).

Os trabalhos referidos permitem, em suma, concluir que a aptidão é um importante indicador do êxito na aprendizagem de L2, tanto em contextos formais como informais, mas que, por si só, não é um fator determinístico, uma vez que interage com um conjunto mais vasto de condições que podem influenciar a proficiência em L2 (Saville-Troike 2006:85), como, por exemplo, a motivação, que tem sido outro fator, frequentemente, associado ao facto de alguns estudantes atingirem um nível de proficiência mais elevado em L2, por determinar o empenho e manutenção da aprendizagem, sendo mesmo considerada “[...] a predictor of language-learning success” (Gass e Selinker 2008:426), embora, no processo de aprendizagem, que normalmente envolve vários anos, possa haver um efeito recíproco entre os dois fatores:

Improving proficiency in a second language is a long-term project. Nevertheless, success in this long-term project depends on success in a series of short activities. [...] To obtain good school grades, students must perform many tasks successfully over a term or academic year. But, clearly, motivation is not static; it changes depending on the context and it changes over time” (ibidem:428).

Nos últimos anos, tem havido, de facto, um interesse crescente relativamente a este fator, havendo várias revisões e abordagens (e.g. MacIntyre 2002; Ushioda 2003), no âmbito das quais a motivação é abordada como um conceito dinâmico, com influência no processo de aprendizagem e sustentada por finalidades variadas que podem dar origem a tipos diferentes, como a “motivação integrativa”, que se baseia no interesse em aprender um novo idioma para facilitar o relacionamento ou a integração em uma comunidade onde esta é usada, e para a qual são determinantes os fatores emocionais e afetivos (Gass e Selinker 2008:426); a “motivação instrumental”, que envolve a percepção do valor prático associado à aprendizagem de L2, designadamente, o aumento de oportunidades de negócio, educação, prestígio ou o acesso a informação científica e técnica (ibidem:427); e, ainda, outros tipos de motivação que incluem razões altruístas, necessidade de comunicação geral, desejo de viajar e curiosidade intelectual, ainda que, em termos de relevância para a aprendizagem de L2, nenhum dos tipos de motivação referidos pareça ter vantagem sobre o outro, uma vez que

tal depende de um conjunto mais complexo de fatores pessoais e sociais (Saville-Troike 2006:86-87).

Quanto ao estilo de aprendizagem² – conceito usado, genericamente, para referir “[...] the preferences that an individual has of obtaining, processing, and retaining information” (Gass e Selinker 2008:432) – envolve a interação (ainda pouco conhecida) entre contextos sociais específicos de uso/aprendizagem de L2, aspetos da personalidade e estratégias de aprendizagem usadas pelos estudantes, embora, tal como se verifica em relação aos demais fatores não linguísticos (como a idade, o género, a aptidão e a motivação), a sua relação com os resultados da aprendizagem seja, também, incerta.

Os estilos de aprendizagem tendem, ainda, a ser apresentados como pares de características, em posições opostas de um *continuum*, destacando-se, entre as categorias mais referidas na investigação, a distinção entre dependência/independência do campo:

Field independence has its origins in visual perception. It distinguishes individuals dichotomously as to whether or not they are dependent on a prevailing visual field. If an individual is dependent on the prevailing visual, she or he cannot see something right in front of them. On the other hand, those who are field-independent are better able to notice details outside of the prevailing visual object and are not dependent on that object” (Gass e Selinker 2008:434).

Segundo Saville-Troike (2006:87-88), os indivíduos categorizados como “dependentes do campo” são, também, caracterizados como mais globais e holísticos no processamento da informação, enquanto os estudantes categorizados como “independentes do campo” são considerados mais analíticos e atentos aos detalhes, sendo que os primeiros podem adquirir melhores resultados, na aprendizagem de L2, por meio de experiências comunicativas contextualizadas, que se adequam mais ao seu estilo de aprendizagem, ao passo que os estudantes categorizados como “independentes de campo” beneficiam mais com abordagens analíticas descontextualizadas, embora estes dados sejam ainda inconclusivos, uma vez que têm sido corroborados por alguns estudos e contrariados por outros (Skehan 1989:114-15).

² Os termos “estilo de aprendizagem” e “personalidade” são, por vezes usados indistintamente, ainda que o primeiro seja mais variável e o segundo corresponda a características do indivíduo mais estáveis (Gass e Selinker 2008:432). Alguns autores optam, ainda, por usar o termo “estilo cognitivo”, com o mesmo sentido (Saville-Troike 2006:87).

Os fatores relacionados com a personalidade são também, geralmente, associados aos estilos de aprendizagem, embora os resultados da investigação continuem a ser limitados e contraditórios, como se verifica, por exemplo, na relação entre extroversão/introversão e os resultados da aprendizagem, que apontam para vantagens associadas a ambos, em função do tipo de tarefa proposto:

There is no evidence for any personality trait that predicts overall success in second language learning. Certain personality traits appear helpful in completing certain tasks that may play a role in second language learning. Thus, the value of the trait to the learner depends on how important the facilitated tasks may be (Gass e Selinker 2008:437).

Entre os aspetos não linguísticos, destaca-se, ainda, a questão da ansiedade na aprendizagem de L2 que tem, também, recebido atenção na área da ASL (e.g. Horwitz 2001; MacIntyre 2002), tal como a ausência de ansiedade, enquanto componente importante da confiança pessoal:

Anxiety correlates negatively with measures of L2 proficiency including rates awarded in foreign language class, meaning that anxiety tends to go with lower levels of success in L2 learning. In addition to self-confidence, lower anxiety may be manifested by more risk-taking or more adventuresome behaviors (Saville-Troike 2006:90).

Não obstante, a relação entre causa e efeito nem sempre é muito clara, ou seja, tanto se pode considerar que a existência de níveis baixos de ansiedade facilitam a aprendizagem de L2 como se pode entender que (e inversamente) os estudantes com melhores resultados podem sentir-se mais confiantes em contextos de uso e aprendizagem de L2 e, por isso, sentirem-se menos ansiosos.

A ansiedade é, assim, uma característica que parece integrar-se no âmbito de um conjunto mais amplo de fatores que podem afetar a aprendizagem (Gass e Selinker 2008:400), não sendo claro se é uma questão de personalidade, uma reação emocional a uma situação, ou uma combinação de vários fatores, havendo autores (e.g. Dörnyei 2005) que sustentam, pelo contrário, o facto de a ansiedade nem sempre ter um papel negativo na aprendizagem. Neste âmbito tem, também, sido proposto (e.g. Liu 2001) que o contexto de aprendizagem e o tipo de tarefas influenciam o nível de ansiedade, para além de poderem

haver determinadas características da personalidade (ainda que individuais) que são influenciadas por diferenças culturais.

Os resultados na aprendizagem de L2 podem, ainda, ser condicionados pelo recurso a diferentes estratégias de aprendizagem que, segundo Oxford, são geralmente conscientes,³ flexíveis e nem sempre observáveis, definindo-as como “[...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferrable to new situations” (Oxford 1990:8).

Neste âmbito, Saville-Troike (2006:91) refere também que a seleção de estratégias de aprendizagem resulta, frequentemente, de uma escolha consciente por parte dos estudantes, sendo muito influenciada pela motivação, estilo de aprendizagem, personalidade, contextos específicos de uso e oportunidades de aprendizagem, entre outros fatores como a idade, o género e a aptidão, embora muitas estratégias de aprendizagem tenham uma base cultural.

A investigação (e.g. McDonough 1999; Harris 2003) tem procurado identificar, ainda, as estratégias usadas por estudantes de L2 com bons resultados de aprendizagem, com a finalidade de as ensinar a outros, apesar de, à semelhança do que se verifica em investigação correlativa, continuar a ser difícil estabelecer causalidade e determinar se um estudante com melhores resultados aborda as tarefas de modo mais ativo porque é mais proficiente, ou se é mais proficiente porque aborda as tarefas de modo mais ativo e confiante (Gass e Selinker 2008:442). Consequentemente, desconhece-se, ainda, se é possível mudar o comportamento estratégico com base na instrução, pelo facto de não se saber se as estratégias são a causa ou o efeito do êxito da aprendizagem, havendo outras variáveis que devem ser tidas em conta, pelo que, apesar de haver relatos de experiências positivas em alguns contextos (e.g. McDonough 1999), continua a ser necessário desenvolver mais investigação na área.

Em suma, de acordo com as evidências disponíveis, é possível constatar que, em particular, a idade, a aptidão e a motivação exercem influência sobre os resultados da aprendizagem, enquanto outros fatores, como estilos de aprendizagem e o recurso a

³ Segundo a autora, após um certo tempo de prática e de uso, tal como qualquer outro comportamento, podem tornar-se automáticas (Oxford 1990:12).

estratégias de aprendizagem, embora condicionem os resultados da aprendizagem, estabelecem uma relação de causa-efeito menos clara com os mesmos.

Em termos de implicações pedagógicas, apesar de ser evidente que as diferenças individuais têm impacto na aquisição de L2, continua a ser pouco claro de que modo a instrução pode influenciar estes fatores e algumas das soluções, até agora encontradas, são pouco práticas ou difíceis de implementar. De facto, embora existam algumas evidências de que, por exemplo, a instrução pode ser eficaz em promover o recurso a determinadas estratégias de aprendizagem, os professores podem sentir-se pouco motivados em usar o tempo disponível, em sala de aula, com este fim; ou ainda que haja mais conhecimento sobre o modo como diferentes tipos de aptidão interagem com determinadas formas de instrução (e.g. Li 2013), a sua aplicabilidade em sala de aula (i.e. organizando os estudantes em função da sua aptidão) parece ser impraticável e, até, pouco popular (Loewen 2014:176).

Não obstante, no que diz respeito a fatores como a motivação e a ansiedade, os professores parecem ter um papel importante a desempenhar, havendo várias estratégias motivacionais (v. Dörnyei e Csizér 1998) a que devem recorrer com a finalidade de criar um ambiente mais favorável à aprendizagem, apesar de ser difícil eliminar, completamente, aspetos como a ansiedade.

Assim, depois de termos referido algumas das condições que facilitam ou que são necessárias para a aquisição de L2, bem como alguns fatores não linguísticos que podem afetar o respetivo processo, iremos centrar-nos, em particular, em abordagens que atribuem um papel importante à instrução no processo de aquisição de L2 e que têm apresentado várias propostas destinadas a promover as referidas condições em sala de aula, começando por destacar a Abordagem Interacionista.

III. 2. A Abordagem Interacionista

A revisão da literatura que fizemos permitiu-nos constatar que a área da ASL é um campo de investigação interdisciplinar, que procura, fundamentalmente, compreender o processo de aquisição de um novo idioma, e que do seu carácter interdisciplinar decorre que as respostas a algumas questões nem sempre reúnem unanimidade, não só pela complexidade inerente ao processo de aquisição de L2, mas também pelo facto de os investigadores partirem de enquadramentos teóricos e métodos de pesquisa distintos (Gass e Selinker 2008:52), não havendo ainda uma perspetiva holística que permita abordar a questão da aquisição de L2 de modo integrado, abrangendo tanto o domínio social e psicológico como o linguístico (Saville-Troike 2006:3).

Não obstante, a investigação sobre o processo de aquisição de L2 tem conhecido um grande desenvolvimento, caracterizando-se, até meados da década de oitenta, pela importância atribuída ao *input* e pelo entendimento de que a disponibilização de “*input* compreensível” (Krashen 1985) é uma componente essencial no processo de aquisição de L2, para a consideração de que, embora os estudantes precisem de ter acesso a informação sobre a língua-alvo para que a possam adquirir, é necessário haver também uma participação ativa que ocorre no âmbito da interação com outros falantes, nativos ou não nativos (e.g. Gass e Varonis 1985b; Hatch 1983; Long 1981, 1983b), tendo chegado a alguns resultados consensuais, como o facto de a disponibilização de *input*, a interação e a criação de oportunidades para *output* serem condições necessárias ou facilitadoras da aquisição de L2 (e.g. Long 1981; Krashen 1985; R. Ellis et al. 1994; Gass e Varonis 1994; Swain 1995; Gass e Selinker 2008; Mackey 2012).

No presente contexto, embora não se considere que as hipóteses colocadas pela investigação sobre interação constituem uma teoria causal completa sobre a aquisição de L2 (Mackey e Polio 2009:5), destacamos a atual Abordagem Interacionista que se tem revelado bastante útil para a área da ASL, uma vez que procura abordar o processo de aprendizagem de L2 de uma perspetiva mais abrangente e holística (tendo em conta o *input* que é disponibilizado ao estudante, as dinâmicas interacionais em que participa e o *output* que produz), para além de ser um enquadramento compatível com outras teorias, como refere

Gass, ao sublinhar que “there is nothing incompatible with arguments that language is constraint by universals (innate or otherwise) and that language is shaped by interactions” (1997:161), pois, enquanto os princípios universais podem limitar as escolhas dos estudantes, relativamente a aspetos linguisticamente impossíveis, a interação ajuda os estudantes a fazerem essas escolhas (Mackey e Polio 2009:3).

Para ilustrar os princípios preconizados pela Abordagem Interacionista, apresentamos um esquema (em anexo E), adaptado a partir da proposta de Mackey e Polio (ibidem:5), que permite mostrar o modo como os fatores sociais podem afetar o acesso a *input*, a frequência de *feedback*, a produção (*output*) ou a atenção que o estudante dá a aspetos específicos do *input*; e, ao mesmo tempo, como determinados aspetos cognitivos individuais (tais como o nível de desenvolvimento e a memória de trabalho) podem afetar a atenção ao *input* e a produção do estudante, sendo que a conjugação de todos estes processos pode dar origem a algum tipo de aprendizagem, que se traduz em pequenas alterações na produção, compreensão e atenção, embora as mudanças a longo prazo constituam a melhor evidência de aprendizagem.

De facto, contrariamente ao que se verifica em uma fase inicial, em que os trabalhos sobre o processo de aquisição de L2 dão pouca importância ao contexto, a investigação atual tem vindo, gradualmente, a reconhecer que uma eventual teoria sobre interação e aquisição requer a consideração tanto de aspetos internos como de aspetos externos ao estudante (Mackey 2012:32), uma vez que estes podem condicionar o *input* e o *feedback* que o estudante recebe, o *output* que produz e o nível de atenção que dá ao *feedback* (e.g. Mackey et al. 2012; Philp e Mackey 2010; Tarone 2009).

O impacto de fatores sociais e culturais no desenvolvimento de L2 tem sido, assim, uma área bastante investigada na área, tendo já sido aferido que a disponibilização de *feedback* é afetada por considerações sociais (e.g. Philp e Mackey 2010) e que a cultura influencia o grau de receptividade dos estudantes para realizarem tarefas baseadas na interação; ou, ainda, que determinadas características dos interlocutores (como diferenças de idade, género, experiência e formação) podem condicionar a disponibilidade para dar *feedback* (Mackey 2012:33-34).

Como referimos, a Hipótese da interação (e.g. Long 1996; Pica 1994) começa por propor que a interação facilita o desenvolvimento de L2, pelo facto de promover a ligação entre “*input*, internal learner capacities, particularly selective attention, and *output* in productive ways” (Long 1996:451-452), sugerindo que as capacidades internas do estudante (em particular a atenção seletiva) desempenham um papel fundamental na aprendizagem de L2 baseada na interação, e, para testar esta hipótese, os investigadores têm recorrido a métodos variados que permitem criar oportunidades para negociação de sentido, *output*, receção de *feedback* corretivo e *input* compreensível, sendo que os resultados apurados, até agora, por mais de cem estudos empíricos e análises¹ permitem, atualmente, sustentar que a interação facilita a aprendizagem de L2 (e.g. R. Ellis et al. 1994; R. Ellis 1999b; Long et al. 1998; Mackey e Philp 1998; Mackey e Oliver 2002; McDonough 2005).

Assim, quando se estabelece uma comparação entre os trabalhos atuais sobre interação e os desenvolvidos nos anos noventa, assinala-se uma vantagem qualitativa que decorre do facto de já ter sido estabelecida uma relação entre determinados processos interacionais e os resultados da aprendizagem, pelo que a resposta à questão de saber se a interação tem impacto na aprendizagem foi já, positivamente, respondida.

A Abordagem Interacionista (e.g. Long 1996; Pica 1994) baseia-se, portanto, em um considerável número de evidências (e.g. Mackey e Goo 2007; Keck et al. 2006) que permitem demonstrar uma forte conexão entre interação e aprendizagem de L2 (Gass e Mackey 2006:176), tendo emergido como um paradigma dominante na área da ASL (Oliver 2009:135) e alicerçando-se, atualmente, em algumas orientações fundamentais, que Mackey (2012:4-5) resume da seguinte forma:

- i) a interação, baseada em trocas com relevância comunicativa, oferece oportunidades de aprendizagem ao estudante de L2;
- ii) os processos de *input* e *output*, envolvidos na interação, favorecem o processamento das relações entre forma e significado dos dados linguísticos;
- iii) a interação envolve, frequentemente, *feedback* e *output* modificado que decorrem da tentativa de resolução de mal-entendidos ou dificuldades de compreensão que são, por vezes, causados pelo uso de L2;

¹ Mackey (2012:3) apresenta alguns exemplos recentes.

iv) a interação dá aos estudantes a oportunidade para registarem as diferenças entre as suas formulações e a língua usada pelo seu interlocutor (falante nativo ou não nativo), estimulando-os a modificar o seu *output* para serem compreendidos;

v) a existência de várias formas de adaptar a interação às especificidades dos estudantes (designadamente, às suas limitações e necessidades comunicativas) permite tornar os dados linguísticos, progressivamente, mais adequados à fase única de desenvolvimento de L2 em que o estudante se encontra.

A utilidade da interação traduz-se, assim, na criação de condições que facilitam o processo de aquisição, como o facto de permitir o acesso a *input* modificado (isto é, *input* que é adaptado, de forma única, às necessidades individuais dos estudantes, durante a negociação de sentido); para além de estimular o estudante a apresentar *output* compreensível (ou seja, a modificar a sua produção com a finalidade de se fazer compreender); contribuindo, ainda, para que os estudantes recebam *feedback* corretivo, na sequência do qual têm a oportunidade de comparar as diferenças entre o *feedback* recebido e a sua produção, o que conduz a um aumento da consciência sobre determinadas formas da língua-alvo e promove o desenvolvimento da interlíngua.

A investigação sobre o papel da interação no processo de desenvolvimento de L2 chegou, assim, a um momento importante, baseando-se, atualmente, em um conjunto sólido de evidências, aferidas junto de diferentes públicos (crianças, adolescentes e adultos, com diferentes L1, que aprendem uma grande variedade de idiomas) e contextos (sala de aula e laboratório), revelando um carácter interdisciplinar e centrando-se em questões qualitativamente diferentes das inicialmente colocadas.

Os trabalhos sobre interação passaram, assim, a focar-se em outros tópicos, como os efeitos de fatores externos (culturais, sociais e linguísticos) nos mecanismos internos do estudante; ou nos aspetos da interação linguística que influenciam o desenvolvimento de L2; e, ainda, na complexa relação entre *feedback* interacional,² o processo cognitivo interno do

² Enquanto, na literatura, os conceitos de “*feedback* corretivo” e “*feedback* negativo” tendem, por vezes, a ser usados indistintamente para definir uma reação do interlocutor que assinala (explícita ou implicitamente) uma construção desviante, informando o estudante de que este necessita de corrigir a sua gramática (Gass e Selinker 2008:330), o conceito de “*feedback* interacional” reflete a observação de que a dinâmica do *feedback* pode ser usada pelos professores para estimular a interação e manter a coerência, sem que tenha de ter, necessariamente, uma função corretiva (Lyster e Mori 2006:272).

estudante e os resultados da aprendizagem. No mesmo sentido, a investigação tem recorrido à análise e isolamento de fatores que podem influenciar o desenvolvimento de L2, designadamente, o grau de exigência das tarefas, o contexto em que decorre a interação (laboratório ou sala de aula), a área específica que é alvo de *feedback* (e.g. morfologia, léxico e fonologia) e diferenças individuais (Mackey 2012:3-9).

Os investigadores têm, assim, colocado outro tipo de questões que envolvem uma análise multidimensional e detalhada da interação, com a finalidade de determinar de que modo o processo cognitivo do estudante medeia a relação entre interação e aprendizagem, ou que aspetos da língua são influenciados pela interação e em que condições.

A análise das características internas referidas tem motivado, igualmente, o recurso a novos meios de recolha de dados, como análises introspectivas que permitem compreender melhor o processo mental do estudante durante a interação, ou os efeitos da interação no desenvolvimento de diferentes tipos de conhecimento (e.g. implícito versus explícito),³ com base em comparações entre os relatos dos estudantes sobre os aspetos do *input* que indicam “registar”⁴ e subsequentes demonstrações de aprendizagem.

As fronteiras metodológicas e teóricas da investigação sobre interação continuam, portanto, a expandir-se, bem como as possibilidades de integração com outras abordagens, havendo, ainda, a assinalar outros desafios que decorrem do surgimento de novos contextos de aprendizagem e do recurso cada vez mais generalizado à aprendizagem assistida (ou mediada) por computador,⁵ que tem levado a investigação a procurar determinar se os efeitos positivos aferidos na interação presencial são extensíveis a este contexto de aprendizagem, uma vez que, no primeiro caso, a produção do estudante e o *feedback* que recebe são imediatamente justapostos e, frequentemente, acompanhados ou apoiados por gestos e outras formas de expressão não verbal, contrariamente ao que se verifica, por

³ O “conhecimento implícito” pode ser definido como o conhecimento da língua que um falante manifesta no desempenho, mas de que não tem consciência; enquanto o “conhecimento explícito” se refere ao conhecimento sobre a língua de que os falantes têm consciência e que são capazes de verbalizar (R. Ellis 2003:105).

⁴ Como referimos, existem inúmeros trabalhos sobre o papel da atenção e da consciência na aprendizagem de L2, entre os quais se destaca Schmidt (1990, 1993a) que propõe a designada Hipótese de registo cognitivo (*Noticing Hypothesis*), de acordo com a qual a atenção à língua-alvo é necessária para a aquisição.

⁵ Na literatura anglófona tem recebido a designação de *computer-mediated communication* (CMC) ou *computer-assisted language learning* (CALL).

vezes, em processos de aprendizagem mediados por computador, sobretudo quando a comunicação se estabelece, exclusivamente, na forma escrita:

One consideration of researchers is that computer-mediated contexts may possess characteristics that are not present in face-to-face interaction. For example, “split negotiation routines” (where there is a delay between the initial non-target-like utterance and the interlocutor’s feedback, caused by the order in which the system posts user’s comments) are one possible characteristic of computer-mediated communication (Mackey 2012:33).

Neste âmbito, destacamos um estudo desenvolvido por Lai e Zhao (2006), que identificou maior ocorrência de *feedback* corretivo em interações presenciais, tendo também aferido que, neste contexto, os estudantes se apercebiam mais da ocorrência de *feedback* do que em *chats online*, embora na interação com recurso a *chat* ocorressem níveis mais elevados de autocorreção do que em interações presenciais, levando os autores a colocar a possibilidade de existirem características únicas associadas à interação mediada por computador que podem contribuir para o desenvolvimento de L2. No mesmo sentido, outros estudos (e.g. Smith 2004) sugerem que o recurso ao *chat* pode melhorar a atenção do estudante para as formas linguísticas, dada a natureza escrita da interação que, potencialmente, conduz ao aumento da autocorreção e à existência de mais tempo para processamento e planeamento (e.g. Smith 2010).

As características particulares da interação em contextos de aprendizagem mediados por computador (ocorrência não imediata de *feedback*; apresentação de *input* tipicamente na forma escrita; mais tempo para processamento) tornam, assim, necessário continuar a aprofundar o conhecimento na área, pois, de facto, é um campo em expansão e com inúmeras potencialidades para a aprendizagem de línguas.

Uma outra questão associada à aprendizagem de línguas assistida por computador, que também requer mais investigação, é o papel que os gestos desempenham na aquisição de L2, um tópico que começa a ser mais estudado e que se revela importante para a investigação sobre interação, tendo já sido sugerido (e.g. Gullberg 1998) que a interação pode ser, inconscientemente, adaptada às necessidades do falante, com base na sua linguagem gestual.

De facto, vários estudos têm vindo a sustentar que os gestos desempenham funções importantes na interação, como o facto de complementarem o discurso quando os estudantes se veem confrontados com lacunas no seu conhecimento lexical de L2 (e.g. Bialystok 1990) ou de apenas acompanharem naturalmente o discurso, tendo funções interativas naturais não limitadas à sua substituição (v. Gullberg 1998), para além de promoverem a compreensão oral e de servirem para clarificar os referentes (v. Sueyoshi e Hardison 2005), tendo, também, sido proposto que a forma como cada pessoa gesticula pode ser profundamente influenciada pela sua língua materna e que a alteração dos padrões gestuais se revela uma área difícil no processo de aprendizagem de L2 (e.g. Yoshioka e Kellerman 2006).

Em suma, a investigação sobre a interação assistida por computador encontra-se, ainda, em uma fase inicial, não sendo possível generalizar os resultados positivos aferidos na interação presencial para este contexto (Ortega 2009:226), uma vez que os seus benefícios para a aprendizagem de L2 continuam a ser aprofundados no âmbito da Abordagem Interacionista, designadamente, ao nível do *input* que os estudantes recebem, do *output* que apresentam e das oportunidades que dispõem para receber *feedback*.

O trabalho desenvolvido sobre interação tem vindo, assim, a progredir por diferentes caminhos (cognitivo, social, pedagógico) com a finalidade de explicar a complexidade subjacente à aquisição de L2 e ampliar a compreensão sobre o modo como a interação afeta o referido processo, recorrendo, cada vez mais, a outras disciplinas e subdisciplinas na procura de métodos e resultados (Philp 2009:265), sendo que um dos maiores desafios que se coloca à investigação consiste na necessidade de compreender melhor a relação entre os aspetos cognitivos e aspetos sociais/afetivos que se encontram envolvidos no uso da língua com os outros falantes.

III. 2.1. Negociação de sentido e tipos de *feedback*

Na presente secção, iremos aprofundar alguns elementos centrais do processo de aquisição de L2 que têm sido reconceptualizados à luz do desenvolvimento da investigação sobre interação, em particular, o modo como se perspetiva e valoriza a negociação de sentido, o acesso a *feedback* e a apresentação de *output* modificado, bem como a importância que a atenção desempenha no processo de desenvolvimento de L2.

Como referimos, com base na revisão da literatura que fizemos, o *input* é um elemento fundamental no processo de aprendizagem de L2, ou até mesmo um pré-requisito para a sua ocorrência, sendo amplamente reconhecido que, para se adquirir uma segunda língua, os estudantes necessitam de ter acesso a quantidades significativas de *input* da língua-alvo.

Não obstante, no âmbito da Abordagem Interacionista, apesar de se reconhecer que o *input* desempenha um papel fundamental, a sua disponibilização, por si só, não é considerada suficiente para a aquisição de L2, entendendo-se que é, também, necessário haver uma participação ativa por parte dos estudantes enquanto acedem a *input*, que ocorre quando interagem com outros falantes.

Segundo Mackey (2012:10), uma consideração importante relativamente ao *input* no âmbito da Abordagem Interacionista é, assim, a de que, se o estudante não conseguir compreender a língua que lhe é dirigida, esta não será útil ao processo de construção da sua gramática de L2, e que as modificações feitas pelos interlocutores na interação são importantes, por permitirem tornar a língua mais compreensível e útil para a aprendizagem.

De facto, o discurso entre falantes nativos e não nativos (ou entre falantes não nativos)¹ envolve, frequentemente, ajustamentos em todas as áreas e conduz a determinadas escolhas (fonológicas, sintáticas e lexicais) destinadas a facilitar a comunicação que podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante assim como para a capacidade de resolução de problemas e, ainda, para o recurso a estratégias comunicativas.

¹ A questão da interação entre falantes não nativos, como a que ocorre entre estudantes em sala de aula, continua a ser investigada. Em todo o caso, foram já identificados vários aspetos positivos subjacentes a este tipo de interação, que serão descritos mais à frente, na presente secção.

Por outro lado, mais recentemente, a investigação sobre o modo como os estudantes fazem uso do *input* que lhes é disponibilizado tem analisado os fatores sociais que influenciam o seu comportamento (permitindo ou impedindo-os de beneficiarem do acesso a *input* mais compreensível), tendo verificado que os estudantes de L2 adaptam a interação em função das expectativas, experiências e crenças sobre os seus interlocutores (e.g. Philp e Mackey 2010) assim como das situações comunicativas em que se encontram envolvidos (e.g. Sheen 2004; Lyster e Mori 2006).

A integração de fatores sociais na investigação sobre aprendizagem baseada na interação tem sido, assim, uma preocupação de alguns trabalhos recentes, destacando-se Philp e Mackey (2010) que, ao investigarem as perspetivas sobre interação e *feedback* em sala de aula, aferiram que o grau de proximidade e de confiança em relação aos colegas influencia a disponibilidade para apresentar *output*, dar *feedback* e aceitar correções. Na mesma direção, outros estudos (e.g. Sheen 2004; Lyster e Mori 2006) revelam que as reações dos estudantes ao *feedback* que recebem variam em função dos contextos comunicativos promovidos em sala de aula, e que estes podem, por vezes, simular a compreensão, na sequência de episódios de negociação de sentido, em lugar de continuarem a demonstrar incompreensão aos seus interlocutores.

No conjunto, os estudos referidos demonstram, portanto, que as considerações sociais não podem ser desligadas de aspetos cognitivos e que, para se compreender o modo como a interação influencia a aprendizagem de L2, é importante considerar não só os aspetos que ocorrem no interior do estudante, mas também as características do ambiente exterior e as relações entre os dois, sendo, por isso, necessário continuar a investigar o modo como os processos interacionais funcionam em diferentes contextos e com interlocutores variados (Mackey 2012:11).

Como verificámos, no âmbito da Abordagem Interacionista destaca-se o conceito de “negociação de sentido”, que abrange um amplo leque de movimentos discursivos, incluindo, pedidos de confirmação, clarificação e compreensão, *output* modificado, *feedback* interacional ou, ainda, as reformulações² (*recasts*) e os designados “episódios relacionados

² As “reformulações”, como iremos ilustrar mais à frente, consistem em um tipo de *feedback*, em que o interlocutor reage ao erro produzido pelo falante, apresentando a forma correta (i.e. reformulada).

com a língua”³ (Mackey 2012:113), que ocorrem durante a interação com a finalidade de promover a compreensão mútua (Gass e Selinker 2008:318) e que permitem, aos estudantes, receber clarificação sobre os aspetos do *input* que não são compreensíveis, aceder a informação sobre o que não é correto ou aceitável na língua-alvo (i.e. evidência negativa), mas também a modelos na língua-alvo (i.e. evidência positiva) e, ainda, registar lapsos na sua interlíngua.

Uma função essencial da negociação de sentido consiste, assim, em ajudar os estudantes a decifrar *input* incompreensível, desempenhando um papel importante na aprendizagem de L2, uma vez que estimula os estudantes a reconhecerem deficiências ou problemas na sua interlíngua, como no exemplo abaixo, em que o estudante (B) recebe uma resposta que não é compreensível e solicita um pedido de clarificação ao estudante (A):

LEARNER A: Where do I put the girl balancing?

LEARNER B: What? *Balancing*? What's that? **[Pedido de clarificação]**

LEARNER A: You know... standing on one leg and you not fall down but still standing up so balancing.

LEARNER B: Oh! Like here standing on one leg on a horse, like this here on the horse.

LEARNER A: Yeah- that's where I going now put it.

(Mackey et al. 2007:286)

No exemplo anterior, o estudante (B) não percebe o significado do item lexical “balancing” e, em resposta ao seu pedido de clarificação, recebe uma definição da palavra que lhe permite compreender a intenção da mensagem produzida pelo colega (A).

Considera-se, assim, que, quando confrontado com *input* que não conhece, o estudante pode recorrer à ajuda de um interlocutor, usufruindo de tempo adicional para processamento, enquanto acede a modelos da língua-alvo e/ou explicações metalinguísticas que podem contribuir para o seu desenvolvimento linguístico.

³ Os designados “episódios relacionados com a língua” decorrem da atenção linguística accidental a determinadas formas da língua-alvo, durante momentos de interação centrados no sentido, traduzindo-se, em muitos casos, em situações em que os estudantes fazem perguntas a outros colegas ou ao professor sobre um item linguístico.

Uma segunda função desempenhada pela interação é o acesso a *feedback*, ou seja, a reações do interlocutor sobre a produção do estudante, que permitem disponibilizar evidência negativa,⁴ e conduzir a mudanças na interlíngua do estudante ou a uma reestruturação permanente do conhecimento linguístico, se houver reforço, tal como sucede com qualquer tipo de aprendizagem (Gass e Selinker 2008:331).

Em outro exemplo, envolvendo um falante nativo (FN) e um falante não nativo (FNN), a negociação de sentido traduz-se em um pedido de clarificação (*feedback* implícito), que é feito pelo FN em resposta a uma produção incompreensível apresentada pelo FNN, que o motiva a modificar a sua produção original com a finalidade de promover a compreensão. Com base na resposta final do FN depreende-se que a construção reformulada apresentada pelo FNN permitiu conduzir a um melhor entendimento do que a produção inicialmente apresentada:

NNS [Non Native Speaker]: Here and then the left.

NS [Native speaker]: Sorry? **[Pedido de clarificação]**

NNS: Ah here and one ah where one ah one of them on the left. **[output modificado]**

NS: Yeah one's behind the table and then the other's on the left of the table.

(Mackey e Philp 1998:339)

A negociação do sentido e a disponibilização de *feedback* são, portanto, dois constructos que se intercetam, em lugar de se sobreporem, sendo que alguns tipos de *feedback* corretivo podem adotar a forma de estratégias de negociação, do mesmo modo que algumas estratégias de negociação permitem disponibilizar *feedback* corretivo. Não obstante, muitos aspetos da negociação não se inserem nos parâmetros do *feedback* corretivo, assim como muitas características do *feedback* corretivo não incluem estratégias de negociação (Oliver 2009:141).

Um outro aspeto importante associado a este tipo de mecanismos, como referimos, diz respeito ao facto de, no processo de aquisição de L1, as crianças poderem ter acesso a evidência negativa, mas não dependem dela para adquirir um nível de competência nativa,

⁴ Evidência negativa designa a informação, que o estudante recebe, sobre a incorreção de uma determinada forma ou construção na língua-alvo (Gass e Selinker 2008:520).

enquanto, no processo de aquisição de L2, a sua disponibilização pode ser uma condição necessária para a aprendizagem (e.g. Birdsong 1989; Bley-Vroman 1989; Gass 1988; Schachter 1988), embora possa ter efeitos limitados a longo prazo (e.g. White 1991), se não for reforçada (Gass e Selinker 2008:331). Tal significa, igualmente, que a disponibilização de evidência positiva é importante, mas não é suficiente para a aquisição de uma segunda língua, uma vez que apenas permite apresentar informação em L2 que difere de L1, enquanto a disponibilização de evidência negativa é necessária para mostrar o que não é possível em L2, quando o é em L1 (ibidem:332).

Leeman (2007:212) sublinha, igualmente, que o *feedback* é um mecanismo que permite disponibilizar informação linguística (i.e. evidência) aos estudantes, quer para confirmar que o processo de comunicação decorreu normalmente (*feedback* positivo), quer para informar que ocorreram problemas na comunicação (*feedback* negativo). A partir do *feedback* recebido, os estudantes têm, assim, a possibilidade de extrair evidência sobre as suas produções, ficando a saber se estas são aceitáveis na língua-alvo (i.e. evidência positiva) ou não (i.e. evidência negativa). Leeman (idem ibidem) estabelece, assim, uma distinção importante entre “*feedback*”- que é definido como uma reação a uma produção do estudante, sendo por definição contingente, dependente de algo ou reativo; e “evidência”, que pode ser disponibilizada antes, durante ou depois da interação, como ocorre no ensino explícito de regras em contexto formal de aprendizagem.

Para clarificar a ligação entre os dois conceitos, Leeman (ibidem:117) refere, ainda, que não se deve assumir que o *feedback* negativo apenas permite disponibilizar evidência negativa, uma vez que o estudante pode receber evidência positiva (i.e. a produção é correta do ponto de vista gramatical), através de *feedback* negativo, indicando que a produção é pragmaticamente incorreta. O autor sugere também (idem ibidem) que o termo “correção de erros” (i.e. a atividade pedagógica que disponibiliza informação sobre os erros dos estudantes) é, em geral, um termo desatualizado, pelo facto de apenas descrever uma dimensão do processo (em que o estudante atualiza a sua interlíngua) e argumenta que este conceito deve ser substituído pelo de *feedback* e evidência, até porque não é claro que todos os erros possam ser eliminados (ou seja, corrigidos), pelo facto de poderem ocorrer falhas na integração do *feedback*.

De facto, embora o conceito de *feedback* seja, habitualmente, definido como “responses to learner utterances containing an error” (R. Ellis 2006:28), na verdade, é um fenómeno complexo com várias funções (Chaudron 1988:152), pelo que alguns autores (e.g. Mackey e Oliver 2002) usam, preferencialmente, o conceito “*feedback* interacional” para sublinhar que o *feedback* pode ser usado, simplesmente, com a finalidade de gerir a interação e manter a coerência, sem que tenha, necessariamente, uma função corretiva (Lyster e Mori 2006:272). Não obstante, o *feedback* traduz-se, frequentemente, em uma reação por parte do interlocutor que permite informar o estudante de L2 sobre o êxito (*feedback* positivo) ou insucesso (*feedback* negativo) da sua produção, sendo possível estabelecer uma distinção entre formas explícitas de *feedback*, ou seja, o reconhecimento direto da incorreção (e.g. “Não se diz *balãos*, mas sim *balões*”)⁵ de formas implícitas de *feedback*, como pedidos de clarificação (e.g. “desculpe?”).

Assim, apesar de se considerar que tanto o acesso a *feedback* implícito como a *feedback* explícito permitem dirigir a atenção do estudante para aspetos da produção ou compreensão que não são aceitáveis ou corretos em L2, a disponibilização de *feedback* explícito, com a indicação de um problema com foco na forma, pode interromper a fluidez da conversa, enquanto o *feedback* implícito, com indicação de um problema com foco (predominante) no sentido, permite, normalmente, que a interação continue ininterruptamente (Mackey 2012:116), havendo, contudo, perspetivas diferentes sobre qual dos dois tipos de *feedback* tem um impacto mais positivo na aprendizagem de L2, como veremos de seguida.

Com base em estudos descritivos sobre interação entre o professor e os estudantes, Lyster e Mori (2006:271) classificaram a dinâmica de *feedback* (negativo) em três tipos: (i) correção explícita, (ii) reformulações (*recasts*) e (iii) formas de indução (*prompts*), que se distinguem pelo facto de, quer a correção explícita, quer as reformulações poderem conduzir à apresentação, por parte do interlocutor, de versões reformuladas das produções dos estudantes; ao passo que as formas de indução remetem a reformulação da produção para o próprio estudante, como ilustram os exemplos seguintes.

⁵ Embora o *feedback* explícito seja, por questões de cortesia, pouco frequente em interações que ocorrem fora da sala de aula, a sua disponibilização, em contexto de aprendizagem formal, é não só habitual, como considerada útil pelos estudantes, sobretudo, estudantes adultos (v. Schulz 2001).

(i) Correção explícita (o professor disponibiliza uma forma correta, indicando claramente ao estudante que aquilo que disse não está correto):

[Estudante]: *Le renard gris, le loup, le coyote, le bison et la gr . . . groue.*

[Professor]: *Et la grue. On dit 'grue'.*

(Lyster e Mori 2006:271)

(ii) Reformulações ou *recasts* (o professor reformula, total ou parcialmente, a produção do estudante):

Student: There was fox.

Teacher: There was a fox.

(Sheen 2007:307)

Por sua vez, as formas de indução (*prompts*) têm como finalidade fazer com que o estudante corrija a sua produção e incluem uma grande variedade de sinais, que Lyster e Mori (2006:272) classificam em quatro grupos: (iiia) eliciação;⁶ (iiib) pistas metalinguísticas; (iiic) pedidos de clarificação; e (iiid) repetição, que passamos a ilustrar com alguns exemplos.

(iiia) Eliciação (o professor procurar eliciar a reformulação, fazendo perguntas ou pausas que permitam ao estudante terminar a frase, ou pedindo-lhe que reformule a sua produção):

Student: Once upon a time, there lives a poor girl named Cinderella.

Teacher: Once upon a time, there...?

Student: There lived a girl.

(Yang e Lyster 2010:244)

⁶ Na eliciação (tradução de *elicitation*) procura-se que a reformulação seja feita pelo próprio estudante, quer por meio de perguntas (e.g. "como é que se diz isto em português?"); quer com recursos a pausas que permitam ao estudante completar a estrutura do professor (e.g. este objeto é um ...).

Segundo Bana e Costa, a tradução de *elicitation* «obtenção gradual; dedução» (v. Dicionário Inglês-Português da Porto Editora) deve ser traduzida em português, por eliciação. Considera-se, assim, que "eliciação" e "eliciar" são, portanto, formas mais corretas do que "elicitación" e "elicitir", por estarem de acordo com a formação tradicional de latinismos em português. Ciberdúvidas do português

<<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=25917>>, consultado a 15.09.2014.

(iiib) Pistas metalinguísticas (o professor faz comentários sobre a gramaticalidade da produção do estudante):

Student: I went to the train station and pick up my aunt.

Teacher: Use past tense consistently.

Student: I went to the train station and picked up my aunt.

(Yang e Lyster 2010:243)

(iiic) Pedidos de clarificação (o professor usa frases tais como “desculpe?” ou “não compreendi”, depois de um erro produzido pelo estudante, para lhe indicar que a sua produção não está correta e necessita de ser reformulada):

Student: Why does he fly to Korea last year?

Teacher: Pardon?

Student: Why did he fly to Korea last year?

(idem ibidem)

(iiid) Repetição (o professor repete a produção incorreta do estudante, ajustando a entoação para destacar o erro, ou seja, o professor apresenta algumas pistas para que os estudantes se autocorrijam, com base nos seus recursos):

Student: Mrs. Jones travel a lot last year.

Teacher: Mrs. Jones travel a lot last year?

Student: Mrs. Jones traveled a lot last year.

(idem ibidem)

Nos últimos quatro exemplos, que correspondem a formas de indução, o professor, não apresenta o modelo correto ao estudante e, à exceção das pistas metalinguísticas, também não dá informação sobre a natureza do erro, para que o estudante reflita sobre a sua produção original e especule sobre a natureza do mesmo, antes de produzir *output* modificado, na tentativa de apresentar uma forma mais correta.

O facto de as formas de indução estimularem a produção do estudante tem sido uma característica positiva associada a este tipo de *feedback* implícito, por se considerar que

desempenha um papel importante no desenvolvimento da interlíngua do estudante, tal como proposto por Swain (1985, 1995, 2005) na já referida “Hipótese de *output*”, de acordo com a qual o acesso a *input*, por si só, não é suficiente para conduzir a modificações na interlíngua e que, sem oportunidades regulares de produção (escrita e oral), ocorrerá um desequilíbrio nas capacidades linguísticas do estudante. Neste sentido, a prática de produção e de modificação do próprio *output* podem ajudar os estudantes a processar a língua-alvo, semântica e sintaticamente, mediante um processo de testagem de hipóteses, registo de lacunas na interlíngua e apresentação de uma versão modificada da sua produção.

Para além das formas de indução referidas, também as reformulações (com incidência imediata, em algumas partes, ou na totalidade da produção do estudante) tendem a ser caracterizadas, na literatura, como formas implícitas de *feedback* que se traduzem na substituição de determinados itens por formas mais próximas da língua-alvo, no âmbito de interações com foco no sentido e não na forma da língua (Long 2007c:77), sendo, por isso, consideradas “potentially effective, since the aim is to add attention to form to a primarily communicative task rather than to depart from an already communicative goal in order to discuss a linguistic feature” (Doughty e Varela 1998:114).

Entre outros aspetos positivos, tem também sido referido (e.g. Long 1996, 2007b; Long et al. 1998) que as reformulações promovem a compreensão, uma vez que o *feedback* consiste em uma reestruturação da produção original do estudante que o encoraja a dar atenção ao *feedback*, no âmbito de uma interação significativa que tem como finalidade a comunicação e expressão de ideias de modo compreensível.

As reformulações foram primeiro estudadas no âmbito da aquisição de L1 (e.g. Baker e Nelson 1984), tendo, depois, sido proposto que poderiam constituir uma forma muito eficaz de *feedback* em contexto de aprendizagem de L2 (Mackey 2012:125), pelo facto de permitirem disponibilizar evidência positiva (i.e. modelos da língua-alvo), assim como *feedback* negativo, mediante a apresentação de uma forma reformulada que é, imediatamente, justaposta à produção do estudante, facilitando, assim, o reconhecimento da discrepância entre a produção e a forma correta da língua-alvo, disponibilizada pelo interlocutor.

No exemplo seguinte, o falante produz uma forma que não é possível na língua-alvo, ao pronunciar incorretamente a forma “shelf” e omitindo o artigo definido e, em resposta à reformulação do falante nativo, o estudante produz *output* modificado, corrigindo o seu erro de pronúncia (segundo relato dos autores) e adicionando o artigo definido:

LEARNER: And in the kitchen er cupboard no on shelf.

NATIVE SPEAKER: On the shelf. I have it on the shelf.

LEARNER: In the shelf, yes OK.

(Mackey et al. 2003:37).

No exemplo acima transcrito, a reformulação é apresentada em uma interação que envolve um falante nativo (FN) e um falante não nativo (FNN), mas também pode surgir em contextos de interação entre dois estudantes, como ilustrado no próximo exemplo, em que o estudante (B) oferece uma correção errada (“in him knee”) em resposta à primeira produção do estudante (A), seguindo-se uma reformulação correta (“on his knee”) por parte do estudante (A) e a apresentação de *output* modificado, por parte do estudante (B):

*LEARNER A: A man is uh drinking c-coffee or tea uh with uh the saucer
of the uh uh in his uh knee.*

LEARNER B: In him knee.

LEARNER A: uh on his knee.

LEARNER B: yeah.

LEARNER A: on his knee.

LEARNER B: so sorry, on his knee.

(Gass e Varonis 1989:819)

As reformulações são, assim, estruturas discursivas complexas, a que têm sido associados vários aspetos positivos, como o facto de ser um tipo de *feedback* contextualizado, semanticamente adaptado e temporalmente justaposto à produção do estudante e informativamente redundante (Mackey 2012:14-16), com potencial para

servirem tanto como uma forma de *feedback* negativo como de evidência positiva e que se podem tornar mais salientes por serem justapostas à produção do estudante, enquanto, por exemplo, os pedidos de clarificação não implicam, necessariamente, a apresentação, por parte do interlocutor, de uma forma linguística mais próxima da língua-alvo.

Relativamente à eficácia das reformulações, destaca-se o debate sobre o seu grau de saliência,⁷ no âmbito do qual alguns autores (e.g. Loewen e Philp 2006; Leeman 2003; Nassaji 2009) sustentam que as reformulações não são uma forma “monolítica” de *feedback*, uma vez que podem variar bastante (quanto à sua extensão, número de erros corrigidos e ajustamentos prosódicos envolvidos). No mesmo sentido, Mackey (2012:124) sublinha que as reformulações não são formas inerentemente menos salientes do que as formas de indução ou pistas metalinguísticas, mas que apresentam características diferentes que podem ser mais ou menos salientes para os estudantes. Não obstante, apesar de existirem tipos de reformulação mais salientes do que outros, muitos resultados têm, em geral, favorecido formas mais explícitas de reformulação.⁸

Neste âmbito, outros estudos recentes têm disponibilizado evidências de que a saliência das reformulações e a sua consequente eficácia também se encontram dependentes de fatores como o aspeto linguístico focado e o grau de proficiência dos estudantes, tendo aferido que as reformulações com incidência em estruturas morfossintáticas apresentam menos probabilidade de serem notadas pelos estudantes do que as reformulações com foco no léxico ou na fonologia (v. Carpenter et al. 2006; Mackey et al. 2000) e, ainda, que o grau de saliência de evidência positiva é um aspeto fundamental para a eficácia das reformulações (v. Leeman 2003).

Spada e Lightbown (2009:167) referem, igualmente, que, com a generalização da Abordagem Comunicativa, o recurso a reformulações se tornou muito habitual em contextos formais de aprendizagem com foco no conteúdo ou no sentido, pelo facto de permitirem

⁷ A saliência tem sido descrita como um “estado psicológico”, que depende do nível de perceção do estudante, o que dificulta a apresentação de uma definição do conceito (Mackey 2012:125). Não obstante, no âmbito da perspetiva psicolinguística, alguns trabalhos propõem características particulares que tornam um item visualmente ou auditivamente mais proeminente do que outro (v. Dulay et al. 1982).

⁸ Loewen e Philp (2006) investigaram as características das reformulações e os seus efeitos no desenvolvimento da interlíngua dos estudantes, tendo verificado a ocorrência de níveis elevados de *uptake* e evidências de desenvolvimento, na sequência de reformulações com as seguintes características: reformulações mais curtas apresentadas em tom declarativo, reformulações com ênfase, reformulações que incluem “episódios com foco na forma” e reformulações com uma alteração.

disponibilizar *feedback*, sem interromper a fluidez da comunicação.⁹ De facto, as reformulações têm sido identificadas (e.g. Lyster e Ranta 1997; Ohta 2000) como o tipo de *feedback* corretivo mais frequente em sala de aula e em uma grande variedade de contextos de aprendizagem de L2, embora alguns investigadores (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997; Lyster 2004; Ammar e Spada 2006; R. Ellis et al. 2006) sustentem que não são tão eficazes em sala de aula como em laboratório, especialmente em contextos onde o foco principal incide no sentido, pelo facto de poderem ser interpretados como opcionais (i.e. modos alternativos de expressar o mesmo sentido), ou ainda como uma resposta ao conteúdo, mais do que à forma linguística.

No mesmo sentido, tem sido sustentado (e.g. Nicholas et al. 2001) que o desenvolvimento da interlíngua dos estudantes pode não ser afetado por reformulações, pelo facto de este tipo de *feedback* ser muitas vezes difuso e de não incidir em nenhum erro particular ou tipo de erro, o que dificulta a perceção dos aspetos em foco, contrariamente ao que se verifica em contexto laboratoriais, em que os estudantes revelam maior disponibilidade para dar atenção à forma, dada a natureza do local, a interação um a um e o facto de a reformulação incidir sobre uma ou duas formas. No mesmo sentido, Mackey (2012:15-16) sublinha, também, que as reformulações são menos eficazes, quando não são interpretadas pelos estudantes como uma forma de *feedback*.

De facto, e embora existam vários trabalhos de investigação que apresentam resultados positivos associados a reformulações (e.g. Petersen 2010), outros estudos recentes têm vindo a valorizar o recurso a formas mais explícitas de *feedback* (e.g. Yang e Lyster 2010), havendo mesmo alguns trabalhos (e.g. R. Ellis et al. 2006; Lyster e Izquierdo 2009) de acordo com os quais os estudantes que recebem *feedback* na forma de reformulações são superados por estudantes que recebem outro tipo de *feedback*, tais como formas de indução (*prompts*) ou *feedback* metalinguístico.

Spada e Lightbown (2009:166) referem, ainda, que os resultados dos estudos que comparam, em particular, a eficácia das formas de indução (*prompts*) e das reformulações (*recasts*) são consistentes com a “Hipótese de *output*” proposta por Swain (1985) e a noção de que, quando os estudantes são estimulados a produzir (mediante pedidos, por exemplo),

⁹ Os resultados do trabalho desenvolvido por Pica (2002) referem, pelo contrário, a pouca ocorrência de reformulações em contextos de instrução baseados no sentido.

a língua é processada de modo mais profundo do que quando apenas se focam no sentido subjacente a um modelo correto, como sucede, por vezes, nas reformulações.

Neste âmbito, destacam-se, ainda, alguns investigadores (e.g. Lyster 2004; Panova e Lyster 2002) que colocam a hipótese de diferentes tipos de *feedback* poderem ter impactos distintos na aprendizagem e propõem que as reformulações (embora possam ser formas de *feedback* potencialmente ambíguas e não ser percecionadas como *feedback* negativo, ou não conduzir à produção de *output* modificado) podem ser úteis na transmissão de novas formas; enquanto os pedidos de clarificação, por exemplo, permitem disponibilizar evidências negativas, promovendo também o controlo de estruturas em relação às quais os estudantes já têm algum conhecimento prévio.

Ding (2012:92) considera, igualmente, que a questão de saber se as reformulações são, ou não, mais eficazes do que as formas de indução na aprendizagem de novas formas, não é adequada, uma vez que, por definição, as formas de indução não permitem disponibilizar novas formas, embora estimulem a produção. Não obstante, tendo em conta que muitos professores corrigem as produções incorretas dos estudantes recorrendo, intuitivamente, a um ou outro tipo de *feedback*, é importante que a investigação compreenda melhor os efeitos associados a cada tipo de *feedback* na aprendizagem de L2 (ibidem:88), de modo a ajudar os docentes a fazerem uso deste tipo de estratégias de modo mais informado.

De facto, tanto as reformulações como as formas de indução (*prompts*) têm sido consideradas estratégias, pedagogicamente, úteis em abordagens comunicativas adotadas em sala de aula, ainda que tenham funções diferentes: assim, se, por um lado, as reformulações permitem manter o foco no sentido, enquanto o professor mantém o controlo sobre a forma linguística; as formas de indução estimulam a transferência da atenção da tarefa comunicativa, em curso, para a formação correta da forma linguística, oferecendo aos estudantes a oportunidade para corrigirem a sua produção e promovendo o desenvolvimento da correção linguística.

Relativamente aos trabalhos de investigação que têm comparado diferentes tipos de *feedback*, Goo e Mackey (2013:158) consideram que, até à data, nenhum estudo controlou adequadamente as variáveis necessárias; e Mackey (2012:124) argumenta que, embora seja

importante desenvolver mais investigação, a comparação entre as reformulações e outras formas de *feedback* pode ser problemática pois, como referido, as reformulações não correspondem a uma categoria unitária de *feedback*, diferindo no grau de saliência, número de erros abrangidos e no facto de poderem ou não conduzir à modificação de *output* (v. Philp 2003).

Por outro lado, como referem Lyster e Ranta (2013:175), existe também a possibilidade de os diferentes tipos de *feedback* referidos terem efeitos distintos e de, por exemplo, os benefícios associados à produção de *output* modificado, na sequência de formas de indução, não corresponder, necessariamente, aos benefícios que se encontram associados às reformulações, como mostra a investigação (e.g. Lyster et al. 2013; Loewen e Philp 2006), ao aferir efeitos positivos na aprendizagem de L2, que decorrem da autocorreção na sequência de formas de indução, mas não, necessariamente, da repetição que decorre de reformulações, cuja eficácia pode estar associada a determinadas características do *input*, como a duração e a prosódia.

Alguns trabalhos de investigação propõem, ainda, que o *feedback* desempenha um papel diferente em áreas linguísticas distintas (v. Pica 1994) e que pode não ser percecionado pelos estudantes do modo pretendido, sendo possível que o *feedback* morfossintático não seja notado em um contexto conversacional, uma vez que o foco se encontra no sentido e não na forma linguística, contrariamente ao que se verifica em relação a erros fonológicos ou lexicais, que podem afetar o significado básico da conversa (Gass e Selinker 2008:341). No mesmo sentido, alguns estudos mostram que as reformulações e a negociação de sentido são ativadas em função da área que motiva o *feedback* e que os estudantes percecionam, de modo distinto, determinados tipos de *feedback*, em áreas diferentes da língua: por exemplo, o estudo desenvolvido por Mackey et al. (2000) aferiu que as reformulações eram, sobretudo, disponibilizadas em resposta a erros morfossintáticos, embora fossem raramente percecionadas como tal; enquanto os episódios de negociação (ou envolvendo, simultaneamente, reformulação e negociação) ocorriam, sobretudo, em resposta a problemas fonológicos e tendiam a ser percecionados mais corretamente do que as reformulações.

Mackey (2012:16) sublinha, contudo, que a ausência de um relato de perceção não significa, necessariamente, que o estudante não se tenha apercebido do *feedback* recebido e

que eventuais falhas na perceção não invalidam que este não possa beneficiar do *feedback*, sustentando, ainda, que a perceção de uma quantidade pequena de *feedback*, na fase de desenvolvimento adequada, pode ser mais produtiva do que a disponibilização de demasiada informação. De facto, para além das variáveis referidas, vários trabalhos de investigação têm mostrado que a eficácia de determinados tipos de *feedback* é, provavelmente, mediada pelo nível de desenvolvimento do estudante (v. Ammar 2008), bem como por um leque de fatores internos, incluindo a sua capacidade de memória (v. Mackey et al. 2010).

Em suma, no âmbito da Abordagem Interacionista considera-se que a disponibilização de *feedback* interacional cria um ambiente favorável ao desenvolvimento da L2, pelo facto de estimular os estudantes a percecionarem ou registarem determinadas formas de L2, ainda que a presença de *feedback* interacional, por si só, não seja um indicador de que a aprendizagem esteja a ter lugar (Mackey 2012:13), uma vez que as respostas dos estudantes podem servir para manter a coesão do discurso e não traduzir uma real compreensão, pelo que a investigação tem considerado importante complementar as transcrições das conversas com os relatos diretos dos estudantes.

Por outro lado, embora possam estar reunidas condições exteriores ideais para a aprendizagem, estas interagem com o estado interno do estudante, o que significa que, apesar de todos os esforços para estimular a atenção para a forma e/ou sentido com recurso a *feedback* interacional, não existe garantia de que os estudantes irão prestar atenção ao *feedback* que recebem e, mesmo que o façam, nada garante que se encontrem em um nível de desenvolvimento adequado para que o *feedback* promova a sua aprendizagem, ou seja, a atenção à forma é eventual (Oliver 2009:139) e o estudante pode não usar ou registar essa informação, sendo a utilidade do *feedback* corretivo, em grande parte, determinada pelo próprio estudante.

Concluimos, também, que, antes de se poderem apresentar vantagens associadas a um determinado tipo de *feedback* no desenvolvimento de L2 dos estudantes, é necessário alargar a investigação a diferentes contextos de aprendizagem, aprofundando o conhecimento sobre as características da interação e o modo como estas interagem com o contexto de aprendizagem (Língua Estrangeira ou Língua Segunda), o local (laboratório ou sala de aula), o foco pedagógico adotado em sala de aula (mais comunicativo ou mais

108

centrado no ensino da gramática; com maior ou menor acesso à língua-alvo), assim como a área linguística específica envolvida (gramática, léxico e pronúncia).

A Linguística Aplicada tem, assim, um papel importante a desempenhar e, em lugar de fazer reivindicações sobre a maior eficácia associada a um determinado tipo de *feedback*, deve, também, procurar oferecer orientações sobre a utilidade específica associada a diferentes tipos de *feedback*, que permitam sustentar a intervenção do professor.

III. 2.2. Percepção de lacunas e atenção

De acordo com a Abordagem Interacionista, os ajustamentos realizados no âmbito de interações facilitam o desenvolvimento de L2 não só por disponibilizarem *input* (evidência positiva e negativa) e promoverem a produção (*output*), mas também pelo facto de permitirem direcionar a atenção do estudante para aspetos problemáticos da sua interlíngua (Mackey 2012:131), havendo, atualmente, um amplo reconhecimento de que a atenção e o registo cognitivo facilitam o desenvolvimento de L2, embora a conceptualização e o papel que lhes são atribuídos conheçam formulações diferentes (v. e.g. Schmidt e Frota 1986; Schmidt 1990, 1993a; Gass 1997; Robinson et al. 2012).

Gass e Varonis (1994:229) sustentam que a negociação de sentido pode ajudar o estudante a dar atenção a partes problemáticas do seu discurso e que o registo do desencontro entre a interlíngua e a língua-alvo¹ pode levar a uma reestruturação da gramática, havendo, de facto, evidências na literatura de que os estudantes são, geralmente, capazes de registar este tipo de desajustamento, embora possam dar mais atenção a determinados aspetos linguísticos em detrimento de outros.

O estudo desenvolvido por Mackey et al. (2000), por exemplo, revela que o *feedback* dirigido a erros lexicais, semânticos ou fonológicos é percecionado de forma mais correta do que o *feedback* dirigido a erros morfosintáticos; por sua vez, o trabalho de investigação

¹ Gass (2003:245) sublinha que, na interação, a atenção parece centrar-se em partes específicas da língua, especialmente, em áreas de desencontro entre a interlíngua do estudante e a língua-alvo e que, se o estudante quiser usar essa informação como fonte de reestruturação gramatical, terá de ter a capacidade de reter as formas de L2 na memória, enquanto executa a comparação.

conduzido por Gass et al. (2003), que recorreu a estratégias de realce de palavras e frases com a finalidade de investigar o papel desempenhado pela atenção em áreas específicas da língua (sintaxe, fonologia e morfossintaxe), revela que, embora os estudantes tenham dado atenção às três áreas, houve uma maior aprendizagem ao nível da sintaxe, mas que, sem manipulação, os níveis de aprendizagem eram mais elevados ao nível do léxico, seguindo-se a morfossintaxe e, por fim, a sintaxe; no mesmo sentido, outros estudos (e.g. Bordag e Pechmann 2007; Franceschina 2005) mostram que os estudantes são mais sensíveis a pistas sintáticas (e.g. o acordo entre determinantes e adjetivos) do que a pistas morfofonológicas para determinar o género (e.g. a terminação das palavras).

O papel desempenhado pela atenção no processo de ASL tem, contudo, motivado formulações e perspetivas diferentes ao longo do tempo, destacando-se, por um lado, o trabalho de Krashen (1982), de acordo com o qual a aprendizagem de L2 resulta de um processo de aquisição inconsciente e apenas os aspetos mais simples de L2 podem ser aprendidos de modo consciente, e, por outro lado, Gass (1988) que, em resposta à reivindicação de Krashen de que o êxito dos estudantes é influenciado pelo processo inconsciente de aquisição, apresenta um modelo (de aquisição de L2), que contempla duas fases, no processo de transição de *input* a *intake*,² e em que se destacam os conceitos de “*apperceived input*” e “*comprehended input*”:

Apperceived *input* is based on learners’ recognition that there is a gap between what they know and do not know [...] Once a particular piece of *input* has been apperceived, the potential for intake to take place depends upon what [Gass] calls comprehended *input*” (Leow 2013:42).

A autora propõe, assim, a distinção entre *input* compreensível (*comprehensible input*) e *input* compreendido (*comprehended input*) para sublinhar que o *input* tem de ser compreendido pelo estudante para que este o possa processar, sobretudo nos casos em que a interlíngua do estudante não se encontra suficientemente desenvolvida (Mackey 2012:121). Do ponto de vista conceptual, existem, portanto, diferenças entre a noção de “*input* compreensível” e “*input* compreendido”, uma vez que o primeiro é controlado pela pessoa que disponibiliza o *input*, enquanto o segundo é controlado pelo estudante, ou seja,

² O conceito de *intake* pode ser definido como a parte do *input* que é interiorizada pelo estudante (Gass e Selinker 2008:518).

é este último que realiza o trabalho necessário para compreender (Gass e Selinker 2008:484).

Neste âmbito, assume, também, particular importância a Hipótese de registo cognitivo (*Noticing Hypothesis*) apresentada por Schmidt (1990), que corresponde à primeira proposta teórica na área da ASL a abordar o papel da atenção em relação direta com a consciência no processamento de L2 (Leow 2013:42), de acordo com a qual a atenção controla o acesso à consciência e é responsável pelo registo cognitivo (*noticing*).³ Segundo a referida hipótese, a aprendizagem de L2 é consciente, uma vez que o *input* não pode passar a *intake* sem que tenha sido registado pelo estudante, pelo que a aprendizagem de qualquer característica de L2 (e.g. sons, palavras, pragmática, etc.) requer que esta seja registada cognitivamente, com um nível mínimo de atenção, mesmo que o estudante não compreenda as regras subjacentes, rejeitando-se, assim, a possibilidade de haver aprendizagem sem consciência (Leow 2013:42).

Mais tarde, contudo, o autor revê a sua perspetiva original sobre registo cognitivo, que descreve como “the necessary and sufficient condition for the conversion of *input* into intake” (Schmidt 1993a:209), e passa a sustentar, apenas, que “more noticing leads to more learning” (Schmidt 1994a:129). O autor propõe, ainda, que a consciência ao nível da compreensão corresponde a um nível mais elevado (que se manifesta na reestruturação e no sistema de aprendizagem, subjacente à capacidade do estudante para analisar, comparar e testar hipóteses) do que a consciência ao nível do registo cognitivo, que leva apenas ao *intake* (Leow 2013:42).

Por seu lado, no modelo de atenção proposto por Robinson (1995a), o autor reutiliza a noção de deteção (*detection*),⁴ usada no modelo de Tomlin e Villa (1994), para designar o registo de estímulos que não envolve consciência, bem como a noção de registo cognitivo (*noticing*) de Schmidt (1990), que envolve consciência, e propõe que a deteção corresponde

³ Segundo Schmidt (1995:29), o grau de consciência do estudante apresenta níveis cognitivos diferentes: (i) percepção (*perception*), que se refere a uma organização mental de eventos externos e representações internas; (ii) registo cognitivo (*noticing*), em que o estudante regista, nota ou presta atenção consciente a alguma coisa que, posteriormente, será capaz de verbalizar; e (iii) compreensão (*understanding*), que se traduz na demonstração de reconhecimento de algum princípio, regra ou padrão da língua.

⁴ No modelo de Tomlin e Villa (1994) a deteção (i.e. o registo cognitivo de estímulos) é necessária para o posterior processamento de *input* e para que a aprendizagem ocorra, mas não implica consciência, ou seja, a consciência não desempenha um papel crucial no processamento de *input* a *intake*, durante a exposição (Leow 2013:43).

a uma fase inicial do processo, sequencialmente anterior ao registo cognitivo, o que significa que a informação linguística pode ser detetada e recolhida pelo estudante, mas se não for acompanhada pela consciência dificilmente continuará a ser processada, pelo que, para o autor, a noção de registo cognitivo envolve consciência e é crucial para a aprendizagem, tal como no modelo de Schmidt.

Nos modelos referidos, ainda que se considere que a atenção facilita o desenvolvimento de L2, o papel atribuído à consciência revela-se diferente (Leow 2013:43): assim, enquanto, na Hipótese de registo cognitivo (*Noticing Hypothesis*) de Schmidt e no modelo proposto por Robinson, a consciência desempenha um papel crucial, no modelo funcional de processamento de *input* apresentado por Tomlin e Villa tal não acontece, embora os três modelos se centrem no papel desempenhado pela atenção e consciência no processamento de *input*, assim como nos níveis necessários à retenção de *input* e posterior aprendizagem.

Atualmente, a investigação na área tem, ainda, procurado determinar o modo como o grau de atenção, que é exigido pela realização de tarefas específicas, promove diferentes tipos de consciencialização e afeta o desempenho e a aprendizagem (Robinson et al. 2012:260), questionando-se, nomeadamente, se podem ocorrer quebras no desempenho causadas por determinados limites na capacidade de atenção, como sustenta Skehan (1998a, 2009), de acordo com o qual as referidas limitações podem conduzir a uma diminuição da fluência, correção e complexidade do discurso, quando as tarefas exigem níveis elevados de atenção, memória ou outras operações cognitivas; uma posição que é contrariada por autores como Robinson (2003a, 2007), segundo o qual os limites referidos na capacidade de atenção são uma explicação insatisfatória para quebras na atenção ao discurso.

Uma outra área central da investigação na área tem sido a relação entre atenção e memória de trabalho – descrita, normalmente, como o processo de armazenamento temporário e de manipulação da informação necessária à realização de tarefas cognitivas (Robinson et al. 2012:259) – havendo já um número significativo de estudos empíricos (e.g. Mackey et al. 2002) que revelam uma ligação entre ambos.

Em suma, é hoje amplamente reconhecido que a atenção seletiva desempenha um papel central na aprendizagem, embora, como sublinha Mackey (2006:409), o facto de não haver evidências de registo cognitivo ou de atenção não signifique que estes mecanismos não tenham estado presentes; do mesmo modo, que a indicação de consciência ao nível do registo cognitivo (e não da compreensão) não revela, necessariamente, que a compreensão não tenha ocorrido.⁵

A este nível, as diferenças individuais (como a aptidão e a motivação) desempenham, também, um papel importante, determinando o grau em que os estudantes percecionam certos aspetos do *input*, para além de existirem muitos aspetos que continuam a requerer mais investigação e instrumentos de análise mais sofisticados (Mackey 2012:19-20).

O papel desempenhado pela atenção no processo de aquisição de L2 continua, assim, a ser um tema controverso, pois, embora, de um modo geral, a investigação tenha disponibilizado evidências de que a atenção e o registo cognitivo desempenham um papel crucial no desenvolvimento de L2, e que os recursos da atenção precisam de se centrar em aspetos linguísticos específicos do *input*, continua a ser discutível se a consciência do estudante é necessária para que a informação gramatical seja processada.

Por outro lado, dado o grande número de variáveis que pode influenciar a capacidade de processamento dos estudantes, quando interagem em L2, continua a ser necessário desenvolver investigação na área que permita chegar a conclusões mais sólidas.

⁵ Embora este tópico tenha sido investigado algumas vezes (e.g. Izumi 2002; Swain e Lapkin 2002; Gass et al. 2003), ainda há poucos estudos sobre a relação entre registo e aprendizagem, uma vez que a codificação de dados referentes à perceção coloca vários desafios aos investigadores Mackey (2006:409).

III. 2.3. A aplicabilidade da Abordagem Interacionista em sala de aula

A questão da aplicabilidade da Abordagem Interacionista em contextos educativos tem constituído um tópico de intenso debate, no âmbito do qual se apresentam, por um lado, evidências (e.g. Mackey 2012) de que as assunções da Abordagem Interacionista são, não só, verdadeiras como aplicáveis em sala de aula e, por outro, se defende (e.g. Foster 1998; Nunan 1991) que a maioria dos trabalhos usados para a sustentar foi desenvolvida em contextos laboratoriais, onde é possível controlar variáveis (como a L1 dos estudantes, género, idade, níveis de motivação) que condicionam os resultados.

Para sustentar a sua aplicação, Mackey (2012:39-48), apesar de sublinhar que a comparação (sala de aula versus laboratório) não pode ser feita linearmente, uma vez que os contextos de aprendizagem apresentam características bastante variáveis (mais comunicativos ou mais centrados no ensino da gramática; com maior ou menor acesso à língua-alvo), refere alguns trabalhos que já demonstraram que, em sala de aula, é disponibilizado *feedback* (embora este tenda a variar em função das características da tarefa), o que constitui evidência de que a Abordagem Interacionista pode ser generalizada para além de contextos laboratoriais.¹

De facto, o estudo desenvolvido por Oliver e Mackey (2003)² mostra que os professores recorrem a diferentes tipos de *feedback* em sala de aula, embora a negociação de sentido seja mais habitual em interações com foco na comunicação, enquanto as reformulações se revelam mais usuais em trocas que incidem no conteúdo, gestão ou comunicação, e que, por outro lado, os estudantes têm oportunidade para modificar a sua produção inicial como resposta ao *feedback* recebido (Mackey 2012:41), particularmente em situações com foco explícito na língua, provavelmente, por estarem mais conscientes das modificações que devem fazer na sequência de pistas fornecidas pelo contexto.

¹ Como veremos mais à frente na presente secção, a interação entre estudantes não parece, de modo geral, influenciar negativamente a aprendizagem, tendo, pelo contrário, sido aferidas vantagens, como menor grau de ansiedade e um nível mais elevado de participação na comunicação do que quando a interação decorre entre FNs e FNNs.

² Os autores examinaram o modo como é disponibilizado *feedback* em salas de aula com diferentes orientações (foco na comunicação, foco no conteúdo, foco na gestão, foco no ensino explícito da língua) e verificaram que, embora os professores disponibilizassem *feedback* negativo nos quatro contextos, este tipo de *feedback* ocorria com mais frequência em salas de aula com foco na comunicação.

Por outro lado, o argumento de que as percepções de *feedback* variam em função do contexto laboratorial ou de sala de aula em que decorre a interação (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997; Panova e Lyster 2002) tem sido refutado por vários trabalhos de investigação (e.g. Mackey 2002; Mackey et al. 2007), de acordo com os quais os estudantes se apercebem do *feedback* corretivo e interpretam-no corretamente em aulas com foco no sentido, ainda que a percepção possa ocorrer, mais facilmente, em relação a certas áreas (morfossintaxe e vocabulário); tipos de *feedback* (explícito) e modos de participação (*feedback* diretamente dirigido ao estudante).

Não obstante, em outro estudo, Gass et al. (2005), aferiram diferenças significativas em termos de padrões interacionais, em sala de aula e laboratório, levando os autores a sustentar que, apenas, é possível generalizar com prudência os resultados obtidos, embora considerem que, mais do que comparar os dois contextos, é importante analisar o tipo de tarefas que é proposto aos estudantes.

As objeções à aplicabilidade da Abordagem Interacionista em sala de aula têm-se centrado, em particular, na questão do *feedback* corretivo e, sobretudo, no papel desempenhado pelas reformulações (*recasts*) que, como referido, têm sido consideradas um tipo de *feedback* ideal para a aprendizagem de L2, pelo facto de permitirem justapor, à produção inicial do estudante, uma construção alternativa mais próxima da língua-alvo (proposta pelo interlocutor), facilitando a percepção de lacunas e estimulando o desenvolvimento de L2.

Neste âmbito, alguns autores (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997, 2013)³ têm defendido que as reformulações, disponibilizadas em sala de aula, conduzem a menor reação (*uptake*),⁴ o que afeta negativamente o desenvolvimento de L2, destacando-se Lyster e Ranta (1997) que, em um estudo descritivo sobre diferentes tipos de *feedback*, verificaram que a reformulação, embora seja a forma de *feedback* mais frequente em sala de aula, é a que conduz a menos reparação da produção.

³ Em resposta ao artigo de Goo e Mackey (2013) - no qual defendem que as reformulações não são um tipo de *feedback* menos efetivo e apontam lacunas à metodologia usada pelos estudos que sustentam o contrário - Lyster e Ranta (2013:169-172) reiteram que a maioria dos trabalhos sobre a eficácia das reformulações decorre em laboratório e esclarecem que não consideram as reformulações uma forma menos eficaz de *feedback*, apenas entendem que os professores devem considerar a amplitude de estratégias e técnicas disponíveis.

⁴ O conceito de *uptake* é aqui usado no sentido que lhe é atribuído por Lyster e Ranta, ou seja: "a students's utterance that immediatly follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspects of the students' initial utterance" (1997:49).

Vários autores têm, contudo, sustentado (e.g. Mackey e Philp 1998; McDonough e Mackey 2006) que o *uptake*, ou seja, a reação do estudante ao *feedback* (tal como definido por Lyster e Ranta 1997:49), pode não ser a forma mais adequada para determinar a eficácia das reformulações – corroborando a posição de Long (2007b) que não só contraria a relação entre reação (*uptake*) e aprendizagem como considera que as reformulações têm a potencialidade de chamar a atenção do estudantes para a forma de modo menos intrusivo – pois o facto de a percepção de *feedback* não ser verbalizada durante a interação não significa que esta não tenha ocorrido e que, embora os estudantes possam não reconhecer a intenção corretiva de uma determinada forma de *feedback*, tal não permite concluir que o *feedback* não produzirá efeitos, uma vez que as reformulações podem, ainda assim, promover o desenvolvimento de L2, pelo facto de tornarem o *input* mais saliente e não por indicarem um erro.

De facto, alguns estudos de laboratório (e.g. Lyster e Izquierdo 2009) mostram que as reformulações e os pedidos de clarificação são, igualmente, efetivos, embora os tipos de processamento que levam à sua eficácia sejam diferentes: assim, enquanto os estudantes que receberam reformulações puderam beneficiar de uma nova exposição a evidência positiva, bem como a oportunidades para inferir evidência negativa; os estudantes que receberam *feedback* sob a forma de pedidos beneficiaram de nova exposição a evidência negativa, bem como oportunidades para praticar a língua, ao modificarem a sua produção.

Por outro lado, alguns trabalhos de investigação (e.g. Oliver 1995; R. Ellis et al. 2001) revelam que as reformulações são corretamente incorporadas na produção subsequente do estudante em níveis percentuais elevados e que a disponibilização de tipos distintos de *feedback* não conduz a diferenças significativas na correção dos estudantes, como mostra o trabalho desenvolvido por Loewen e Philp (2006), embora a eliciação (um tipo de *feedback* corretivo implícito que leva o estudante a se autocorrigir) tenha conduzido a maiores quantidades de reações dos estudantes (*uptake*) do que as reformulações.

A possibilidade de ocorrerem resultados diferentes em função do tipo de *feedback* disponibilizado é, sem dúvida, uma questão complexa que se traduz, também, no facto de alguns estudos (e.g. Lyster et al. 2013; Loewen e Philp 2006) terem identificado resultados positivos que decorrem da autocorreção na sequência de pedidos, mas não, necessariamente, da repetição que decorre de reformulações, cuja eficácia pode estar

associada a determinadas características do *input* (como a duração e a prosódia), sendo aspetos que continuam a requerer mais investigação em sala de aula e que, segundo Lyster e Ranta (2013:175), ainda não foram determinados com solidez, colocando-se apenas a possibilidade de os benefícios associados à produção de *output* modificado na sequência de pedidos não corresponder necessariamente aos que se encontram associados às reformulações.

Daqui se conclui que, existem razões para questionar as objeções à aplicabilidade da Abordagem Interacionista, uma vez que há cada vez mais evidência de que, em sala de aula, é disponibilizado *feedback* e que os estudantes produzem, como resposta, *output* modificado com graus de frequência diferentes, em função da orientação metodológica adotada e que, por outro lado, embora determinados tipos de *feedback* (como a eliciação) possam levar a mais reações por parte dos estudantes (promovendo a autocorreção, em lugar de lhes ser apresentado um modelo mais próximo da língua-alvo, como sucede nas reformulações), a investigação não identificou uma relação inequívoca entre tipos específicos de *feedback*, maior ocorrência de reações do estudante (*uptake*) e a correção posterior.

Assim, de modo geral, é possível afirmar que os resultados referidos vêm contrariar as reivindicações de que os efeitos positivos atribuídos às reformulações se devem ao facto de os estudos terem sido desenvolvidos em laboratório, contexto em que a atenção dos estudantes estaria mais focada na forma da língua, contrariamente ao que se verifica em sala de aula, onde pode ser mais difícil, para o estudante, identificar as reformulações como uma forma de *feedback* e delas poder beneficiar.

Os dados até aqui referidos sugerem, assim, que os investigadores não podem defender que os resultados obtidos em laboratório não são extensíveis a contextos de sala de aula, do mesmo modo que não devem, simplesmente, sustentar o contrário, sendo necessário analisar primeiro o contexto em si e outras variáveis, pois de facto, também foram aferidas diferenças de resultados entre os dois contextos.

Há, ainda, a assinalar uma outra objeção à aplicabilidade da Abordagem Interacionista, (e.g. Nunan 2003) que diz respeito ao facto de as tarefas interativas poderem não ser bem aceites em contextos educativos que valorizam abordagens centradas no

professor, uma posição que é, contudo, contestada por Mackey (2012:53-54), ao sublinhar que os estudos disponíveis confirmam a assunção de que a Abordagem Interacionista pode ser aplicada em diferentes culturas, tanto com crianças como adultos, em laboratório e sala de aula, apesar de reconhecer que a interação pode funcionar de modo diferente, em contextos distintos, sendo necessário ponderar variáveis como o tipo de tarefa, a familiaridade com a tarefa e outras especificidades contextuais.

Não obstante, e apesar de os vários trabalhos conduzidos sobre interação em todo o mundo terem chegado a resultados positivos (e.g. McDonough 2004; Mackey e Silver 2005; Fujii e Mackey 2009), podem, de facto, existir diferentes padrões de interação, em sala de aula e em laboratório, que decorrem de fatores como o contexto de aprendizagem, a abordagem adotada ou do tipo de tarefas proposto, bem como de algumas características associadas ao interlocutor, designadamente, a sua relação com a língua (falante nativo ou falante não nativo), estatuto (professor/investigador ou estudante), idade e proficiência, que podem influenciar o tipo e quantidade de *feedback* interacional (v. Mackey et al. 2003; Mackey et al. 2004; Polio et al. 2006; Toth 2008).

Uma outra questão que se coloca, quando se pensa na aplicação da Abordagem Interacionista em sala de aula, diz respeito à questão de saber se os estudantes podem beneficiar da interação com outros estudantes, pois, como vimos, muitos dos estudos iniciais sobre interação (e.g. Long 1981, 1983a; Pica 1994; Pica et al. 1986) centram-se, sobretudo, na interação entre falantes nativos (FNs) e não nativos (FNNs), tendo verificado que esta é facilitada por algumas modificações e ajustamentos, que exercem um papel fundamental no desenvolvimento de L2.

A interação entre FNs-FNNs é, contudo, uma relação assimétrica que se traduz em níveis de competência distintos e que, em sala de aula, se encontra limitada à relação entre estudante e professor (nos casos em que este é falante nativo), pelo que a investigação passou, também, a analisar de que modo os estudantes podem beneficiar da interação com outros colegas, para além da interação que estabelecem com o professor, em particular com a generalização da Abordagem Comunicativa, uma vez que muitas atividades passam a ser realizadas em pares ou grupos, ou seja, envolvendo FNNs.

Neste âmbito, já foi possível aferir que a interação entre FNNs pode ser benéfica para os estudantes, designadamente, por terem a oportunidade de praticar, durante mais tempo, mais atos de fala, quando trabalham em pares e pequenos grupos, do que quando a interação se centra na relação professor/aluno (e.g. Long et al. 1976; Otha 1995; Pica e Doughty 1985), sem que o grau de correção e cuidado seja afetado (e.g. Porter 1983), e, também, que o trabalho em grupo ou em pares ajuda os estudantes a interiorizar técnicas de conversação (e.g. Byrnes 1984; Gaies 1985; Long e Porter 1985; Otha 1995).

Relativamente à capacidade de os estudantes negociarem o sentido durante a interação com a finalidade de tornar o *input* compreensível, alguns trabalhos desenvolvidos na área (e.g. Porter 1983; Varonis e Gass 1985; Gass e Varonis 1985a, 1985b; Doughty e Pica 1986) mostram que os estudantes recorrem a ajustamentos na interação com a finalidade de gerar *input* compreensível e que, quando confrontados com lacunas na compreensão, sinalizam o problema e solicitam clarificação ao interlocutor, que depois oferece uma repetição, reformulação ou simplificação da produção original.

O trabalho desenvolvido por Porter (1983), por exemplo, permitiu recolher dados importantes que validam a capacidade de negociação de sentido dos estudantes, tendo verificado que a negociação ocorria tanto em grupos de FNs como em grupos de FNNs; enquanto Varonis e Gass (1985) aferiram que os estudantes tendem a envolver-se mais ativamente na negociação de sentido, quando participam em comunicações autênticas e significativas com os colegas, por se sentirem menos constrangidos em mostrar dificuldades de compreensão do que em interações com FNs, resultados que são corroborados, igualmente, pelo estudo desenvolvido por Long e Porter (1985), de acordo com o qual o trabalho em pequenos grupos fomenta a criação de um ambiente íntimo, propício à negociação de sentido e testagem da língua-alvo.

Por outro lado, uma vez que se considera (e.g. Swain 1985, 1995, 2005) que a disponibilização de *input* compreensível, por si só, é insuficiente para a aquisição de L2 e que os estudantes necessitam de apresentar também *output* compreensível, tem sido investigada a possibilidade de o trabalho em pares promover o *output* dos estudantes, destacando-se o trabalho de Pica et al. (1989) que, embora não tenha contemplado a interação entre pares de FNNs, revela que os estudantes de L2, quando interagem com falantes nativos, são capazes de fazer modificações nas suas produções (fonológicas,

morfológicas, semânticas e sintáticas), sempre que o interlocutor (falante nativo) lhes solicita clarificação.

Também em um estudo posterior, Pica et al. (1996) analisaram se a interação entre FNNs gerava a mesma quantidade de *input* compreensível, *feedback* e *output* modificado, quando comparada com a interação entre FNs e FNNs, e verificaram que a interação entre FNNs pode satisfazer algumas das necessidades de *input*, *feedback* e *output*, embora não seja disponibilizado tanto *input* modificado como se verifica na interação entre FNs-FNNs. Não obstante, os resultados obtidos revelam que as interações entre FNNs incluem *input* modificado destinado a facilitar a compreensão, bem como *feedback* e *output* modificado (Pica et al. 1996:8).

Quanto ao grau de correção, alguns trabalhos (e.g. Porter 1983; Pica e Doughty 1985) aferiram, igualmente, que, em média, os estudantes apresentam um grau de gramaticalidade equivalente tanto em pequenos grupos como em aulas centradas no professor e que, em pequenos grupos, os estudantes tendem a recorrer mais à autocorreção e procuram completar as frases uns dos outros, de modo a produzir frases corretas. Em um outro estudo desenvolvido por Porter (1986), os resultados indicam, também, que os estudantes não produzem mais erros, quando interagem com outros colegas, do que quando interagem com falantes nativos ou estudantes mais proficientes, apesar de se ter verificado que, se por um lado, os estudantes recebiam *feedback* corretivo útil por parte de falantes nativos, por outro, não conseguiam disponibilizar *feedback* uns aos outros, de modo adequado.

A este nível, a investigação também tem vindo a reunir evidências (e.g. Ohta 2001) de que os estudantes apenas adotam os erros dos colegas em percentagens pouco significativas e quase nunca se corrigem de modo incorreto, quando não são supervisionados, embora tendam a não propor correções com a mesma frequência que o professor, devido ao seu nível mais baixo de proficiência (v. Gass e Varonis 1989; Long e Porter 1985). No mesmo sentido, um estudo de caso desenvolvido por Ohta (1995) assinala, também, a ocorrência de mais autocorreções e heterocorreções em interações a pares do que na interação dirigida pelo professor.

Quanto à dinâmica em sala de aula, Long et al. (1976), Porter (1983), Pica e Doughty (1985) sublinham que a proposta de trabalhos em grupo, para além de proporcionar mais tempo para praticar a língua do que as aulas tradicionais centradas no professor, promove um aumento de situações conversacionais e de momentos em que o *input* é dirigido, individualmente, aos estudantes.

Por outro lado, tem, ainda, sido sustentado (e.g. Ohta 1995; Zhao e Bitchener 2007) que a proposta de trabalhos em pares ou pequenos grupos permite estabelecer uma dinâmica de pergunta e resposta mais natural do que as interações entre o professor e o(s) estudante(s), que tendem a revelar menos autenticidade, sendo, por isso, de pouca utilidade na preparação dos estudantes para a interação fora da sala de aula; e, ainda, que a interação a pares é mais personalizada e relaciona-se, mais facilmente, com as opiniões e perspetivas dos estudantes, promovendo a sua motivação (v. Long e Porter 1985; Ohta 1995).

No âmbito da investigação recente, destaca-se, igualmente, o trabalho desenvolvido por Mackey et al. (2003) que analisaram o *feedback* disponibilizado, em pares de crianças FN-FNN e FNN-FNN, por um lado, e pares de adultos FN-FNN e FNN-FNN, por outro, concluindo que, apesar de a quantidade de *feedback* ser disponibilizada de modo equivalente (nos pares de adultos e nos pares de crianças), os FNs adultos disponibilizavam mais *feedback* dos que os FNNs adultos, embora estes últimos oferecessem mais oportunidades para modificação do *output*, e que, apesar de a produção de *output* modificado ter ocorrido nos dois grupos etários, as crianças produziam mais *output* modificado do que os pares de adultos (sobretudo nos pares FNN-FNN), o que, segundo Mackey (2012:84) pode ser atribuído à sua maior disponibilidade para correr riscos.

De facto, ainda que, em sala de aula, o papel e o conhecimento especializado do professor continue a ser fundamental (enquanto monitor, planificador, consultor linguístico, cocomunicador), os vários estudos referidos têm permitido reunir evidências de vários benefícios associados à interação entre estudantes, designadamente, por possibilitar o acesso a *input* (que se torna compreensível com recurso à modificação), assim como a *feedback* e oportunidades para *output* modificado, para além de os estudantes poderem desenvolver as competências necessárias à comunicação e à gestão conversacional através da interação e com base em trocas significativas.

A este respeito, Spada e Lightbown (2009:159) consideram que, apesar de a maioria dos trabalhos ter sido realizada em laboratório, os resultados referidos têm implicações pedagógicas importantes, embora sublinhem a necessidade de se continuar a desenvolver mais investigação com a finalidade de compreender melhor o modo como a interação entre estudantes pode contribuir para a aprendizagem a longo prazo (ibidem:166) e, em geral, sobre o tipo de interação que ocorre em sala de aula, onde o professor, para além de ser o único falante proficiente, interage com um grande número de estudantes, a interação pode decorrer da realização de tarefas muito diferentes e em contextos de aprendizagem variados.

Assim, para além de investigação sobre interação envolvendo indivíduos com relações diferentes ou semelhantes com a língua, a idade tem sido outra variável que tem recebido cada vez mais atenção (e.g. Lyster 1998a, 1998b; Lyster e Ranta 1997; Van den Braden 1997; Mackey e Oliver 2002), tendo já sido aferido que, para além de estudantes adultos, também as crianças podem participar com êxito em tarefas interativas, disponibilizando e respondendo ao *feedback* dos colegas, o que é benéfico para o desenvolvimento da sua interlíngua.

Neste âmbito, destaca-se, como referimos, o trabalho de Mackey et al. (2003) sobre a influência de algumas características do interlocutor (FN ou FNN; criança ou adulto) na disponibilização de *feedback*, criação de oportunidades para *output* e produção de *output* modificado, de acordo com o qual, em ambos os grupos etários, os FNs disponibilizavam mais *feedback* do que os FNNs, sobretudo no grupo de adultos, e que as crianças produziam, significativamente, mais *output* modificado quando interagiam com outras crianças FNNs do que com crianças FNs, o que não foi aferido nos adultos.

Os estudos referidos permitem, em suma, concluir que, em geral, os efeitos positivos da interação também se aplicam a crianças e que, tal como os estudantes adultos, estas se envolvem na realização de tarefas que requerem negociação de sentido e disponibilização de *feedback*. Não obstante, segundo Mackey (2012:86), continua a ser necessário desenvolver mais investigação, no sentido de apurar se as crianças disponibilizam mais *output* modificado, são mais recetivas a *feedback* do que os adultos e, até que ponto, determinadas diferenças individuais das crianças (como a memória de trabalho) afetam a aprendizagem de L2 baseada na interação.

Para além da sua relação com a língua (FN ou FNN) e idade, têm também sido investigadas outras características do interlocutor, designadamente, a influência que a experiência profissional do professor exerce na disponibilização de *feedback*, destacando-se, a este nível, o trabalho de Mackey et al. (2004), de acordo com o qual os professores mais experientes recorrem, com mais frequência, a reformulações e *feedback* negativo explícito do que os seus colegas com menos experiência, embora se envolvam, de modo equivalente, na negociação de sentido. Também, recentemente, Gurzynsky-Weiss (2010) examinou o modo como determinadas características individuais dos professores (como o facto de serem, ou não, FNs) e a sua experiência e formação na área da ASL afetava a disponibilização de *feedback* corretivo, tendo verificado que, em termos de *feedback*, os instrutores FNs disponibilizavam uma quantidade significativamente maior de *feedback* corretivo do que os FNNs e que os instrutores sem formação na área da ASL disponibilizavam mais *feedback* corretivo explícito do que os instrutores com menos experiência.

Em suma, existe cada vez mais evidência de que, em sala de aula, é disponibilizado *feedback* e que os estudantes produzem, como resposta, *output* modificado, com graus de frequência diferentes, em função da orientação metodológica adotada na sala de aula. Os estudos disponíveis suportam também a assunção de que a Abordagem Interacionista pode ser aplicada em diferentes culturas, tanto com crianças como adultos, em laboratório e sala de aula, embora a interação possa funcionar de modo diferente em contextos distintos. Por outro lado, embora, em sala de aula, o papel e o conhecimento especializado do professor continue a ser fundamental (enquanto monitor, planificador, consultor linguístico, cocomunicador), vários estudos têm permitido reunir evidências de benefícios associados à interação entre estudantes.

Os dados analisados sugerem, assim, que os investigadores não podem defender que os resultados obtidos em laboratório não são extensíveis a contextos de sala de aula, ainda que não devam, simplesmente, sustentar o contrário, sendo necessário analisar primeiro o contexto de aprendizagem e outras variáveis (e.g. características dos instrutores e dos estudantes), pois, de facto, também foram aferidas diferenças de resultados entre os dois contextos.

III. 2.4. Futuros caminhos da investigação sobre interação

Nas últimas décadas, a investigação sobre interação tem conhecido um considerável desenvolvimento, tendo evoluído de uma fase inicial, em que se questiona a influência da interação no desenvolvimento de L2, para a análise do modo como esta se traduz na relação entre aprendizagem, processos cognitivos e fatores sócioafetivos envolvidos, destacando-se, atualmente, três direções importantes na área (a social, a cognitiva e a pedagógica), cujo futuro desenvolvimento deverá passar, designadamente, por uma maior colaboração interdisciplinar e melhoramento dos recursos metodológicos usados na investigação.

De facto, atualmente, como sublinha Mackey (2012:135), contrariamente ao que se verifica em trabalhos anteriores sobre interação, que dão prioridade a aspetos cognitivos de modo relativamente independente de aspetos sociais, a análise de fatores sociais tem-se afirmado como uma área fundamental para o desenvolvimento da investigação sobre interação, o que traduz o reconhecimento de que exercem influência sobre os processos cognitivos e que é, por isso, necessário continuar a conhecer melhor o modo como os fatores contextuais e as relações interpessoais condicionam, designadamente, a disponibilidade do estudante para dar, receber *feedback* e apresentar *output*.

Não obstante, no presente contexto, a direção cognitiva continua a desempenhar um papel fundamental na investigação sobre interação, destacando-se um número significativo de trabalhos (e.g. Mackey et al. 2010; Robinson 2002; Robinson et al. 2012) que têm procurado analisar o papel desempenhado pela atenção e memória de trabalho no processo de perceção do *feedback*, bem como vários trabalhos (e.g. R. Ellis 2007, 2009a) que têm dado origem a um maior reconhecimento das relações existentes entre a investigação sobre interação e a Psicologia Cognitiva. Neste sentido, e embora alguns constructos (como o de atenção) continuem a ser debatidos, o aprofundamento da investigação no domínio cognitivo poderá ajudar a alcançar uma melhor compreensão sobre as variáveis do *input* que influenciam a construção da interlíngua, o modo como a interação facilita a aquisição de determinadas regularidades no *input*, bem como a influência que o *feedback* exerce no desenvolvimento da interlíngua (Mackey 2012:39).

Por outro lado, e uma vez que as relações interpessoais e os fatores sociais podem intensificar ou atenuar determinados estados afetivos, condicionando o modo como o estudante pode beneficiar do acesso a *input*, *feedback* e *output*, ao aprofundar estas questões, este campo de investigação ficará, também, melhor preparado para fazer a articulação necessária entre fatores sociais, estados afetivos (e.g. motivação, ansiedade) e processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de L2 baseada na interação.

Outro passo importante da investigação sobre interação deverá passar pelo melhoramento dos métodos de recolha de informação sobre o processo cognitivo em determinados contextos de aprendizagem (designadamente, os mediados por computador), e por uma revisão de definições de alguns constructos cognitivos, pois, como já referido, ainda não foi possível chegar a um consenso, relativamente à definição precisa de conceitos como “atenção” ou “níveis desenvolvimento”.

Relativamente a implicações pedagógicas que decorrem da Abordagem Interacionista, apesar de não ser uma preocupação central de muitos investigadores que trabalham na área da ASL, há assinalar um trabalho considerável sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), que desenvolveremos no capítulo seguinte, no âmbito do qual, existem vários trabalhos sobre os efeitos de diferentes tarefas, tanto ao nível da negociação de sentido como da produção em L2 (em termos de fluência, correção e complexidade), bem como um vasto número de estudos sobre instrução destinada a promover um foco na forma (i.e. na língua enquanto objeto), sem descurar o foco no sentido.

De facto, e embora os investigadores na área da ASL não estejam de acordo em relação ao modo como a instrução pode contribuir para o desenvolvimento de L2, tem sido proposto (e.g. R. Ellis 2003; Mackey 1999, 2012) que o ELBT¹ e a instrução com foco na forma² podem promover o tipo de processo de aprendizagem que se considera facilitar a aquisição de L2, ou seja, que o recurso a tarefas – isto é, atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático (ou seja, em contexto) da língua-alvo, com o objetivo global de promover o desenvolvimento de L2 (Bygate e Samuda 2009:93) – pode potenciar o tipo

¹ Na literatura anglófona é designado por *Task-Based Language Teaching* (TBLT).

² Long (1991:45-46) usa a expressão “foco na forma” para se referir ao tipo de instrução que promove a atenção accidental a aspetos linguísticos (i.e. gramática, léxico, fonética) durante uma atividade comunicativa, isto é, enquanto os estudantes se encontram, primeiramente, centrados no sentido; e usa, ainda, a expressão “foco nas formas” para se referir à instrução de itens linguísticos pré-selecionados, no âmbito de atividades em que a atenção dos estudantes se encontra, primeiramente, centrada na forma e não no sentido.

de interação e um foco em elementos particulares da língua que são considerados benéficos para a aquisição.

Entende-se, assim, que quando a instrução se centra excessivamente no ensino da gramática, os estudantes tendem a desempenhar bem determinadas tarefas gramaticais, mas revelam dificuldade em aplicar esse conhecimento em conversas espontâneas; pelo contrário, em abordagens centradas no sentido, os estudantes tendem a revelar capacidades de compreensão elevadas e fluência comunicativa na língua-alvo, mas a sua produção revela muitas incorreções gramaticais, pelo que segundo alguns autores (e.g. Swain e Lapkin 1995; Long 2007a) este tipo de abordagem também não é adequado para o desenvolvimento de L2.

Pelo contrário, a instrução como “foco na forma”, como veremos, baseia-se nos princípios sustentados pela Abordagem Interacionista, valorizando a disponibilização de evidências positivas e negativas e o estabelecimento de uma comunicação significativa, assim como a importância de o estudante dar atenção à forma, mas sem que tal conduza a uma interrupção de um foco predominante no sentido.

Por outro lado, com a emergência da aprendizagem de línguas assistida por computador³ e o surgimento de cada vez mais oportunidades para aprendizagem de línguas com recurso a novas tecnologias (através dos meios sociais, portais *online*, *chats* ou de *websites* destinados à aprendizagem de línguas), a compreensão sobre interação, limitada a um fenómeno direto e presencial, também terá de se expandir, embora, como refere Mackey (2012:137), os resultados até agora apurados (v. Ortega 2009 para uma revisão) aconselhem a manter alguma reserva quanto à possibilidade de generalização dos resultados aferidos em contexto presencial (cara a cara) para contextos de aprendizagem mediados por computador, pois, de facto, existem determinadas características específicas que precisam de ser mais estudadas e que têm vindo a motivar o recurso a métodos de recolha de dados cada vez mais elaborados, como a gravação de comportamentos (e.g. Smith e Sauro 2009).

Em suma, a Abordagem Interacionista alcançou um nível significativo de desenvolvimento, tendo reforçado as ligações com outras áreas e enquadramentos, tais

³ Na literatura anglófona tem recebido a designação de *computer-mediated communication* (CMC) ou *computer-assisted language learning* (CALL).

como a Teoria Sociocultural, a Psicologia Cognitiva e a Pedagogia, afirmando-se, atualmente, como uma área de investigação que tem contribuído para uma melhor compreensão sobre a dinâmica social e o processo cognitivo subjacente à aprendizagem de L2 com base na interação, e que terá de aprofundar o conhecimento sobre a eficácia de diferentes tipos de *feedback*, que continua a ser uma área controversa, bem como o impacto de técnicas destinadas a aumentar a consciência dos estudantes para aspetos da estrutura de L2, e ainda, sobre o papel desempenhado por diferentes tipos de tarefas na promoção da fluência e correção em L2.

III. 3. O papel da instrução na aquisição de uma segunda língua

A investigação desenvolvida na área da ASL tende, em geral, a assumir (e.g. Housen e Pierrard 2005; Spada e Tomita 2010) que a instrução desempenha um papel importante para o desenvolvimento de L2, quando facilita os processos naturais de aquisição da língua, podendo mesmo ser necessária para adquirir níveis elevados de proficiência e evitar a fossilização.

Esta não é, contudo, uma posição consensual, tal como verifica Ortega (2007:240-42) que, ao analisar algumas das principais teorias que têm emergido na área da ASL, identifica três posições distintas sobre o papel que atribuem à instrução no processo de aquisição de L2, destacando as que não atribuem qualquer efeito,¹ as que consideram que tem apenas um efeito limitado,² bem como as que sustentam que a instrução pode ter efeitos benéficos para a aquisição de um novo idioma e que passamos a abordar.

Assim, e uma vez que pretendemos identificar resultados de investigações desenvolvidas na área da ASL que possam contribuir para uma melhor sustentação de

¹ Na primeira categoria, Ortega refere a Teoria da Gramática Universal, a Teoria da Processabilidade, a designada *Autonomous Induction Theory* e o *Concept-Oriented Approach*. Não obstante, tanto a Teoria da Gramática Universal como a Teoria da Processabilidade apresentam dados importantes sobre o processo de aquisição e o modo como os estudantes adquirem a língua, embora possam não fazer sugestões para aplicação em sala de aula.

² Ortega destaca a Teoria Sociocultural (e.g. Vygotsky 1962, 1978; Lantolf e Thorne 2007) e algumas Teorias Conexionistas (e.g. N. Ellis 2007).

materiais dirigidos ao ensino de L2 em sala de aula, iremos centrar-nos, em particular, nos fundamentos apresentados por algumas propostas teóricas que, de acordo com Ortega (2007:242), atribuem um papel importante à instrução no processo de aquisição de L2, designadamente: a Abordagem Interacionista, a Teoria da Aquisição de Capacidades e o Processamento de *input*, que continuarão a ser aprofundadas ao longo do trabalho.

A abordagem Interacionista (e.g. Long 1996), como vimos, sustenta, fundamentalmente, que a negociação de sentido no âmbito de interações significativas permite que os estudantes deem atenção a determinadas formas da língua, incorporando-as na sua interlíngua; por sua vez, a Teoria de Processamento de *input* (e.g. VanPatten 2007) propõe que os estudantes processam a língua de modos específicos que são influenciados pela respetiva L1, mas que podem ser pouco úteis para o processamento de L2, pelo que a instrução deve ajudar os estudantes a ganharem consciência sobre este tipo de estratégias improdutivas, mediante a disponibilização de atividades de *input* estruturado que forcem os estudantes a processar a L2 de modo mais produtivo;³ e, finalmente, a Teoria de Aquisição de Capacidades⁴ sustenta que a instrução deve começar por promover o conhecimento declarativo sobre L2, o qual é procedimentalizado pela prática.

Para além das perspetivas teóricas referidas, destacam-se também vários trabalhos que têm sido desenvolvidos desde os anos oitenta (e.g. Long 1983a) à atualidade (e.g. Norris e Ortega 2000; Mackey e Goo 2007; Spada e Tomita 2010; Shintani et al. 2013) e que disponibilizam evidências de que a instrução pode ser importante para a aquisição de L2.

Partindo, assim, da existência de algumas condições que são importantes para o desenvolvimento de L2, que foram anteriormente analisadas, e do princípio que a instrução as pode promover, facilitando a aquisição de L2, o passo seguinte consiste em determinar que tipos de conhecimento devem ser desenvolvidos e de que modo a instrução pode maximizar a aquisição de L2, em sala de aula.

³ Os falantes de algumas línguas tendem a basear-se, por exemplo, na ordem das palavras na frase para determinar qual é o sujeito. Contudo, em algumas línguas, a ordem das palavras na frase é mais flexível, sendo que determinadas pistas morfológicas poderão ser mais úteis para o efeito. A Teoria de Processamento de *input* argumenta que os estudantes devem ganhar consciência sobre este tipo de estratégias e propõe que a instrução deve recorrer a atividades de prática de processamento de novas capacidades.

⁴ No original: *skill acquisition theory* (Loewen 2014:27), também designada *skill-building theory* (R. Ellis 2003:148).

A este nível, os professores e investigadores tendem a assumir que o objetivo do ensino de L2 consiste em desenvolver a competência comunicativa e preparar os estudantes para usarem a língua em situações reais de comunicação, o que do ponto de vista da maioria dos investigadores envolve, primeiramente, conhecimento implícito⁵ (R. Ellis 2008a:2).

Na área da ASL, é possível encontrar, assim, várias teorias que adotam posições semelhantes (e.g. Dekeyser 2007b; R. Ellis 2005b), relativamente à natureza do conhecimento de L2, distinguindo entre a informação que os estudantes têm sobre L2 e um tipo de conhecimento que lhes permite usar essa informação para comunicar, sendo que, de uma perspetiva cognitiva (e.g. R. Ellis et al. 2009; Rebuschat 2013), uma forma de distinguir o conhecimento de L2 consiste em diferenciar entre conhecimento explícito e implícito.

A primeira diferença entre os dois tipos de conhecimento referidos consiste, em primeiro lugar, no papel da consciência, sendo que o conhecimento explícito tende a ser descrito como um tipo de informação de que os estudantes têm consciência e que podem verbalizar em termos de regras ou fazendo uma descrição sobre o seu uso, designadamente, como recurso a terminologia metalinguística (v. Basturkmen et al. 2002; Gutiérrez 2013); enquanto o conhecimento implícito tem sido descrito (e.g. R. Ellis 2005b; R. Ellis et al. 2009; Rebuschat 2013) como um tipo de conhecimento inconsciente da língua (e não sobre a língua), uma vez que os estudantes não sabem, necessariamente, que o têm e não são capazes de o verbalizar, ou apenas conseguem descrever em termos de intuições,⁶ sendo semelhante ao que os falantes de L1 dispõem para comunicar e que lhes permite centrarem-se na mensagem em lugar de se focarem nas formas necessárias para transmitir mensagens (Loewen 2014:21).

Por outro lado, e em termos de processamento cognitivo, enquanto o recurso ao conhecimento explícito requer esforço cognitivo e tempo necessário para que os estudantes

⁵ Embora se argumente que o conhecimento implícito é o tipo de conhecimento mais importante para uma comunicação espontânea, também tem sido reconhecido (e.g. Bialystok 1982; R. Ellis 2009a) que a produção se baseia, tipicamente, em uma combinação de conhecimento implícito e explícito.

⁶ Tal significa que o conhecimento implícito não implica, necessariamente, a existência de conhecimento explícito (v. Ur 2011). Relativamente aos estudantes de L2, esta situação é mais provável de acontecer em contextos em que a aprendizagem de L2 decorre de modo naturalístico, traduzindo-se, por exemplo, no facto de os estudantes conseguirem fazer juízos de gramaticalidade, com base nas suas intuições, à semelhança do que se verifica em falantes nativos. Por outro lado, em alguns casos, os estudantes de L2 podem também atingir um nível de conhecimento explícito de L2 superior ao dos falantes nativos da língua, sem que tenham um nível idêntico de conhecimento implícito (v. Alderson e Hudson 2013).

o possam recuperar, o que impede uma produção em L2 rápida e sem interrupções, pelo contrário, os estudantes conseguem aceder, rapidamente e de modo inconsciente, ao conhecimento implícito e fazer produções não planeadas.

Considerando, assim, que o objetivo do ensino de L2 consiste em promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, isto é, a capacidade de uso da língua de modo correto, fluente e apropriado, em contextos comunicativos variados (Loewen 2014:19), iremos começar por analisar algumas perspetivas diferentes sobre o modo como os estudantes desenvolvem esta competência.

De facto, e ainda que exista, atualmente, algum consenso entre as várias teorias, relativamente ao facto de os estudantes de L2 possuírem dois tipos de conhecimento e de a competência comunicativa envolver, primeiramente, conhecimento implícito, existem posições teóricas diferentes, em relação ao modo como este tipo de conhecimento pode ser desenvolvido (e.g. Dekeyser 1998; Krahén 2003; N. Ellis 1998; R. Ellis e Shintani 2014).

Assim, e à semelhança do que se verifica em outras áreas do conhecimento, há poucas dúvidas de que a disponibilização de informação explícita e declarativa sobre L2 pode promover o conhecimento explícito sobre a língua-alvo, no entanto continua a haver controvérsia (e.g. Dekeyser 2007d; R. Ellis 2005b; Krashen 2003) sobre se a instrução pode ajudar os estudantes a desenvolver um tipo de conhecimento de L2 que resulte, de facto, no desenvolvimento da competência comunicativa.

Em geral, considera-se (e.g. Krashen 2003; Macaro e Masterman 2006; Rebuschat 2013) que o conhecimento implícito e o conhecimento explícito se relacionam com a aprendizagem implícita e explícita, e que os dois tipos de aprendizagem constituem processos separados, cujos resultados são armazenados em partes diferentes do cérebro, sendo que a aprendizagem implícita (que ocorre sem intenção ou consciência) resulta em um conhecimento implícito, enquanto a aprendizagem explícita (que, geralmente é intencional e evidente) resulta em conhecimento explícito.

Em termos de investigação, a possibilidade de o ensino explícito, por si só, poder resultar na capacidade de os estudantes usarem a língua para comunicar continua, no entanto, a ser uma questão polémica, que deu origem à designada “Hipótese de *interface*”, no âmbito da qual se distinguem três posições – posição de não *interface*, posição de

interface forte e posição de *interface* moderado (v. e.g. R. Ellis e Shintani 2014) – a que se encontram associadas abordagens pedagógicas também diferentes.

A posição de não *interface* (Krahen 1981, 2003; Paradis 1994) baseia-se em teorias e investigações de acordo com as quais o conhecimento explícito e o conhecimento implícito envolvem mecanismos diferentes, que se encontram armazenados em partes diferentes do cérebro, aos quais o falante acede mediante processos diferentes (controlado versus automático), e sustenta que o conhecimento explícito não se pode transformar em implícito, por ser neurologicamente distinto. Em termos de implicações pedagógicas, tal significa que o ensino explícito de regras gramaticais resulta, apenas, em conhecimento explícito e que o conhecimento implícito se desenvolve, naturalmente, a partir de uma comunicação centrada no sentido (e com ajuda, talvez, de algum foco na forma), sendo que a melhor opção pedagógica consiste em disponibilizar quantidades significativas de *input* e envolver os estudantes na comunicação.

Por sua vez, a posição de *interface* forte, que é sustentada pela Teoria de Aquisição de Capacidades⁷ (e.g. Dekeyser 1998), considera que o conhecimento implícito decorre do explícito quando este último é automatizado pela prática. Assim, e à semelhança de outras abordagens cognitivas sobre o conhecimento de L2, a Teoria de Aquisição de Capacidades também faz uma distinção entre dois tipos de conhecimento, contudo, em lugar de se referir a eles em termos de conhecimento explícito e implícito, designa-os por conhecimento declarativo e procedimental,⁸ propondo três fases no processo de transformação do conhecimento explícito em uma produção fluente em L2: (i) aquisição de conhecimento declarativo; (ii) aquisição de conhecimento procedimental; (iii) e automatização, através da

⁷ No original: *skill acquisition theory* (Loewen 2014:27), também designada *skill-building theory* (R. Ellis 2003:148). A Teoria da Aquisição de Capacidades é uma teoria psicológica geral sobre a aprendizagem que aborda as representações mentais do conhecimento (não sendo uma teoria específica da língua) e propõe que o desenvolvimento da competência comunicativa em L2 pode seguir o mesmo trajeto que caracteriza o desenvolvimento de outras capacidades, tais como tocar piano ou aprender um desporto.

⁸ O conhecimento declarativo é o conhecimento de que os estudantes têm consciência e que conseguem verbalizar; enquanto o conhecimento procedimental é automático e se encontra disponível para ser usado sem consciência. A diferença entre o conhecimento explícito e implícito, por um lado, e o conhecimento declarativo e procedimental, por outro, diz respeito à relação que alguns autores propõem existir (ou não) entre os dois tipos de conhecimento. Assim, enquanto o conhecimento explícito e implícito são vistos como modulares, o que significa que são armazenados em partes diferentes do cérebro e não se misturam; o conhecimento declarativo e procedimental são, frequentemente, abordados (e.g. Dekeyser 2007b) como um contínuo, no qual o conhecimento declarativo pode ser procedimentalizado e automatizado pela prática.

qual os estudantes aprendem a usar o conhecimento procedimental em uma produção fluente e espontânea (Lowen 2014:27).

Finalmente, é possível encontrar, ainda, autores que defendem uma posição de “*interface* moderado” (e.g. R. Ellis 1993, 1994; N. Ellis 2005), de acordo com a qual o conhecimento explícito pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito, ao promover os processos que se encontram envolvidos na aquisição, em particular, o “registro cognitivo” e o “registro de lapsos” (v. Schmidt 1994a), o que significa que o conhecimento explícito sobre uma determinada estrutura da língua-alvo permite que os estudantes reconheçam, mais facilmente, determinados aspetos do *input* e estabeleçam também comparações cognitivas entre o que são capazes de produzir e o que observam no *input*.

Em suma, existem três perspetivas diferentes sobre a relação entre conhecimento explícito (ou declarativo) e conhecimento implícito (ou procedimental), das quais decorrem abordagens diferentes para o ensino da língua: “a posição de não *interface*” dá prioridade a abordagens centradas no sentido (como o ELBT e a imersão); a “posição de *interface* forte” sustenta o modelo de apresentação, prática e produção (ou seja, a ideia de que a estrutura gramatical deve, primeiro, ser apresentada explicitamente e, depois, praticada até ser totalmente procedimentalizada); e, por sua vez, a “posição de *interface* moderado” sustenta, designadamente, o recurso a técnicas que levem os estudantes a deduzir as suas próprias regras a partir da análise de dados, e que também podem ser implementadas no âmbito do ELBT, como veremos.

Neste âmbito, alguns trabalhos recentes têm sugerido, ainda, (e.g. Han e Finneran 2013) que estas três posições podem não ser categóricas ou aplicáveis, de igual modo, a todas as áreas da língua, sendo possível que algumas características linguísticas possam estar associadas a efeitos de *interface* mais ou menos fortes, o que terá de continuar a ser investigado.

Por outro lado, apesar da investigação sobre conhecimento implícito e explícito ter incidido, sobretudo, na aquisição da gramática, no presente capítulo iremos também analisar o modo como estes tipos de conhecimento se relacionam em outras áreas da língua, (como o vocabulário, a pronúncia ou a pragmática), embora alguns autores (e.g. Sonbul e

Schmidt 2013) considerem que existem razões para acreditar que a distinção entre conhecimento explícito e implícito é diferente para o vocabulário e para a gramática, traduzindo-se, designadamente, na diferença entre aprendizagem de itens e de regras.⁹

Em termos de investigações, vários estudos têm analisado os efeitos de diferentes tipos de instrução no desenvolvimento do conhecimento implícito e explícito, sendo habitual considerar que o ensino explícito resulta em aprendizagem explícita (e.g. Bowles 2011; Sonbul e Schmitt 2013), embora alguns estudos tenham, também, identificado alguns efeitos da instrução explícita no desenvolvimento de conhecimento implícito (Spada e Tomita 2010; R. Ellis et al. 2006; White e Ranta 2002),¹⁰ que, no entanto, não foram corroborados por outros trabalhos de investigação, como o estudo desenvolvido por Sonbul e Schmitt (2013), que não aferiu evidências de influência da instrução explícita no conhecimento implícito de certos aspetos do vocabulário. Assim, e apesar de alguns trabalhos concluírem que a instrução explícita pode ser benéfica para a aquisição de conhecimento implícito, continua a ser necessário desenvolver mais investigação com a finalidade de determinar se estes dados podem ser generalizados (Loewen 2014:33) e identificar variáveis que possam aumentar ou diminuir a eficácia da instrução explícita.

No que diz respeito à relação entre instrução implícita e conhecimento implícito, existem, igualmente, vários trabalhos de investigação que apontam para efeitos positivos: Rebushat e Williams (2012) investigaram a capacidade de os estudantes adquirirem conhecimento sobre uma língua semiartificial, com base apenas na exposição a *input*, tendo verificado que os estudantes eram capazes de adquirir as regras sintáticas de L2, acidentalmente, usando regras sintáticas para fazer juízos gramaticais; por seu lado, Li (2010) desenvolveu uma meta-análise, com base em cerca de trinta e sete estudos sobre

⁹ A aquisição de vocabulário baseia-se, fortemente, na aquisição de itens, enquanto os estudantes estão envolvidos em fazer conexões explícitas entre o sentido da palavra e a sua forma fonológica e ortográfica. Neste sentido, grande parte da aquisição do vocabulário pode ser considerada explícita (v. Sonbul e Schmidt 2013), embora alguns aspetos do conhecimento vocabular possam também ser implícitos, como é o caso do conhecimento sobre os contextos de uso de determinadas palavras, a frequência de certos itens no *input* e o conhecimento sobre a pronúncia ou pragmática (o que não impede que também possam ser ensinadas explicitamente).

¹⁰ Spada e Tomita (2010), por exemplo, realizaram uma meta-análise com base em cerca de quarenta e nove estudos e concluíram que a instrução explícita funciona melhor do que a implícita, tanto para o desenvolvimento do conhecimento implícito como explícito, o que parece favorecer a posição de *interface*, embora os autores refiram que o tipo de teste usado para medir os dois tipos de conhecimento possa ter favorecido o conhecimento explícito.

feedback corretivo¹¹ e verificou que, embora o *feedback* corretivo explícito se tivesse revelado mais eficaz a curto prazo (i.e. em pós-testes imediatos), o *feedback* implícito era mais eficaz a longo prazo (i.e. em pós-testes mais tardios), levando o autor a concluir que o *feedback* implícito contribui para o desenvolvimento do conhecimento implícito, o qual é mais durável, embora leve mais tempo a desenvolver, pelo que os efeitos da instrução implícita podem não ter resultados imediatos.

Assim, relativamente à questão de saber de que modo a instrução pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e promover um tipo de conhecimento (implícito) que lhes permita participar em situações de comunicação espontâneas, ainda que nem todos os estudos demonstrem efeitos significativos e de continuar a ser necessário desenvolver mais investigação, alguns dos trabalhos referidos mostram que tanto o conhecimento implícito como o conhecimento explícito de L2 podem ser desenvolvidos de várias maneiras, e que a instrução explícita pode ter efeitos positivos no desenvolvimento dos dois tipos de conhecimento, embora a instrução implícita também pareça ser eficaz, pelo que a combinação de instrução implícita e explícita parece ser a melhor abordagem em sala de aula.

Em abordagens mais tradicionais, a aprendizagem tende, contudo, a ser concebida como uma acumulação de conhecimento explícito sobre regras gramaticais e vocabulário, dando a noção aos estudantes de que estão a aprender alguma coisa tangível e permitindo, aos professores aferir o conhecimento (explícito) adquirido pelos estudantes de modo mais objetivo. No entanto, a assunção de que o conhecimento explícito irá permitir, aos estudantes, usar a L2 facilmente para comunicar revela-se problemática, uma vez que tal não acontece necessariamente (Loewen 2014:25), pois, como referido, a capacidade de usar a língua para comunicar baseia-se, fortemente, no conhecimento implícito.

Por outro lado, embora o conhecimento implícito seja essencial para a comunicação em L2, este tipo de conhecimento é difícil de ensinar, havendo mesmo alguns autores (e.g. Krashen 2003) que sustentam que não pode ser ensinado, enquanto outros (e.g. Hulstijn 2002) referem que requer um grande investimento de tempo e acesso a quantidades

¹¹ O *feedback* explícito pode adotar formas diferentes, como correção direta ou explicação metalinguística; enquanto, no *feedback* implícito, a correção dos erros produzidos pelo estudante é encoberta (e.g. reformulação).

significativas a *input*, que permitam aos estudantes registrar determinados padrões da língua, assim como muitas oportunidades de prática (e.g. Dekeyser 2007a), o que pode ser difícil, sobretudo em contextos de aprendizagem com muitos estudantes e programas de ensino extensos.

Um outro problema que se coloca ao desenvolvimento de conhecimento implícito é o de que os estudantes podem sentir que não estão a aprender algo que possam verbalizar conscientemente (v. Gatbonton e Segalowitz 2005), podendo sentir-se insatisfeitos com as tentativas de desenvolver este tipo de conhecimento, mesmo que os professores expliquem que é possível adquirir a língua, sem aprender as regras gramaticais explicitamente.

Por fim, a avaliação do conhecimento implícito constitui um desafio e requer tempo, uma vez que os estudantes precisam de demonstrar capacidade em usar a língua de modo relativamente espontâneo, em situações que se foquem primeiramente no sentido e não em regras gramaticais, o que em alguns contextos educativos pode ser difícil de implementar.

Por todas as razões referidas, Loewen (2014:26) defende que a melhor abordagem consiste em usar o tempo disponível em sala de aula para desenvolver o conhecimento explícito,¹² embora considere que o professor deve recorrer também a tarefas complementares, destinadas a promover o conhecimento implícito.

Relativamente a abordagens pedagógicas, apesar de o conhecimento explícito continuar a ser, normalmente, privilegiado no ensino de L2, algumas propostas de ensino atuais, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), têm sustentado, pelo contrário, a importância de se criarem condições em sala de aula que promovam, sobretudo, o desenvolvimento do conhecimento implícito e conhecimento procedimental em que a competência comunicativa se baseia, mas sem descuidar o conhecimento explícito e a aprendizagem de aspetos gramaticais (v. e.g. R. Ellis e Shintani 2014).

O ELBT pode constituir, assim, uma alternativa para o ensino de L2, que se sustenta, em grande parte, na Abordagem Interacionista (Loewen 2014:43) e propõe o recurso a tarefas para promover diferentes tipos de interação em sala de aula, sendo, atualmente,

¹² De facto, embora a competência comunicativa se baseie, sobretudo, no conhecimento implícito ou procedimental, o conhecimento explícito também pode desempenhar um papel importante em contextos em que os estudantes têm tempo para monitorizar a sua produção (tal como na escrita ou em produções não espontâneas) e, em particular, para determinados grupos de estudantes, como os estudantes adultos, que conseguem atingir níveis elevados de conhecimento explícito.

considerada uma abordagem capaz de promover as condições necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa (e.g. Littlewood 2011; Mackey 2007, 2012; Skehan et. al 2012; R. Ellis e Shintani 2014; Van den Braden et al. 2009), sem descurar o desenvolvimento gramatical (e.g. Carless 2012) e outras componentes da competência comunicativa (e.g. Shehadeh 2012).

Não obstante, embora haja investigação considerável e evidências de benefícios associados à interação, alguns investigadores (e.g. R. Sheen 2005) têm sugerido que, por si só, não oferece condições necessárias ao desenvolvimento de L2 e criticam a falta de ensino explícito da língua que se encontra subjacente a algumas versões do ELBT, ignorando o facto de não ser uma abordagem monolítica (como iremos ver no capítulo seguinte) e de a perspetiva atual sobre este tipo de ensino sugerir a necessidade de se promover, igualmente, a atenção para estruturas da língua (de modo mais implícito ou explícito) durante o desempenho de atividades comunicativas (o designado foco na forma), com base no entendimento de que os estudantes precisam de registar cognitivamente as formas linguísticas para as adquirir, o que decorre da já referida “Hipótese de registo cognitivo” de Schmidt (1990, 1995, 2001), de acordo com a qual é necessária alguma consciência para que a aprendizagem de L2 ocorra.

Em suma, parece existir, atualmente, reconhecimento de que para desenvolver a competência comunicativa e para que os estudantes atinjam níveis elevados de fluência e correção é importante recorrer a abordagens que combinem tipos de comunicação centrados no sentido e na forma (Loewen 2014:54), o que pode ser promovido adotando, em sala de aula, tipos de instrução mais implícitos ou mais explícitos, como iremos ver de seguida.

III. 3.1. Tipos de instrução e ensino da gramática

A teoria e a investigação sugerem que a promoção da atenção para a forma, dirigida a qualquer aspeto da língua durante a interação centrada no sentido, pode ser, em geral, mais benéfica para a aquisição de L2 do que a interação, por si só, e que, embora os estudantes consigam dar atenção à forma, enquanto se encontram envolvidos no sentido, por vezes, é necessário recorrer a técnicas e estratégias (mais ou menos explícitas) para o efeito. Por outro lado, ainda que a maioria da investigação sobre foco na forma tenha investigado, sobretudo, os seus efeitos na aquisição de características morfosintáticas, tem havido um interesse crescente em relação à aquisição de itens lexicais (e.g. Laufer 2005a), pronúncia (e.g. Saito 2013a, 2013b) e pragmática (e.g. Jeon 2007).

Uma característica central da instrução com foco na forma é, portanto, a de que a atenção a aspetos específicos da língua-alvo deve ocorrer de modo relativamente implícito e que, se for demasiado explícita, a interação pode deixar de se centrar primeiramente no sentido e passar a focar-se em formas linguísticas, perdendo-se, assim, a eficácia de uma combinação entre foco na forma e foco no sentido (v. Long 2007b), apesar de haver também o perigo de o foco na forma ser demasiado implícito e de os estudantes poderem não registar cognitivamente as formas linguísticas, levando a que aquisição não ocorra (v. Lyster 1998b).

Relativamente ao papel desempenhado pela gramática, ainda que, tradicionalmente, ocupe um lugar central no ensino de L2, é possível encontrar autores (e.g. Krashen 2003) que consideram o seu ensino de pouca utilidade para o desenvolvimento do tipo de conhecimento implícito de que os estudantes necessitam para serem capazes de se envolver em uma comunicação espontânea; bem como alguns investigadores (e.g. Scheffler 2012; R. Sheen 2005; Swan 2005) que defendem que a melhor forma de aprender gramática é de modo explícito.

No presente contexto, tem, igualmente, sido reconhecido que, para desenvolver a competência comunicativa e para que os estudantes atinjam níveis elevados de fluência e correção, é importante recorrer a abordagens que combinem tipos de comunicação centradas no sentido e atenção à forma (Loewen 2014:54), o que pode ser promovido

recorrendo, em sala de aula, a tipos de instrução mais implícitos ou mais explícitos, que passamos a analisar, separadamente, e que iremos ilustrar com exemplos e tarefas concretas, no capítulo seguinte.

Assim, ainda que algumas componentes da gramática se baseiem na aquisição de itens que necessitam de ser memorizados (e.g. verbos irregulares), uma das suas características é o facto de, em grande parte, se basear na aquisição de regras (e.g. paradigma dos verbos regulares), pelo que iremos começar por considerar a questão de como se pode ajudar os estudantes a desenvolver conhecimento implícito, recorrendo a diferentes tipos de instrução.

A instrução implícita, tal como tem sido descrita por alguns autores (e.g. Andringa et al. 2011; Hulstijn 2002; Ur 2011), traduz-se na exposição dos estudantes a formas específicas da língua-alvo sem que seja promovida qualquer discussão sobre regras, abrangendo algumas estratégias mais implícitas, como o designado *input flood*¹ e o *feedback* corretivo implícito (e.g. as reformulações);² assim como outras que são consideradas relativamente implícitas (v. Loewen 2011; Swain e Lapkin 1995), como as estratégias de realce de *input*³ e os designados “episódios relacionados com a língua”.⁴

Entre as várias técnicas implícitas referidas, o recurso a técnicas como o *input flood*⁵ pode, ainda assim, não promover a atenção dos estudantes para a forma, uma vez que os estudantes estão focados no conteúdo semântico do *input* e tendem a não registar, cognitivamente, formas não salientes ou morfossintaticamente redundantes (v. Han et al.

¹ O designado *input flood* é uma das formas mais implícitas de promover o foco na forma que consiste em apresentar *input* aos estudantes, em que constam vários exemplos da estrutura-alvo, com o objetivo de facilitar a aquisição implícita e fazer com que os estudantes registem várias vezes uma determinada estrutura.

² As reformulações (*recasts*) traduzem-se em reações aos erros do estudante, por parte do professor ou colegas, que se traduzem na reformulação (total ou parcial) da sua produção.

³ As estratégias de realce de *input* consistem em destacar alguns aspetos do *input* (escrito), normalmente, sublinhando ou mudando o tipo de letra. Apesar de haver pouca investigação sobre o tema, também é possível realçar aspetos do *input* oral (Loewen 2014:63).

⁴ Os episódios relacionados com a língua decorrem da atenção linguística acidental a determinadas formas da língua-alvo, durante momentos de interação centrados no sentido, traduzindo-se, em muitos casos, em situações em que os estudantes fazem perguntas a outros colegas ou ao professor sobre um item linguístico. Em termos de foco na forma, os episódios relacionados com a língua são considerados relativamente explícitos, pois embora surjam espontaneamente durante a interação, podem motivar discussões bastante explícitas sobre as formas linguísticas (Loewen 2014:66).

⁵ No que diz respeito aos efeitos na aquisição, alguns estudos (e.g. Reinders e Ellis 2009; Hernández 2011) aferiram efeitos positivos associados ao *input flood*, contudo, o número de estudos desenvolvidos na área tem sido relativamente pequeno, sendo necessário, como refere Loewen (2014:71), continuar a desenvolver mais investigação.

2008). Para contrariar esta tendência e uma vez que o registo cognitivo é um passo importante para a aquisição, os investigadores têm recorrido, ainda, a outras estratégias de manipulação do *input*, como o destaque gráfico de determinadas características da língua-alvo que de outro modo poderiam passar despercebidas. A eficácia das estratégias de realce de *input*⁶ continua, no entanto, a ser debatida (Loewen 2014:63), pois, ainda que sejam mais salientes do que o *input flood*, podem, mesmo assim, não fazer com que os estudantes registem as formas adequadas.⁷

Por sua vez, o *feedback* corretivo e, em particular, as reformulações permitem também promover um foco na forma de modo pouco intrusivo durante a interação, tendo sido alvo de inúmeras investigações (e.g. Mackey 2007; Plonsky e Gass 2011; Li 2010; Lyster e Saito 2010; Russel e Spada 2006),⁸ a que já nos referimos no capítulo.

De facto, ao contrário do *input flood* e das estratégias de realce de *input*, o *feedback* corretivo ocorre em reação aos erros dos estudantes, permitindo chamar a atenção para estruturas concretas que se revelem problemáticas, o que as outras estratégias não fazem necessariamente. Por outro lado, de um ponto de vista prático, a apresentação de *feedback* constitui uma estratégia acessível, a que os professores (e estudantes) podem recorrer para promover um foco na forma, durante a instrução, e que permite, ainda, disponibilizar *input* ou promover a produção.

Como vimos, em termos de investigação, alguns trabalhos (e.g. Gurzynski-Weiss e Baralt 2013)⁹ têm mostrado que, de facto, os estudantes são capazes de se aperceber do *feedback* de modo correto, em particular, quando dirigido ao léxico e semântica, havendo,

⁶ A base teórica para o recurso ao realce de *input* baseia-se no facto de os estudantes tenderem a dar prioridade ao sentido e não à forma (v. VanPatten 1990), podendo, assim, não beneficiar, em termos de aquisição, de *input* que seja primeiramente comunicativo (Loewen 2014:63), sendo, por isso, necessário promover a atenção à forma.

⁷ No que diz respeito a estratégias de realce de *input*, algumas meta-análise (e.g. Han et al. 2008; Lee e Huang 2008) aferiram que, embora possam ajudar a compreensão e promover o registo cognitivo, não parecem ter um efeito significativo na aquisição de L2, sendo os resultados inconclusivos, no momento.

⁸ Lyster e Sato (2010), por exemplo, efetuaram uma meta análise sobre três tipos de *feedback* corretivo em sala de aula (reformulações, correção explícita e induções), tendo aferido efeitos positivos associados aos três tipos de *feedback*. Não obstante, os autores consideram que o *feedback* na forma de indução pode ser mais eficaz em sala de aula, uma vez que permite disponibilizar evidência negativa aliada a oportunidades para *output* modificado. Como referido, em outra meta-análise, Li (2010) conclui que o *feedback* explícito é mais benéfico a curto prazo, enquanto o *feedback* implícito é mais eficaz a longo prazo, o que pode estar relacionado com o facto de o *feedback* implícito poder contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito, o qual demora mais a desenvolver, embora seja mais durável.

⁹ O trabalho de Gurzynski-Weiss e Baralt (2013) refere, contudo, que o *feedback* morfossintático foi, apenas, percebido metade das vezes e que os estudantes revelaram dificuldade em perceber o *feedback* fonológico.

igualmente, vários estudos (Lyster e Sato 2010; Li 2010) que têm demonstrado que o *feedback* que os estudantes recebem pode ser benéfico para a aquisição de L2.

Assim, depois de termos destacado alguns modos mais ou menos implícitos de promover um foco na forma (em particular, o *input flood*, realce de *input* e *feedback* corretivo), passamos agora a referir modos de instrução mais explícitos que podem ser usados para o efeito e que têm sido sustentados no âmbito de diferentes perspectivas teóricas, em particular, para o ensino da gramática (Loewen 2014:76), designadamente: as tarefas de promoção da consciência linguística, a instrução baseada no *input*, o método de apresentação/prática e produção, a instrução baseada no *output* e a instrução explícita.

O recurso a tarefas de promoção da consciência linguística¹⁰ corresponde a um tipo de instrução menos explícito, baseando-se em uma abordagem indutiva e na assunção de que a indução de regras gramaticais pelos estudantes pode facilitar a aquisição de L2 (v. R. Ellis 2003; Nassaji e Fotos 2004), ainda que o objetivo consista no desenvolvimento do conhecimento explícito.

Por sua vez, a instrução baseada no *input*, também conhecida por instrução baseada na compreensão (Loewen 2014:81), consiste na apresentação de *input* (oral ou escrito), que é manipulado de modo a promover o mapeamento entre forma e sentido, sendo que, em alguns aspetos, apresenta semelhanças com as estratégias de realce de *input*, anteriormente referidas, embora exista um foco maior em itens e, talvez, menos foco no sentido. Este tipo de instrução não envolve, necessariamente, produção (embora os estudantes não sejam impedidos de a fazer), focando-se, em particular, na compreensão de estruturas específicas, mediante o desempenho de tarefas (como escolher, a partir de um conjunto de imagens, as que correspondem ao *input*). Assim, dada a ênfase na compreensão, alguns autores (e.g. R. Ellis 2003; Shintani 2013) consideram que este tipo de instrução pode ser mais adequado para estudantes que se encontram em um nível inicial de aprendizagem.

Neste âmbito, destaca-se, ainda, a designada Instrução de Processamento¹¹ (Van Patten 2004, 2007) que corresponde a um tipo específico de instrução baseado no *input* (Loewen 2014:82) e que tem como objetivo mudar o modo como os estudantes processam e

¹⁰ O resultado desejável das tarefas de promoção da consciência linguística consiste em promover a consciência sobre o modo como determinadas características de L2 funcionam.

¹¹ No original: *Processing Instruction*.

compreendem o *input*,¹² sendo diferente de abordagens mais tradicionais, pois, embora ambas contemplem uma fase de apresentação explícita e produção,¹³ a Instrução de Processamento é acompanhada por atividades orientadas para o *input*, que induzem os estudantes a processar futuro *input* de modo mais eficaz, não se limitando a uma prática mecânica de itens específicos.

Uma das questões que se coloca relativamente à Instrução baseada no *input*, em geral, é a de saber se este tipo de instrução conduz, de facto, ao melhoramento da compreensão e se pode também promover a produção (Loewen 2014:83), sendo que, neste âmbito, a investigação (e.g. Shintani 2012; Shintani et al. 2013; Qin 2008; Fernández 2008; Henry et al. 2009; Henshaw 2012) tem mostrado que este tipo de instrução pode ser benéfico, tanto para o desenvolvimento da compreensão como da produção, ainda que os efeitos, em particular, da Instrução de Processamento pareçam ser limitados a estruturas linguísticas específicas (uma vez que nem todas as características representam um problema de processamento para os estudantes) e pela presença, ou ausência, de informação explícita sobre questões de processamento.

Para além da Instrução baseada no *input*, existe ainda um outro tipo de instrução em que a produção desempenha um papel importante, no âmbito da qual começamos por destacar o método de apresentação, prática e produção (que contém elementos da instrução explícita e de atividades baseadas na produção), que envolve, tipicamente, a explicação de um ponto gramatical, seguida de alguns exercícios de prática controlada e, finalmente, atividades de produção mais livre, em que os estudantes deverão usar a estrutura-alvo, embora possam sentir que a finalidade das atividades consiste em praticar as estruturas-alvo, em lugar de se envolverem no sentido¹⁴ (v. Shintani 2013).

¹² Este tipo de instrução sustenta que o sistema cognitivo processa o *input* de modos específicos e que os estudantes recorrem, frequentemente, a estratégias de processamento de L1 que não resultam (ou resultam, de modo limitado) para o processamento de L2.

¹³ A Instrução de Processamento também envolve três fases: a primeira destina-se a promover a consciência dos estudantes para o facto de poderem estar a recorrer a estratégias de processamento erradas, com base na apresentação de exemplos (em L1 e L2) e de regras simples; na segunda fase, os estudantes são solicitados a realizar atividades que os obrigam a processar o *input* corretamente, de modo a completarem a tarefa; e na terceira fase, os estudantes participam em atividades mais abertas e pessoais, envolvendo as estruturas trabalhadas.

¹⁴ Com o surgimento da Abordagem Comunicativa, estas atividades passaram a ser mais comunicativas. Não obstante, os estudantes podem, ainda assim, sentir que a finalidade das atividades consiste em praticar as estruturas-alvo, em lugar de se envolverem no sentido.

Por outro lado, uma das principais objeções que se coloca a este tipo de instrução é o facto de, por um lado, assumir que o que é ensinado explicitamente pode ser usado na comunicação espontânea,¹⁵ quando existem dúvidas de que o conhecimento explícito se possa converter em conhecimento implícito (v. R. Ellis 2005b) e, por outro, poder não ter em conta determinadas limitações psicológicas que se encontram subjacentes ao desenvolvimento de L2, designadamente, a existência de uma ordem natural de aquisição (v. Nassaji e Fotos 2011),¹⁶ o que significa que, se as estruturas da língua forem apresentadas mais cedo no processo de aprendizagem, as atividades de produção não poderão ajudar os estudantes a ultrapassar a ordem natural de aquisição.

Em termos de evidências, apesar de o método de apresentação, prática e produção ser bastante popular há várias décadas, não existe muita investigação sobre a sua eficácia, embora seja possível encontrar vários trabalhos que, em lugar de investigarem o método em si, têm investigado as suas componentes separadamente, como se verifica, por exemplo, em relação aos efeitos da produção livre na aquisição de L2 (e em menor extensão, da prática controlada) que têm sido investigados no âmbito do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) e da interação; enquanto os efeitos da apresentação têm sido analisados no âmbito da Instrução explícita (Loewen 2014:90).

O método de apresentação, prática e produção não é, contudo, o único tipo de instrução que tem como finalidade promover a produção, destacando-se também a Instrução baseada no *output*, que se baseia na Hipótese de *output* compreensível proposta por Swain (1995), de acordo com a qual a produção facilita a aquisição de L2, valorizando o envolvimento dos estudantes em atividades que requerem produção, como é o caso das designadas atividades *dictogloss*¹⁷ (v. Nassaji e Fotos 2011).

¹⁵ A Teoria da Aquisição de Capacidades sugere que a prática é, precisamente, o que permite transformar o conhecimento declarativo em conhecimento procedimental.

¹⁶ Nem todos os investigadores concordam com a existência de constrangimentos, ao nível do desenvolvimento, que limitem aquilo que os estudantes podem aprender e, conseqüentemente, o que pode ser ensinado (R. Ellis e Shintani 2014:24). A posição de *interface* forte sustenta que o conhecimento explícito pode ser convertido, pela prática, em conhecimento implícito, em qualquer altura. No mesmo sentido, a Teoria Sociocultural rejeita a perspetiva de que a aquisição de L2 evolui ao longo de um processo mental pré-determinado.

¹⁷ Nas atividades *dictogloss*, os estudantes são, primeiro, confrontados com um texto (normalmente oral) que, depois, têm de reconstruir (em pares ou em grupo). Durante o processo, os estudantes terão de discutir e negociar as formas linguísticas adequadas, de modo a chegar a uma reprodução correta do texto, ou seja, o foco primordial deste tipo de tarefas não é o sentido, mas a forma.

Para além dos tipos de instrução referidos, existem ainda tipos mais tradicionais de instrução, que são usados para o ensino da gramática, entre os quais se destacam a explicação de regras gramaticais, o contraste entre L1 e L2, exercícios de tradução e o *feedback* metalinguístico que incide, explicitamente, em determinadas estruturas linguísticas, sendo, em muitos casos, acompanhado por exemplos de aplicação e terminologia metalinguística (v. Andringa et al. 2011).

A instrução explícita da gramática baseia-se, também, na assunção de que a língua é composta por um sistema de formas gramaticais e de estruturas, que podem ser adquiridas gradual e cumulativamente, pelo que a instrução deve apresentar as regras de modo sistemático e ordenado de modo a que os estudantes construam o seu conhecimento linguístico, passo a passo. Verifica-se, contudo, que os momentos da instrução podem não coincidir com as fases naturais de aquisição (Loewen 2014:85) e que, por outro lado, algumas fases de desenvolvimento podem resultar em produtos que não se assemelham (ainda) à língua-alvo, embora representem algum progresso por parte do estudante. Para além do mais, ainda que este tipo de instrução possa promover o conhecimento explícito sobre L2, a reivindicação de que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento implícito continua a ser debatida, como referimos.

De facto, neste âmbito, tanto é possível encontrar alguns estudos (e.g. Norris e Ortega 2000; Spada e Tomita 2010; Klapper e Rees 2003) que aferiram mais efeitos positivos associados ao ensino explícito do que implícito (com base nos métodos de avaliação usados) como outros (e.g. Macaro e Masterman 2006; Stafford et al. 2012) que apresentam resultados menos favoráveis à instrução explícita.

Quanto a implicações pedagógicas, os trabalhos referidos apenas permitem concluir que existem vários tipos de instrução (mais implícita ou explícita) que podem ser eficazes para a aquisição de L2 (Loewen 2014:92): a Instrução baseada no *input* pode ajudar os estudantes a melhorarem a sua compreensão e produção em L2, embora, a Instrução de Processamento, em particular, se encontre limitada a um determinado número de estruturas gramaticais, uma vez que nem todas representam um problema de processamento para os estudantes; por sua vez, as atividades que enfatizam a produção em L2 são, igualmente, importantes para os estudantes, particularmente, se essa produção ocorrer em contextos centrados no sentido; e, por fim, a disponibilização de informação

explícita sobre regras gramaticais também parece ter alguns aspetos positivos, embora tal possa não ser o caso para todas as estruturas e contextos. Em suma, com base nos resultados aferidos, vários autores (e.g. Nassaji e Fotos 2011; Swain 2005; R. Ellis e Shintani 2014; Loewen 2014) têm sustentado que o melhor tipo de instrução em L2 deve procurar combinar tipos de instrução explícita e implícita.

III. 3.2. A aquisição do vocabulário, pronúncia e pragmática

A aquisição da gramática, no processo de aprendizagem de um novo idioma, tem recebido bastante atenção por parte dos investigadores, no entanto, existem outras componentes da língua que são, igualmente, importantes (como o vocabulário, a fonologia e a pragmática) e em relação às quais também existe um número considerável de investigações, designadamente, sobre os métodos de instrução mais eficazes que passamos a referir, na presente secção.

De facto, à semelhança do que se verifica em outras áreas da língua, alguns trabalhos (e.g. Sonbul e Schmitt 2013; Rebuschatt 2013) têm procurado aferir o tipo de conhecimento que resulta da aprendizagem de vocabulário, pois, embora se considere que o conhecimento lexical decorre, em grande parte, de uma relação consciente entre forma e sentido, existem outros aspetos de que os estudantes não têm consciência e que podem traduzir algum tipo de conhecimento implícito (e.g. o caso da frequência de palavras, registos de língua).

A aquisição de vocabular envolve, assim, diferentes aspetos (Loewen 2014:98-99), sendo que a um nível mais básico requer o estabelecimento de relações entre forma e sentido (ou seja, os estudantes precisam de associar conceitos semânticos específicos a formas fonológicas e ortográficas), mas que, a outro nível, envolve aspetos como as propriedades gramaticais das palavras, os contextos sociais de uso, os registos de língua e a frequência das palavras no discurso, que os estudantes precisam de desenvolver para chegar a um conhecimento lexical mais profundo de L2.

Quanto ao número de palavras que os estudantes terão de adquirir em L2, alguns trabalhos (e.g. Nation 2001; Webb 2010), que se baseiem, em particular, na língua inglesa, apontam para cerca de 3000 palavras frequentes da língua-alvo, apesar de o número poder ser diferente para outras línguas, o que implica encontrar a mesma palavra várias vezes no *input*, sem que haja acordo em relação ao número exato de vezes: alguns estudos (e.g. Horst et al. 1998) propõem um número que varia entre as oito a doze vezes, enquanto outros (e.g. Rott 1999) defendem que, apenas, uma ou duas vezes são suficientes. A este nível, alguns investigadores (e.g. Laufer e Rozokski-Roiblat 2011) sustentam, ainda, que a frequência da exposição promove diferentes níveis de aprendizagem, enquanto outros (e.g. Schmitt 2008) defendem que, mais do que a frequência, o que é importante é o grau de envolvimento dos estudantes.

Relativamente ao conhecimento lexical, existe uma outra distinção, que consideramos importante referir, que diz respeito à diferença entre conhecimento recetivo (i.e. palavras que os estudantes reconhecem, mas não são capazes de produzir, autonomamente) e produtivo (i.e. léxico que os estudantes são capazes de usar), sendo que, em geral, os estudantes de L2 tendem a ter mais conhecimento lexical recetivo do que produtivo (v. Laufer 1998; Laufer e Paribakht 1998; Webb 2008).

No âmbito da investigação sobre vocabulário, é possível estabelecer, ainda, uma distinção entre aquisição acidental e intencional de vocabulário (v. Hulstijn 2001), sendo que a primeira está, normalmente, associada à instrução baseada no sentido, apesar de não implicar, necessariamente, que a aprendizagem ocorre sem consciência (Loewen 2014:100), uma vez que os estudantes podem consultar um dicionário, durante o desempenho de uma tarefa, para esclarecer o significado de uma determinada palavra (ou seja, os estudantes podem aprender intencionalmente, mesmo que encontrem as palavras acidentalmente); enquanto a aprendizagem intencional se traduz em um tipo de instrução com foco na forma (ou seja, envolve atividades destinadas a chamar a atenção dos estudantes para determinados aspetos do *input*), sendo também possível promover um foco no vocabulário, como sustentam vários autores (e.g. R. Ellis et al. 2001; Laufer 2005a; Loewen 2005; Tian e Macaro 2012), recorrendo, designadamente, a estratégias como o *input flood*, realce de *input*, *feedback* corretivo, entre outras.

De facto, uma das questões mais controversas no debate sobre a aquisição de vocabulário tem-se centrado no papel desempenhado pela aprendizagem implícita, nomeadamente, através de leitura extensiva,¹ que alguns autores (e.g. Krashen 2003) consideram ser a forma mais eficiente para a sua aprendizagem, havendo vários trabalhos de investigação (e.g. Al Homoud e Schmitt 2009; Horst 2005) que têm aferido efeitos positivos associados à exposição acidental a *input*, designadamente, através de leitura extensiva; enquanto outros autores (e.g. Laufer 2005b) consideram questionável que os estudantes consigam inferir o sentido das palavras pelo contexto, sustentando que estes necessitam de encontrar a mesma palavra várias vezes para que a possam adquirir e também, que não é possível generalizar os ganhos de vocabulário que os estudantes obtêm, com base na leitura de textos breves, para a leitura de textos longos.

Por seu lado, a instrução explícita consiste na pré-seleção de vocabulário, que é isolado de contextos comunicativos, havendo diferentes abordagens para o efeito, como a análise contrastiva e a tradução (e.g. Hummel 2010; Laufer e Girsai 2008), embora sejam problemáticas em contextos de aprendizagem em que os estudantes não partilham a mesma L1, mas cujos efeitos na aquisição têm sido investigados: Laufer e Girsai (2008), por exemplo, concluem que a análise contrastiva aumenta a saliência das formas-alvo, melhorando a aquisição; Boers et al. (2009) verificaram que o recurso a ilustrações, para clarificar o significado do vocabulário, pode causar distração, em particular, para estudantes que não têm um estilo de aprendizagem visual; enquanto Farley et al. (2012), em um estudo idêntico, aferiram que o recurso a ilustrações tem efeitos positivos na aquisição de vocabulário abstrato; e Abraham (2008) e Yun (2011) identificaram efeitos positivos associados à integração de glossários com vocabulário potencialmente desconhecido.

As implicações pedagógicas para a aquisição de vocabulário são, em muitos aspetos, semelhantes às anteriormente referidas para a aquisição da gramática, ou seja, parece ser útil recorrer a várias abordagens para a sua aquisição em sala de aula (Loewen 2014:109): a aprendizagem acidental, mediante exposição extensiva a *input*, pode ser benéfica para a aquisição de vocabulário, embora demore bastante tempo, pelo que poderá ser importante introduzir, também, tipos de instrução mais intencionais, através de um foco na forma e

¹ A leitura extensiva consiste na leitura de textos variados selecionados pelos estudantes, mais em função do seu interesse e prazer que deles possam retirar do que de objetivos de aprendizagem (Loewen 2014:101).

instrução explícita, reservando a realização de certos tipos de trabalho para momentos não presenciais (e.g. leitura extensiva). De facto, considerando que o tempo disponível para a aprendizagem de L2 em sala de aula é limitado e que a aprendizagem accidental requer tempo poderá ser necessário criar condições para que esta possa, também, ocorrer fora da sala de aula, sobretudo, em níveis de aprendizagem mais avançados.

Pelo contrário, de acordo com alguns autores (e.g. Eckerth e Tavakoli 2012), os estudantes de nível inicial poderão beneficiar com maiores quantidades de instrução explícita de vocabulário, sendo importante que a seleção de itens lexicais se baseie em princípios coerentes, como níveis de frequência ou os domínios em que os estudantes se preparam para atuar (v. Boers e Lindstromberg 2009). Por fim, também parece ser claro que a quantidade e qualidade da exposição dos estudantes ao *input* são aspetos importantes e que, quanto mais vezes os estudantes contactarem com uma determinada palavra, mais conhecimento poderão adquirir sobre a mesma.

Assim, depois de termos analisado alguns trabalhos sobre a aquisição da gramática e do vocabulário, passamos agora a analisar a aquisição da pronúncia que, apesar de ser uma componente importante da competência comunicativa, tem recebido menos atenção do que as áreas anteriormente referidas, ainda que existam alguns trabalhos importantes sobre este tópico que passamos a referir.

De facto, o ensino da pronúncia tende a ter, normalmente, como objetivo promover a aquisição de um nível de proficiência semelhante à de um falante nativo, o que poderá ser inatingível para muitos estudantes (v. e.g. Jenkins 2002; Levis 2005) não só em termos de produção, como também ao nível da perceção, em particular, para os estudantes que começam a aprendizagem de L2 depois da puberdade.

Como vimos, a hipótese de existir um período crítico, de acordo com o qual existem aspetos biológicos que limitam a aprendizagem de L2, tem levado alguns autores (v. Moyer 2011) a sustentar que a idade é um aspeto determinante para a aquisição da pronúncia, sendo pouco o que pode ser feito para facilitar a sua aprendizagem.

Não obstante, alguns investigadores têm defendido que a idade não é o único fator que condiciona a aquisição da pronúncia, como se verifica em estudantes que, por não terem acesso a *input* ao longo do tempo, não são capazes de beneficiar dessa vantagem (v.

Moyer 1999), apesar de terem começado cedo a sua aprendizagem de L2. Outros estudos (e.g. Levis 2005; Nation 2011) demonstram, também, que uma aptidão elevada para a aprendizagem da língua pode compensar os efeitos que decorrem da aprendizagem na idade adulta, mesmo para a pronúncia. De outra perspetiva, destacam-se, ainda, alguns trabalhos (e.g. Gatbonton et al. 2005) de acordo com os quais a manutenção da pronúncia pode ser importante para os estudantes, uma vez que lhes permite conservar uma identidade separada da cultura de L2, pelo que, perante os fatores referidos, a compreensibilidade parece ser um objetivo mais realista para a instrução (Loewen 2014:117).

Relativamente à natureza do conhecimento sobre a pronúncia, embora seja claro que os estudantes de L2 possam ter conhecimento explícito sobre a língua (e.g. fonologia de L2), a outros níveis podem ter, também, algum tipo de conhecimento implícito, uma vez que é difícil para os estudantes basearem-se, apenas, no seu conhecimento explícito para fazerem produções coerentes em tempo real, sendo, por isso, possível que desenvolvam, igualmente, conhecimento implícito sobre a pronúncia de L2, ou que transfiram o conhecimento da pronúncia de L1 para a produção de L2 (ibidem:120).

Não obstante, tal como se verifica em relação a outros aspetos da língua, a instrução pode ajudar a desenvolver o conhecimento explícito sobre a fonologia, ao qual os estudantes poderão recorrer para monitorizar o desempenho de algumas tarefas (como a leitura de frases e palavras), ainda que não seja claro até que ponto é possível transferir esse conhecimento para o discurso espontâneo (v. Saito 2013a; Kissling 2013), uma vez que, o papel desempenhado pelo ensino explícito continua a ser controverso.

Assim, relativamente a tipos de ensino mais implícitos de instrução, começamos por destacar o foco na forma (v. R. Ellis et al. 2001), que pode ocorrer durante interações centradas no sentido, mediante *feedback* corretivo dirigido aos erros fonológicos, ou de perguntas sobre a pronúncia de uma determinada palavra (os designados episódios relacionados com a língua), que já desenvolvemos anteriormente.

A instrução explícita é outra opção para o ensino da pronúncia, caracterizando-se no passado por ser frequentemente descontextualizada, mas que atualmente enfatiza mais o conteúdo semântico, centrando-se, por exemplo, nas diferenças entre L1 e L2.

No que diz respeito a dados empíricos, as evidências disponíveis revelam que, em geral, a instrução tem efeitos positivos na pronúncia, tanto na percepção como na produção, embora existam algumas variáveis que parecem melhorar a sua eficácia: Dłaska e Krekeler (2013), por exemplo, aferiram que a disponibilização de *feedback* corretivo é mais eficaz em melhorar a compreensibilidade da produção dos estudantes do que o recurso a atividades de compreensão oral, o que sugere que os estudantes precisam de evidência negativa para registrar cognitivamente a sua própria produção, uma conclusão que tem sido, igualmente, referida em outros estudos (e.g. Saito e Lyster 2012). Por outro lado, vários trabalhos têm mostrado que a instrução explícita também pode ter efeitos positivos na pronúncia dos estudantes, como mostra, por exemplo, o estudo desenvolvido por Venkatagiri e Levis (2007) que aferiram uma relação entre a consciência fonológica e a compreensibilidade da produção dos estudantes, embora também haja alguns trabalhos que não identificaram efeitos positivos associados à instrução explícita, como por exemplo Kissling (2013), de acordo com o qual, a prática e o acesso a *feedback* podem ser aspetos mais importantes do que a disponibilização de informação explícita.

Em termos de implicações pedagógicas, a primeira conclusão que se pode retirar é a de que o ensino da pronúncia pode ser benéfico, sobretudo, para melhorar a compreensibilidade da produção dos estudantes, pelo que os professores devem dar atenção a esta área da língua, esclarecendo os estudantes para o facto de a compreensibilidade constituir uma finalidade mais adequada e importante do que o objetivo de atingir uma proficiência equivalente à de um falante nativo.

Neste âmbito, como refere Loewen (2014:126), os professores devem ter, igualmente, consciência de que a manifestação de (eventuais) sinais de resistência, por parte dos estudantes, a modificações na sua pronúncia de L2 poderá estar relacionada com a necessidade que sentem em manter a sua identidade, sendo importante que os próprios estudantes sejam informados sobre o papel que a pronúncia desempenha no estabelecimento da sua identidade social (de modo a que possam definir qual é o seu objetivo pessoal) e das pressões a que podem estar sujeitos, designadamente, por parte da sua comunidade de origem, quando se esforçam por adquirir uma pronúncia semelhante à de um falante nativo.

Por fim, destaca-se o facto de os professores poderem recorrer tanto a uma instrução explícita (e.g. diferenças entre L1 e L2) como implícita (e.g. *feedback* corretivo) para ensinar fonologia, uma vez que ambas podem ser benéficas para os estudantes, sendo importante recorrer a tarefas que promovam um foco em características fonológicas específicas, bem como abordar as que surgem, acidentalmente, durante o desempenho das tarefas.

Assim, depois de nos termos focado na gramática, no vocabulário e na fonologia, passamos, por fim, a analisar a aquisição da pragmática,² que tem sido definida como o uso da língua em contextos sociais (Loewen 2014:129), constituindo uma componente bastante importante da competência comunicativa, embora seja uma das mais difíceis de adquirir (v. Bardovi-Harlig e Vellenga 2012), uma vez que o *input* não é, por vezes, suficientemente saliente e os estudantes podem não conseguir desenvolver este tipo de conhecimento apenas por exposição (v. e.g. Kasper e Rose 2002; Jeon e Kaya 2006); mas também porque alguns estudantes (em particular os que aprendem o idioma como língua estrangeira) podem não ter muito contacto com a língua-alvo fora da sala de aula, dispondo de poucas oportunidades para observar o modo como a língua é usada em diferentes contextos sociais; e, ainda, pelo facto de as lacunas na capacidade pragmática serem, frequentemente, associadas, não a um défice linguístico, mas a características da personalidade do falante (v. Nguyen 2013), podendo ter consequências mais negativas do que os erros produzidos em outras áreas.

A sua importância decorre, ainda, do facto de a investigação ter vindo a tornar cada vez mais evidente que estudar no estrangeiro não cria, automaticamente, condições de aprendizagem, uma vez que as oportunidades para praticar a língua podem não acontecer tão frequentemente como esperado (v. Dekeyser 2007c; Ranta e Meckelbong 2013), para além de a interação poder não ser de grande qualidade (e.g. Wilkinson 2002).

² A pragmática pode ser subdividida em duas categorias gerais: a pragmalinguística, que se refere aos recursos linguísticos de que o estudante dispõe quando tem uma finalidade pragmática; e a sociopragmática que consiste no conhecimento sobre os contextos em que determinadas características pragmalinguísticas devem ser usadas. Segundo Loewen (2014:129) um tipo de conhecimento não implica o outro, sendo que um estudante pode ter conhecimento pragmalinguístico, mas não sociopragmático. O QECR (2011:169-174) distingue entre competência sociolinguística e competência pragmática para designar a diferença entre sociopragmática e pragmalinguística, respetivamente.

A investigação tem, também, analisado a natureza do conhecimento sobre pragmática, tal como verificámos em relação a outras áreas da língua, colocando a possibilidade de algum do conhecimento sobre pragmática poder ser explícito ou declarativo e decorrer de informação, que é apresentada aos estudantes, sobre o uso da língua em determinados contextos sociais (v. Bardovi-Harlig 2013), enquanto outra parte pode ser armazenada como conhecimento implícito (v. Hulstijn 2001), o que significa que os estudantes nem sempre precisam de pensar, conscientemente, sobre as formas mais adequadas, em um dado contexto social.

Relativamente à instrução, de acordo com alguns investigadores (e.g. Jeon e Kaya 2006; Taguchi 2011), o foco na forma permite, igualmente, sustentar tipos mais implícitos de ensino da pragmática, sendo possível promover a atenção dos estudantes para os contextos em que determinadas formas são (socialmente) adequadas, à semelhança do que verificámos em outras áreas da língua.

Contudo, em termos de evidências empíricas, vários trabalhos de investigação atuais mostram que a instrução explícita tende a ser considerada mais benéfica para a aquisição da pragmática do que apenas a exposição a *input* (e.g. Kasper e Rose 1999; Taguchi 2011), ou, também, que o recurso a *corpora* permite apresentar informação explícita sobre pragmática, ajudando os estudantes a melhorar o seu desempenho (e.g. Huth 2006).

Relativamente a implicações pedagógicas, os dados referidos mostram que a instrução deve incluir atividades destinadas a desenvolver as capacidades pragmáticas dos estudantes, sobretudo, se o objetivo consistir na aquisição de níveis elevados de proficiência, e que é importante recorrer, designadamente, a *corpora* e a materiais eletrónicos para promover o acesso a *input* variado e criar oportunidades para interação (v. Belz e Kinginger 2003), uma vez que os materiais comerciais tendem a apresentar algumas lacunas ao nível da pragmática (v. Belz 2007).

No mesmo sentido, alguns trabalhos de investigação têm aferido que, embora as experiências de mobilidade possam ser importantes para o desenvolvimento da competência pragmática, é fundamental que os estudantes recorram, de facto, à língua-alvo para interagir em diferentes contextos, uma vez que a qualidade e a quantidade de interação em L2, bem como o tempo investido pelos estudantes no desempenho de tarefas,

envolvendo o uso de L2, são aspectos mais importantes do que simplesmente estar no estrangeiro (v. Du 2013).

Assim, e para além da instrução em sala de aula, a investigação tem analisado outros aspectos importantes na área, designadamente, os efeitos de uma experiência no estrangeiro no desenvolvimento do conhecimento sobre pragmática (e.g. Bardovi-Harlig 2013), a existência de fases no desenvolvimento do conhecimento sobre pragmática (e.g. Kaspar e Rose 2002), assim como a transferência que ocorre quando os estudantes tentam usar características da pragmática em L1 em contextos de uso de L2 (e.g. Félix-Brasdefer 2004; Huth 2006) ou a diferença entre capacidades de perceção e produção (e.g. Rose 2005) e, ainda, a aprendizagem ou rejeição dos valores sociais subjacentes à pragmática de L2 (e.g. Levis 2005; Gatbonton et al. 2005).

CONCLUSÃO

O presente trabalho é motivado, em particular, pela constatação de algumas lacunas, no contexto editorial nacional que se traduzem, designadamente, na falta de materiais dirigidos a públicos adultos com necessidades mais específicas, como é o caso de estudantes que aprendem português como segunda língua em contexto universitário, ao contrário do que se verifica internacionalmente para o ensino de outras línguas, ainda que os manuais disponíveis continuem a ser, frequentemente, utilizados para apoio à docência, mesmo quando os professores os consideram inadequados ao público-alvo.

Não obstante, a revisão da literatura que fizemos sobre o modo como decorre, habitualmente, a elaboração de materiais dirigidos à aprendizagem de segundas línguas (L2) permitiu-nos verificar que, nos últimos quarenta anos, o seu desenvolvimento tem evoluído bastante, quer no âmbito da investigação, quer no domínio da aplicação, sendo significativo, por um lado, o conhecimento atual sobre princípios e procedimentos capazes de facilitar a aprendizagem de línguas e, por outro, a capacidade de elaboração de materiais didáticos de alguma qualidade, ainda que, globalmente, o processo de elaboração tanto a nível nacional como internacional tenda a basear-se, fundamentalmente, na intuição e experiência dos autores, sendo pouco guiado por princípios de aquisição da língua ou outro tipo de sustentação teórica.

Esta primeira fase do trabalho permitiu-nos também aferir que, apesar de, internacionalmente, haver um maior investimento na área de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de L2, continua a haver necessidade de mais dados empíricos, nomeadamente, sobre os efeitos nos utilizadores que decorrem de modos distintos de exploração dos materiais; estudos longitudinais sobre os efeitos dos materiais nas atitudes, crenças, motivação e na competência comunicativa dos estudantes; e, ainda, exemplos de materiais que permitam ilustrar algumas abordagens pedagógicas atuais, como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT).

De seguida, com a finalidade de conhecer, mais profundamente, alguns materiais atuais usados em contexto universitário, relativamente aos princípios de elaboração preconizados e a forma como são aplicados, analisámos oito manuais de nível inicial,

dirigidos ao ensino de algumas línguas românicas como L2 (português, espanhol, italiano e francês) e verificámos que estes tendem a preconizar princípios gerais relevantes – que se traduzem, nomeadamente, na importância que atribuem à adequação ao público-alvo, interação e promoção da autonomia – embora não os apliquem de modo coerente ou sistemático; sendo também notório o facto de recorrerem, frequentemente, a uma metodologia de apresentação, prática e produção, refletindo aquilo que R. Ellis (2003:28) designa por “abordagem apoiada em tarefas”, que corresponde à versão moderada da Abordagem Comunicativa.

A análise referida mostra, ainda, que os manuais tendem a apresentar grandes variações entre si (quanto ao número de componentes associadas; número de unidades e de tarefas propostas; número de horas de trabalho previstas para os mesmos níveis; línguas usadas, etc.), o que pode ser o resultado do recurso à intuição e experiência a que os autores tendem a recorrer e da inexistência de instrumentos de referência comuns que apoiem os responsáveis pela elaboração de materiais, para além do *QECR* (2001).

A segunda fase do trabalho permitiu-nos, assim, confirmar que, em geral, o processo de elaboração de materiais dirigidos ao ensino de L2, em contexto universitário, poderia beneficiar com a adoção de uma abordagem mais fundamentada e coerente, pelo que, de seguida, com a finalidade de identificar um conjunto de princípios e de procedimentos que pudessem contribuir para uma maior sustentação do referido processo, efetuámos uma revisão dos principais trabalhos realizados na área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), em particular, de uma perspetiva cognitiva e social e com implicações pedagógicas mais diretas.

Este objetivo não se revelou fácil, em parte, porque a ASL é, atualmente, uma área epistemológica ampla, abrangendo várias abordagens e perspetivas que, por vezes, apresentam explicações contraditórias sobre o mesmo fenómeno, para além de haver questões que continuam a ser controversas e a requerer mais investigação; mas também porque a Pedagogia de Línguas é uma área prática, enquanto a ASL é um campo de investigação, uma diferença que se traduz na existência de um “discurso pedagógico”, por um lado, e de um “discurso baseado na investigação”, por outro (R. Ellis e Shintani 2014:2), sendo que o primeiro parte do conhecimento prévio dos autores sobre um determinado tipo de discurso técnico e de experiências práticas de ensino, enquanto o segundo, embora

procure, por vezes, disponibilizar orientações práticas, dirige-se, primeiramente, à testagem e construção da teoria, sendo muitas vezes formulado em um tipo de linguagem mais especializada que se torna, por vezes, pouco acessível.

Não obstante, verificámos que a área da ASL tem contribuído para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma segunda língua, sobretudo, a partir da década de sessenta, momento a partir do qual começam a surgir os primeiros estudos empíricos sobre o modo como se aprende um novo idioma.

De facto, com a substituição da assunção behaviourista por explicações de base mental, a aprendizagem de L2 passa a ser abordada não como uma acumulação de hábitos corretos, mas como um processo (mental) de aproximação gradual à língua-alvo, destacando-se alguns estudos iniciais que disponibilizam evidência clara de que muitos dos erros que os estudantes produzem decorrem de tentativas para confirmar ou rejeitar hipóteses sobre a língua-alvo, sendo, em grande parte, universais (i.e. independentes da L1 do estudante) e um elemento natural do processo de aquisição de L2.

Estes primeiros trabalhos permitiram também aferir que, por um lado, os estudantes de L2 adquirem determinados morfemas em uma ordem fixa, ou seja, seguem o seu próprio programa em construção, independentemente da sua L1 ou contexto de aprendizagem, e que, por outro, não adquirem estas características uma a uma, mas sim de modo gradual, levando, por vezes, vários meses até adquirir uma dada estrutura.

As descobertas referidas mostram, fundamentalmente, que a aprendizagem de L2 é um processo orgânico de desenvolvimento gradual e que os estudantes possuem um sistema interno de regras, independente de L1 e L2 (a interlíngua), que evolui ao longo do tempo; resultados que, por sua vez, motivaram outros estudos, nomeadamente, sobre o papel desempenhado pelo *input* e pela interação no processo de aquisição de L2, dando origem a duas hipóteses que exerceram bastante influência na Pedagogia de Línguas, a Hipótese de *input* compreensível (Krashen 1985) e a Hipótese da interação (Long 1983b): a primeira propõe, essencialmente, que a aquisição de L2 ocorre quando os estudantes são capazes de perceber formas gramaticais um pouco mais avançadas do que o estado atual da sua interlíngua (i.e. *input* compreensível) e têm um filtro afetivo baixo (i.e. motivação e recetividade ao *input*), enquanto a Hipótese da interação (Long 1983b, 1983c, 1996) propõe

que a interação interpessoal facilita a aquisição de L2 – em particular, o trabalho de negociação, que decorre dos ajustamentos efetuados pelo interlocutor com a finalidade de promover a compreensão e a comunicação – uma vez que permite estimular a atenção do estudante para novas formas, bem como para eventuais situações de desfasamentos entre o *input* e *output*.

No mesmo sentido, depois de verificar que os estudantes em programas de imersão não atingiam níveis elevados de correção gramatical e de competência sociolinguística, embora estivessem bastante expostos a *input* compreensível, Swain (1985) questiona a assunção de que o *input*, por si só, é suficiente para a aquisição e propõe que o *output* compreensível (i.e. quando os estudantes são estimulados a usar a língua-alvo na produção) pode facilitar a aquisição, pelo facto de facilitar a perceção de lacunas na interlíngua, mas também por permitir testar hipóteses e de promover a compreensão metalinguística sobre as regras de L2.

Um outro tópico central na área da ASL tem sido o papel desempenhado pela consciência na aquisição de L2, que tem motivado vários trabalhos e posições diferentes, destacando-se a designada Hipótese de registo cognitivo (Schmidt 1990), ao propor que a aprendizagem de L2 quer seja intencional (i.e. quando os estudantes fazem um esforço deliberado para aprender), quer seja acidental (i.e. quando os estudantes se centram no sentido e registam algo do *input*) envolve sempre consciência ao nível da atenção e que, para aprender, os estudantes precisam de registar (cognitivamente) formas específicas do *input* bem como lapsos na sua interlíngua. Schmidt (1993a) propõe, também, que a consciência figura na aprendizagem de L2 mediante a compreensão consciente que os estudantes desenvolvem sobre formas e regras de L2, o que implica uma representação explícita (i.e. conhecimento explícito); embora, mais tarde, o autor (Schmidt 2001) modifique a sua reivindicação inicial (i.e. sem registo não há aprendizagem) e passe a sugerir que a aprendizagem ocorre mais facilmente quando os estudantes dão atenção consciente a formas linguísticas (i.e. quanto mais registo mais aprendizagem).

O papel desempenhado pelo conhecimento explícito na aquisição de L2 tem sido outro tópico controverso na área, existindo posições muito diferentes sobre a relação entre os dois tipos de conhecimento (implícito e explícito), que ficou conhecida como Hipótese de *interface*, e a que se encontram associadas propostas pedagógicas distintas que continuam

até hoje a ser debatidas, apesar de todas as teorias sobre aquisição reconhecerem que o conhecimento implícito é necessário para que o estudante se torne um utilizador competente de L2.

Assim, e tendo presente a finalidade de promover a competência comunicativa, vários trabalhos desenvolvidos na área da ASL têm, ainda, procurado analisar os efeitos da instrução na aprendizagem, comparando, por exemplo, os efeitos que decorrem de um tipo de instrução intervencionista ou não intervencionista no processo de aquisição de L2, sendo que o primeiro envolve o ensino direto de formas específicas e instrução explícita combinada com algum tipo de prática, enquanto, no segundo caso, a instrução procura criar condições para que a aquisição ocorra de modo natural, como acontece no ELBT, em que os estudantes desempenham uma grande variedade de tarefas, com foco no sentido.

Em termos de resultados, alguns estudos mostram, de facto, que a instrução intervencionista (também designada instrução baseada na forma) pode ter efeitos positivos na aprendizagem, embora a sua eficácia pareça depender das características linguísticas que são alvo da instrução, do contexto de aprendizagem e de características individuais, o que torna difícil formular implicações ou recomendações gerais que sejam úteis para o ensino da língua, em parte, porque este tipo de instrução é um fenómeno complexo e, por outro, porque existem alguns problemas subjacentes aos métodos usados na investigação.

A instrução não intervencionista (ou instrução baseada no sentido), por seu lado, baseia-se na assunção de que a competência comunicativa pode ser promovida mediante a aprendizagem accidental, quando os estudantes se envolvem no processamento de *input* e *output* em contextos comunicativos variados, e que se reflete, nomeadamente, no ELBT, uma abordagem baseada na comunicação que enfatiza a aprendizagem holística e a centralização no estudante, sem excluir a atenção à forma.

A proposta de um programa de ensino de línguas baseado em tarefas decorre, assim, do reconhecimento de que não é possível especificar, exatamente, o que o estudante vai aprender e que é necessário abandonar a pré-seleção de itens linguísticos e, no seu lugar, especificar o conteúdo em termos de unidades holísticas de comunicação (isto é, tarefas), com a finalidade de promover um ensino “através da comunicação”, em detrimento de “um ensino para a comunicação”.

O ELBT baseia-se, portanto, no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, preconizando uma metodologia, que pode ser considerada uma extensão da Abordagem Comunicativa (Richards 2006a:27), e que surge como resposta às limitações atribuídas aos programas linguísticos, pelo facto de estes não refletirem o que, atualmente, se sabe sobre o processo de aquisição de L2, o qual não parece ser compatível com um tipo de ensino de apresentação e prática de produtos pré-determinados (R. Ellis 2003:29).

Assim, no âmbito da Abordagem Comunicativa é possível identificar, atualmente, duas metodologias distintas que se focam em aspetos diferentes da aprendizagem (Richards 2006a:18), destacando-se, por um lado, as abordagens baseadas no processo (como o ELBT), que se centram, primeiramente, nos processos que se consideram facilitar a aquisição de L2; e, por outro, as abordagens baseadas no produto (como o ensino de línguas baseado em competência) que valorizam, sobretudo, os resultados da aprendizagem. Neste sentido, é possível afirmar que, enquanto o ELBT procura, fundamentalmente, promover um conjunto de processos cognitivos que podem facilitar a aquisição da língua (como o foco no sentido, foco na forma, negociação de sentido, acesso a *feedback*), o ensino de línguas baseado em competências parte da pré-determinação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, que se espera que os estudantes atinjam, secundarizando o processo.

Apesar das diferenças referidas, é importante referir, no entanto, que em algumas versões do ELBT (e.g. Willis e Willis 2007; R. Ellis e Shintani 2014) a preparação de um curso para fins mais específicos começa também com o estabelecimento de tarefas-alvo (Richards 2006a:43) – isto é, as tarefas comunicativas que os estudantes deverão ter de desempenhar, recorrendo à língua de aprendizagem – ainda que sirvam, sobretudo, para aproximar a instrução das necessidades específicas dos estudantes e orientar o processo de elaboração de tarefas (pedagógicas), não sendo consideradas um fim em si.

O ELBT não é, portanto, uma abordagem monolítica, existindo várias propostas que refletem modos distintos de uso de tarefas, embora todas procurem encontrar respostas para muitas das questões que figuram nos debates atuais sobre Pedagogia da Língua, como o papel das atividades baseadas no sentido, a necessidade de programas de ensino centrados nos estudantes, a importância dos fatores afetivos e a utilidade de se promover algum tipo de foco na forma.

Por outro lado, embora haja, ainda, pouca evidência empírica que sustente a superioridade dos programas baseados em tarefas, relativamente a programas linguísticos (R. Ellis 2003:210), existem alguns trabalhos longitudinais (e.g. Prabhu 1987; Beretta e Davies 1985; De la Fuente 2006; Shintani 2013) de acordo com os quais, o ELBT é, globalmente, melhor e cria contextos mais propícios à aquisição do que uma metodologia baseada em apresentação, prática e produção; bem como vários estudos em menor escala (e.g. R. Ellis et. al. 1994; Mackey 1999) segundo os quais o ELBT resulta, de facto, em aquisição e que, em alguns aspetos, é superior ao método de apresentação, prática e produção (R. Ellis e Shintani 2014:157-58).

Não obstante, apesar de existir uma base psicolinguística e um conjunto de fundamentos e de evidências empíricas que sustentam a escolha de “tarefas” como base para o ensino e aprendizagem de L2, verificámos que têm havido ainda poucas tentativas para elaborar manuais ou outros materiais que reflitam a adoção de um ensino de línguas baseado em tarefas, assim como para implementar este tipo de instrução em contextos institucionais, como constam R. Ellis (2003:336) e Tomlinson (2012:160), designadamente, em Portugal, onde não parece haver, ainda, uma tradição de uso de tarefas no ensino de língua, como conclui Marques Dias (2008:43), sendo que o presente trabalho pretende ser, também, um passo nessa direção.

Assim, partindo, em particular, da interpretação que fizemos do trabalho de R. Ellis (2003, 2005, 2008, 2009, 2010, 2011), recentemente atualizado (R. Ellis e Shintani 2014), seleccionámos um conjunto de princípios para sustentar a construção de um programa de ensino baseado em tarefas, dirigido a estudantes de nível inicial que aprendem Português como Língua Estrangeira em universidades europeias, acompanhado por alguns materiais e orientações metodológicas para implementação em sala de aula.

De facto, ainda que a lacuna referida abranja, também, materiais dirigidos à aprendizagem de Português como Língua Segunda (PLS) em universidades portuguesas (i.e. que tenham como finalidade preparar, linguisticamente, os estudantes estrangeiros que participam em programas de mobilidade académica no país), um dos objetivos do presente trabalho consiste em ilustrar de que modo o ELBT pode ser implementado nos designados “contextos de aquisição pobres” (Ellis 2009b:238), isto é, com acesso limitado à língua-alvo

e, em particular, com estudantes de iniciação, relativamente aos quais alguns autores consideram (incorretamente, como vimos) o ELBT inadequado.

Como referimos, Swan (2005:376-401), em particular, tem argumentado que o ELBT não pode ser usado com estudantes sem conhecimentos prévios da língua, havendo também professores que consideram o desempenho de tarefas demasiado difícil para estudantes de nível inicial, argumentando que estes não têm competências comunicativas suficientes para trocar informação, negociar o sentido ou apoiar a produção dos colegas (condições que, de acordo com o ELBT, promovem a aquisição de L2); um entendimento que se encontra, igualmente, subjacente à assunção de que o ELBT é, apenas, adequado em contextos nos quais os estudantes têm acesso à língua-alvo fora da sala de aula (ou seja, contextos de aquisição ricos) e não em contextos de aprendizagem como língua estrangeira, em que seria necessária uma abordagem mais estruturada para assegurar que os estudantes desenvolvem os seus recursos gramaticais para comunicar.

Esta linha de argumentação revela vários problemas, desde logo, o facto de assumir que o ELBT requer produção e implica trabalho a pares ou em grupo, logo de início, ignorando o facto de este tipo de ensino contemplar, também, tarefas que apenas disponibilizam *input*, sendo que, com estudantes de nível inicial, a abordagem mais adequada será, claramente, a que enfatiza a compreensão oral e escrita, embora existam evidências recentes de que este tipo de abordagem é eficaz tanto para promover o conhecimento recetivo como produtivo (R. Ellis e Shintani 2014:131).

O ELBT permite, assim, corresponder ao que se sabe, atualmente, sobre o processo de aquisição de L2, criando um contexto no qual a gramática pode ser adquirida de modo gradual e dinâmico, enquanto os estudantes desenvolvem a capacidade de usar este conhecimento na comunicação, sendo, por isso, considerado (v. R. Ellis 2009b) um tipo de ensino, particularmente, adequado em contextos de aquisição pobres, uma vez que a aprendizagem formal pode ser um meio de promover esse conhecimento sobre a língua.

De facto, embora alguns tópicos continuem a requerer mais investigação, constatámos que existem evidências importantes que permitem, atualmente, sustentar um conjunto de princípios provisórios nos quais a instrução se pode basear, sem esquecer a existência de inúmeras variáveis (características individuais, contexto de aprendizagem,

experiência do professor, estratégias de implementação, etc.) que podem influenciar o modo como o estudante adquire a língua.

Partindo dos trabalhos referidos e para planificar o curso baseado em tarefas, começámos por definir os objetivos do curso, as macrocapacidades envolvidas, o tipo de foco na língua e as tarefas-alvo; tendo elaborado, de seguida, tarefas pedagógicas que contribuíssem para o seu desempenho (o que implicou tomar decisões relacionadas com o *input*, condições, processos e resultados de cada tarefa, em função do seu valor psicolinguístico, do público-alvo e do contexto de aprendizagem) e, por fim, sequenciado as tarefas em função da sua dificuldade, nível de competência e perfil dos estudantes.

No que diz respeito à elaboração de tarefas pedagógicas e segundo a posição de *interface* moderado em que nos baseámos (R. Ellis 2003:149), de acordo com a qual o conhecimento explícito não contribui, diretamente, para o desenvolvimento do conhecimento implícito, mas cria condições para o seu desenvolvimento, considerámos que a instrução deve dirigir-se tanto ao desenvolvimento do conhecimento implícito como explícito, pelo que propusemos algumas “tarefas sem foco” para promover o conhecimento implícito, que se destinam a desenvolver a competência comunicativa a partir de uma comunicação centrada no sentido, bem como “tarefas com foco” que, como refere R. Ellis (2003:172), podem ser elaboradas de modo a promover tanto a aquisição de conhecimento implícito como para desenvolver o conhecimento explícito.

No processo de elaboração das tarefas sem foco verificámos, contudo, que, apesar de existirem, atualmente, vários tipos de classificação de tarefas, não existe consenso em relação aos princípios de organização que devem sustentar tal tipologia, pelo que, partimos da classificação geral de tarefas proposta por R. Ellis (2003:217), embora tenhamos valorizado algumas dimensões-chave que são propostas por tipologias cognitivas e psicolinguísticas, tendo presente que as taxonomias psicolinguísticas, apesar de partirem de uma base teórica sólida e de terem sustentação empírica, na fase atual, apenas servem para orientar a seleção de tarefas, sendo aconselhável fazer um equilíbrio entre os vários tipos de tarefas que têm sido propostas, no âmbito de diferentes teorias psicolinguísticas.

Por outro lado, constatámos igualmente que, no atual estado da investigação, não é possível determinar ou antecipar todos os fatores que podem vir a constituir um desafio

para os estudantes, pelo que a graduação de tarefas deve decorrer de forma mais intuitiva, com base em uma avaliação geral da complexidade da tarefa, a partir de alguns critérios orientadores e do modo como os estudantes respondem a diferentes tarefas, ainda que tal não ameace os argumentos a favor do ELBT, uma vez que, por um lado, os programas intervencionistas não se revelam melhores a este nível e, por outro lado, porque nos programas baseados em tarefas não se coloca a necessidade de assegurar uma combinação precisa entre o ensino e o programa.

Quanto ao nível de proficiência e contexto de aprendizagem, tivemos, ainda, como preocupação fundamental elaborar tarefas que se adequassem a estudantes sem conhecimentos prévios da língua e com pouco acesso à língua de aprendizagem fora da sala de aula, propondo tarefas que permitissem disponibilizar *input* relevante e apresentar modelos de desempenho das tarefas-alvo, ou seja, com incidência na compreensão (oral e escrita), sendo a produção e a interação solicitadas gradualmente.

No mesmo sentido, uma vez que a disponibilização de *input* é um aspeto fundamental para a aquisição (sobretudo em contextos com acesso limitado à língua-alvo), consideramos que as tarefas propostas devem ser complementadas por outras (e.g. recorrendo, gradualmente, a *corpora* ou a materiais elaborados pelo próprio professor), a que, por exemplo, os estudantes possam aceder autonomamente, com recurso a novas tecnologias e orientações prévias do professor, para assegurar que os materiais são adequados ao nível de competência dos estudantes.

Assim, embora a proposta que fazemos se destine a contextos de aprendizagem presencial e constitua uma abordagem alternativa a que os professores poderão recorrer em sala de aula, julgamos que a aprendizagem assistida por computador é, indubitavelmente, uma área com inúmeras potencialidades, ainda que existam várias questões que continuam em aberto e que requerem mais investigação, não sendo possível assumir que as tarefas funcionam, da mesma maneira, nos dois contextos (R. Ellis 2010a:xviii). Não obstante, pensamos que o recurso a materiais eletrónicos poderá ser importante para complementar o trabalho realizado em sala de aula, em particular, para maximizar o acesso a novas fontes de *input*, promover a interação e a autonomia, à medida que os estudantes vão desenvolvendo a sua competência comunicativa, como já se encontra previsto em muitas universidades.

Por fim, reconhecemos alguns impedimentos de carácter estrutural que podem dificultar a implementação do ELBT (ainda que não invalidem a possibilidade de alguns ajustamentos), como o facto de este tipo de ensino não ser, facilmente, implementado em salas de aula com muitos estudantes e de requerer (também) o uso de métodos diretos de avaliação, quando, em muitos contextos educativos, os testes tendem a avaliar, sobretudo, conhecimentos (explícitos) e não a capacidade de uso da língua, levando a que os professores sintam necessidade de adequar o seu ensino a este tipo de avaliação.

Concluimos, assim, que de modo a promover a aproximação entre o discurso teórico e a prática, é necessário ir além dos fundamentos psicolinguísticos que sustentam o ELBT e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam os procedimentos e materiais que os professores escolhem. Para tal, poderá também ser importante fazer um maior investimento na formação de professores de línguas, com a finalidade de divulgar e clarificar os princípios e técnicas que se encontram subjacentes a outro tipo de abordagens, pois os docentes são uma peça fundamental para que se possam realizar mais tentativas de implementação, designadamente, de cursos baseados em tarefas.

No mesmo sentido, reconhecemos que seria importante testar os materiais que propomos para aferir a sua eficácia, avaliar o modo como os estudantes reagem a este tipo de abordagem e introduzir ajustamentos, embora a investigação sobre os efeitos duráveis da instrução exigisse uma investigação longitudinal, bem como um controlo rigoroso de variáveis que permitissem associar o efeito dos materiais à aprendizagem a longo prazo, em detrimento de outros fatores (como a, eventual, exposição à língua-alvo fora da sala de aula ou as características da instrução), o que implicaria desenvolver um outro projeto.

Esperamos, não obstante, que este trabalho tenha contribuído para destacar e ilustrar uma abordagem pedagógica alternativa à que tende, atualmente, a ser adotada na generalidade dos materiais dirigidos ao ensino de línguas, que pode ter efeitos positivos na aquisição, para além de permitir ir ao encontro de necessidades mais específicas, em níveis e contextos de aprendizagem variados.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, L., 'Computer-Mediated Glosses in Second Language Reading Comprehension and Vocabulary Learning: A Meta-Analysis', *Computer Assisted Language Learning*, 21 (2008), pp. 199-226
- Ainciburu, M., V. Rodríguez, A. Mendéz et al., *Con Dinámica, Competencias y Estrategias - A1/A2/B1* (Estugarda: Klett, 2009)
- _____, *Con Dinámica - Guía Didáctica* (Estugarda: Klett, 2010)
- Al-Busaidi, S., K. Tindle, 'Evaluating the Impact of in-House Materials on Language Learning', in *Research for Materials Development in Language Teaching, Evidence for Best Practice*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 137-49
- Al-Homoud, F., N. Schmitt, 'Extensive Reading in a Challenging Environment: A Comparison of Extensive and Intensive Reading Approaches in Saudi Arabia', *Language Teaching Research*, 13 (2009), pp. 383-401
- Alderson, C., R. Hudson, 'The Metalinguistic Knowledge of Undergraduate Students of English Language or Linguistics', *Language Awareness*, 22 (2013), pp. 320-37
- Allwright, R. L., 'Language Learning through Communication Practice', in *The Communicative Approach to Language Teaching*, ed. por C. J. Johnson e K. Brumfit (Oxford: Oxford University Press, 1979), pp. 167-82
- _____, 'What do We Want Teaching Materials for?', *ELT Journal*, 47.2 (1981), pp. 136-43
- Ammar, A. 'Prompts and Recasts: Differential Effects on Second Language Morphosyntax', *Language Teaching Research*, 12.2 (2008), pp. 183-210
- Ammar, A., N. Spada, 'One Size Fits all? Recasts, Prompts and Language Learning', *Studies in Language Learning*, 28 (2006), pp. 543-74
- Andersen, A., T. Lynch, *Listening* (Oxford: Oxford University Press, 1988)
- Anderson, J., *Learning and Memory: An Integrated Approach* (Nova Iorque: John Wiley and Sons, 2000)

Andringa, S., K. Gloppe, H. Hacquebord, 'Effect of Explicit and Implicit Instruction on Free Written Response Task Performance', *Language Learning*, 61 (2011), pp. 868-903

Arnaudet, M., *Approaches to Academic Reading and Writing* (Nova Iorque: Pearson ESL, 1984)

Aston, G. *Interact*, (Oxford: Modern English Publications, 1982)

_____, 'Trouble-Shooting in Interaction with Learners: The More the Merrier?', *Applied Linguistics*, 7 (1986), pp. 128-43

Atkinson, D., *Teaching Monolingual Classes: Using L1 in the Classroom* (Harlow: Longman, 1993)

Bailey, K., D. Nunan, *Voices from the Language Classroom* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 1996)

Baker, N., E. Nelson. 'Recasting and Related Conversational Devices for Triggering Syntactic Development in Children', *First Language*, 5 (1984), pp. 3-22

Baptista, L., J. Costa, A. Madeira et al., *Políticas e Práticas de Internacionalização do Ensino da Língua Portuguesa: Os Leitorados de Português [Relatório final do Projecto]* (Lisboa: Fórum Sociológico - Centro de Estudos e CLUNL, 2007)

<<http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>>
[acesso a 4 setembro 2014]

Bardovi-Harlig, K., 'Developing L2 Pragmatics', *Language Learning*, 1 (2013), pp. 68-86

_____, 'Reverse-Order Reports and the Acquisition of Tense: Beyond the Principle of Chronological Order', *Language Learning*, 44 (1994), pp. 243-82

_____, *Tense and Aspects in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use* (Oxford: Blackwell, 2000)

Bardovi-Harlig, K., H. Vellenga, 'The Effect of Instruction on Conventional Expressions in L2 Pragmatics', *System*, 40 (2012), pp. 77-89

Barnard, E. S., 'The Value of Comprehension in the Early Stages of the Acquisition and Development of Bahasa Indonesia by Non-Native Speakers', in *Language Acquisition and Development: Studies of First and other Language Learners*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2007), pp. 187-204

Basturkmen, H., S. Loewen, R. Ellis, 'Metalanguage in Focus on Form in the Communicative Classroom', *Language Awareness*, 11 (2002), pp. 1-13

Bell, J., R. Gower, 'Writing Course Materials for the World: A Great Compromise', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 116-29

Belz, J. A., 'The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence', *Annual Review of Applied Linguistics*, 27 (2007), pp. 45-75

Belz, J. A., C. Kinginger, 'Discourse Options and the Development of Pragmatic Competence by Classroom Learners of German: The Case of Address Forms', *Language Learning*, 55 (2003), pp. 591-647

Benson, P., *Teaching and Researching Autonomy* (Londres: Pearson Education, 2000)

Beretta, A., 'Implementation of the Bangalore Project', *Applied Linguistics*, 11 (1990), pp. 321-37

Beretta, A., A. Davies, 'Evaluation of the Bangalore Project', *ELT Journal*, 39 (1985), pp. 121-27

Berthet, A., C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis, M. Waendendries, *Alter Ego - A2* (Paris: Hachette Livre, 2006).

Bialystok, E., *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use* (Oxford: Blackwell, 1990)

_____, 'On the Relationship between Knowing and Using Forms', *Applied Linguistics*, 3 (1982), pp. 181-206

Biber, D., 'A Typology of English Texts', *Linguistics*, 27 (1989), pp. 3-43

Bielsa, P., S. Gallén, M. Tapia et al., *Destino Erasmus 1* (Barcelona: Universitat de Barcelona/SGEL Educación, 2009)

_____, *Destino Erasmus 1- Guía didáctica* (Barcelona: Universitat de Barcelona/SGEL Educación, 2009)

Birdsong, D., *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence* (Nova Iorque: Springer, 1989)

Blake, R., *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning* (Washington: Georgetown Press, 2008)

Bley-Vroman, R., 'What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?', in *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e J. Schachter (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), pp. 41-68

Block, D., *Multicultural Identities in a Global City* (Londres: Palgrave, 2006)

_____, 'Some Thoughts on DIY Materials Design', *ELT Journal*, 45.3 (1991), pp. 211-17

Boers, F., S. Lindstromberg, *Optimizing a Lexical Approach to Instructed Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Palgrave Mcmillan, 2009)

Boers, F., A. Píriz, H. Stengers, J. Ryckmans, 'Does Pictorial Elucidation Foster Recollection of Idioms?', *Language Teaching Research*, 13.4 (2009), pp. 367-82

Bolitho, R., 'Materials for Language Awareness', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 422-25

Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanič, H. Masuhara, B. Tomlinson, 'Ten Questions about Language Awareness', *ELT Journal*, 57.2 (2003), pp. 251-59

Bolitho, R., B. Tomlinson, *Discover English* (Oxford: Macmillan, 2005)

Bordag, D., T. Pechmann, 'Factors Influencing L2 Gender Processing', *Bilingualism: Language and Cognition*, 10.3 (2007), pp. 299-314

Bouffard, L. A., M. Sarkar, 'Training 8-Year-Old French Immersion Students in Metalinguistic Analysis: An Innovation in Form-Focused pedagogy', *Language Awareness*, 17.1 (2008), pp. 3-24

Bowles, M., 'Measuring Implicit and Explicit Linguistic Knowledge: What Can Heritage Language Learners Contribute?', *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2011), pp. 247-71

Breen, M., 'Learner Contributions to Task Design', in *Language Learning Tasks*, ed. por C. Candlin e N. Murphy (Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987), pp. 23-46

_____, 'Process Syllabuses for the Language Classroom', in *General English Syllabus Design*, ed. por C. J. Brumfit (Londres: Pergamon Press & The British Council, 1984), pp. 47-60

_____, 'The Evaluation Cycle for Language Learning Tasks', in *The Second Language Curriculum*, ed. por R. K. Johnson (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), pp. 187-206

Breen, M., M. Littlejohn, *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000)

Bressan, C. G., 'A Elaboração de Tarefas com Vídeos Autênticos para o Ensino de Línguas Estrangeiras' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002)

Brindley, G., *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum* (Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, 1989)

British Council, *Teaching English: Coursebooks* (Londres, 2008)

Brown, G., *Speakers, Listeners and Communication* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995)

Brown, G., A. Anderson, R. Shillcock et al., *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984)

Brown, J. D., T. Hudson, 'The Alternatives in Language Assessment', *TESOL Quarterly*, 32.4 (1998), pp. 653–75

Brown, R., 'Group Work, Task Differences and Second Language Acquisition', *Applied Linguistics*, 12, (1991), pp. 1–12

Brumfit, C. J., K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1979)

Butler, Y., 'Comparative Perspectives towards Communicative Activities among Elementary School Teachers in South Korea, Japan and Taiwan', *Language Teaching Research*, 9 (2005), pp. 423-46

Bygate, M., 'Effects of Task Repetition: Appraising the Development of Second Language Learners', in *Challenge and Change in Language Teaching*, ed. por J. Willis e D. Willis (Oxford: Macmillan Heinemann, 1996), pp. 136–45

_____, 'Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Language', in *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, ed. por M. Bygate, P. Skehan e M. Swain (Harlow: Longman, 2001), pp. 23-48

_____, 'Quality of Language and Purpose of Task: Patterns of Learners' Language on Two Oral Communication Tasks', *Language Teaching Research*, 3.3 (1999), 185-214.

Bygate, M., V. Samuda, 'Creating Pressure in Task Pedagogy', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. A. Mackey, C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), 90-116

Bygate, M., P. Skehan, M. Swain, *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing* (Harlow: Pearson, 2001)

Byrd, P., *Materials Writer's Guide* (Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995)

_____, 'Textbooks: Evaluation and Selection and Analysis for Implementation', in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. por M. Celce-Murcia (Boston: Heinle & Heinle, 2001), pp. 415-27

Byrnes, H., 'Communicative Competence, Functions/Notions: Implications for and from a Proficiency Orientation', *Unterrichtspraxis*, 17.2 (1984), pp. 194-206

Cambridge English Teaching Support, *How Many Hours of Study Are Needed to Reach the Levels of the Exams?* (Cambridge: Cambridge English Language Assessment)
<<https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/exams/academicandprofessional/cpe/faqs>>
[acesso a 29 setembro 2014]

Candlin, C., 'Towards Task-Based Language Learning', in *Language Learning Tasks*, ed. por C. Candlin e D. Murph (Londres: Prentice Hall, 1987), pp. 5-22

Carless, D., 'Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools', *TESOL Quarterly*, 38 (2004), pp. 639-62

_____, 'TBLT in EFL Settings: Looking Back and Moving Forward', in *Task-Based Language Teaching in Language Contexts: Research and Implementation*, ed. por A. Shehadeh, C.A. Coombe (Amesterdão: John Benjamins, 2012), pp. 346-58

Carpenter, C., 'Peer-Teaching: A New Approach to Advanced Level Language Teaching', in *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*, ed. por E. Broady e M. Kenning (Londres: Association for French Language studies/CILT, 1996), pp. 23-38

Carpenter, H., K. S. Jeon, D. MacGregor et al., 'Learners' Interpretations of Recasts', *Studies in Second Language Acquisition*, 28. 2 (2006), pp. 209-36

Carroll, J. B. 'The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training' in *Training, Research and Education*, ed. por R. Glaser (Nova Iorque: Wiley, 1965), pp. 87-136

Carroll, S., M. Swain, 'Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations', *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1993), pp. 357-86

Castro, A. C. 'Desenvolvimento da Competência de Aprendizagem: Uma exigência da Educação do século XXI – O Caso dos Manuais de Português Língua Estrangeira' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, 2008)

Ceia, C., 'Aprender uma Segunda Língua', in *Aprender uma Segunda Língua*, ed. por C. Muñoz, L. Araújo e C. Ceia (Porto: Porto Editora, 2011), pp. 59-79

Chang, Y., 'Discourse Topics and Interlanguage Variation', in *Representation and Process: Proceedings in the 3rd Pacific Second Language Research Forum*, ed. por P. Robinson (Tokyo: PacSLRF, 1999), pp. 235-41

Chapelle, C. A., *Computer Applications in Second Language Acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

_____, 'Multimedia CALL: Lessons to Be Learned from Research on Instructed SLA', *Language Learning & Technology*, 2.1 (1998), pp. 22-34

Chapelle, C. A., H. M. Lui, 'Theory and Research: Investigation of "Authentic" CALL Tasks', in *CALL Environments*, ed. por J. Egbert e E. Hanson-Smith, 2ª ed. (Alexandria: TESOL Publications, 2007), pp. 111-30

Chaudron, C., *Second Language Classrooms* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 1988)

_____, 'Vocabulary Elaboration in Teachers' Speech to L2 Learners', *Studies in Second Language Acquisition*, 4 (1982), pp. 170-80

Chaudron, C., L. Loschky, J. Cook, 'Second Language Listening Comprehension and Lecture Note-Taking', in *Academic Listening: Research Perspectives*, ed. por J. Flowerdew (Cambridge University Press: Nova Iorque, 1994), pp. 75-92

Clerehan, R., 'Taking it Down: Note-Taking Practices of L1 and L2 Students', *English for Specific Purposes*, 12 (1995), pp. 137-55

Cloud, N., F. Genesee, E. Hamayan, *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education* (Boston: Heinle & Heinle, 2000)

Collins, L., R. Halter, P. Lightbown et al., 'Time and Distribution of Time in L2 Instruction', *TESOL Quarterly*, 33 (1999), pp. 655-80

Comissão Europeia, *Eurydice: Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (Bruxelas: EACEA, 2006)

Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (Lisboa: Asa, 2001)

Cook, G., *Language Play, Language Learning* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

_____, 'Language Play, Language Learning', *ELT Journal*, 51 (1997), pp. 224-31

Cook, V., 'Linguistic Relativity and Language Teaching', in *Language and Bilingual Cognition*, ed. por V. Cook e A. Bassetti (Nova Iorque: Psychology Press, 2011), pp. 509-18

_____, *Second Language Learning and Language Teaching* (Nova Iorque: Oxford University Press, 2001a)

_____, 'Using the First Language in the Classroom', *Canadian Modern Languages Review*, 52 (2001b), pp. 402-23

Corder, S. P., 'The Significance of Learners' Errors', *International Review of Applied Linguistics*, 5 (1967), pp. 161-69

Costa, J., A. Madeira, 'Metodologias e Recursos para o Ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro', in *O Mundo dos Leitorados: Políticas e Práticas de Internacionalização da Língua Portuguesa*, ed. por L. Baptista, J. Costa e P. Pereira (Lisboa: Edições Colibri, 2009), pp. 139-54

Coughlan, P., P. A. Duff, 'Same Task, Different Activities: Analysis of a SLA Task from an Activity Theory Perspective', in *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, ed. por J. Lantolf e G. Appel (Nova Jérícia: Ablex, 1994), pp. 173-93

Coyle, D., P. Hood, D. Marsh, *Content and Language Integrated Learning* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010)

Crookes, G., *Task Classification, a Cross-disciplinary Review* (Havaí: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, 1986)

Cullen, R., 'Teacher-Talk and the Classroom Context', *ELT Journal*, 52 (1998), pp. 179-87

Cunningsworth, A., *Choosing your Coursebook* (Oxford: Heinemann, 1995)

_____, *Evaluating and Selecting EFL Teaching Material* (Londres: Heinemann, 1984)

Dat, B., 'ELT Materials Used in Southeast Asia', in *English Language Materials: a Critical Review*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2008), pp. 263-81

Day, R., 'A Critical Look at Authentic Materials', *The Journal of ASIA TEFL* (2004), pp. 101-04

Day, R., J. Bamford, *Extensive Reading in the Second Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998)

DeKeyser, R., 'Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 42-6

_____, *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (Cambridge University Press, 2007a)

_____, 'Skill Acquisition Theory', In *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por J. Williams e B. VanPatten (Mahwah: Erlbaum, 2007b), pp. 97-113

_____, 'Study Abroad as Foreign Language Practice', in *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, ed. por R. DeKeyser (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007c), pp. 208-26

_____, 'The Future of Practice', in *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, ed. por R. DeKeyser (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007d), pp. 287-304

De la Fuente, 'Classroom L2 Vocabulary Acquisition: Investigating the Role of Pedagogical Tasks and Form-Focused Instruction', *Language Teaching Research*, 10.3 (2006), pp. 263-95

Denning, S., *The Springboard: How Storytelling Ignites Action in Knowledge-era Organizations* (Boston: Butterworth-Heinemann, 2000)

Denyer, M., *Rond Point 1 - Guide Pédagogique* (Barcelona: Difusión, 2004)

Derewianka, B., 'Designing an On-Line Reference Grammar for Primary English Teachers', in *Methodology and Materials Design in Language Teaching: Current Perceptions and Practices and their Implications*, ed. por A. Renandya (Singapura: SEAMEO, 2003b), pp. 44-51

_____, 'Developing Electronic Materials for Language Teaching', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003a), pp. 199–220

Dias, C., *Entre Nós 1 – Método de Português para Hispanofalantes* (Lisboa: Lidel, 2009)

Ding, T., 'The Comparative Effectiveness of Recasts and Prompts in Second Language Classrooms', *Journal of Cambridge Studies*, 7.2 (2012), pp. 83-97

Glaska, A., C. Krekeler, 'The Short-Term Effects of Individual Corrective Feedback on L2 Pronunciation', *System*, 41 (2013), pp. 25-37

Dörnyei, Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

_____, 'The 2010s Communicative Language Teaching in the 21st Century: The 'Principled Communicative Approach'', *Perspectives*, Vol. XXXVI.2 (2009), pp. 33-43

_____, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005)

Dörnyei, Z., K. Csizér, 'Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study', *Language Teaching Research*, 2 (1998), pp. 203-29

Doughty, C., 'Cognitive Underpinnings of Focus on Form', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 206–57

Doughty, C., M. H. Long, *Handbook of Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Basil Blackwell, 2003)

Doughty, C., T. Pica, '"Information Gap" Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?', *TESOL Quarterly*, 20 (1986), pp. 305-25

Doughty, C., E. Varela, 'Communicative Focus on Form', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 114-38

Doughty, C., J. Williams, 'Pedagogic Choices in Focus on Form', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 197-261

Du, H., 'The Development of Chinese Fluency during Study Abroad in China', *The Modern Language Journal*, 97 (2013), pp. 131-43

Duchesne, A., T. Leguay, *Petite Fabrique de Littérature* (Paris: Magnard, 1984)

Duff, P. 'Another Look at Interlanguage Talk: Taking Task to Task', In *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. por R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), pp. 141-81

Dulay, H., M. Burt, S. Krashen, *Language Two* (Nova Iorque: Oxford University Press, 1982)

Dunkel, P., 'The Content of L1 and L2 Students' Lecture Notes and its Relation to Test Performance', *TESOL Quarterly*, 22 (1988), pp. 259-82

Dunkel, P., S. Mishra, D. Berliner, 'Effects of Note-Taking, Memory, and Language Proficiency on Lecture Learning for Native and Non-Native Speakers of English', *TESOL Quarterly*, 23 (1989), pp. 543-49

Dunn, R., S. Griggs, *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education* (Westport: Greenwood Publishing Group, 2000)

Dupuy, B., S. Krashen, 'Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language', *Applied Language Learning*, 4 (1993), pp. 55-63

Duran, G., G. Ramaut, 'Tasks for Absolute Beginners and beyond: Developing and Sequencing Tasks at Basic Proficiency Levels', in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, ed. por K. Van den Braden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 47-75

Eadie, J., 'A Translation Technique', *ELT Forum*, 37. 1 (1999), pp. 2-9

Eastment, D., *The Internet and ELT* (Oxford: Summertown Publishing, 1999)

Eckerth, J., P. Tavakoli, 'The Effects of Word Exposure Frequency and Elaboration of Word Processing on Incidental L2 Vocabulary Acquisition through Reading', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 272-52

Edge, J., 'Acquisition Disappears in Adultery: Interaction in the Translation Class', *ELT Journal*, 40. 2 (1986), pp. 121-24

Edge, J., S. Wharton, 'Autonomy and Development: Living in the Materials World', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 295-310

Edwards, C., J. Willis. *Teachers Exploring Tasks in ELT* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005)

Ehrlich, S., P. Avey, C. Yorio, 'Discourse Structure and the Negotiation of Comprehensible Input', *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 397-414

Elley, W., 'Acquiring Literacy in a Second language: The Effect of Book-Based Programs', *Language Learning*, 41 (1991), pp. 375-411

Ellis, G., B. Sinclair, *Learning to Learn English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989)

Ellis, N., 'At the Interface: Dynamic, Interactions of Explicit and Implicit Knowledge', *Studies in Second Language Acquisition*, 27.2 (2005), pp. 305-52

_____, 'Emergentism, Connectionism and Language Learning', *Language Learning*, 48 (1998), pp. 631-64

_____, 'Implicit and Explicit Language Learning: An introduction', in *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994), pp. 1-32

_____, 'Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order', *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 91-126

_____, 'The Associative-Cognitive Creed', in *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), pp. 77-96

Ellis, R., 'Are Classroom and Naturalistic Acquisition the same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules', *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (1989), pp. 305-28

_____, *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition* (Oxford: Pergamon, 1984)

_____, 'Current Issues in the Teaching of Grammar, an SLA Perspective', *TESOL Quarterly*, vol. 40. 1 (2006), pp. 43-107

_____, 'Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research', *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2002a), pp. 223-36

_____, 'Implicit and Explicit Learning, Knowledge, and Instruction', in *Explicit and Implicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, ed. por R. Ellis et al. (Bristol: Multilingual Matters, 2009a), pp. 3-25

_____, 'Input Based Approaches to Teaching Grammar: A Review of Classroom Oriented Research', *Annual Review of Applied Linguistics*, 19 (1999a), pp. 64-80

_____, *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review* (Wellington: Nova Zelândia, 2005a)

_____, 'Interpretation Tasks for Grammar Teaching', *TESOL Quarterly*, 29 (1995a), pp. 87-105

_____, 'Introduction', in *Task-Based Language Learning and Teaching with Technology*, ed. por M. Thomas e H. Reinders (Londres: Continuum International Publishing Group, 2010a), pp. xvi-xviii

_____, 'Investigating Form-Focused Instruction', *Language Learning*, 51 (2001), pp. 1- 46

_____, *Learning a Second Language through Interaction* (Amesterdão: John Benjamins, 1999b)

_____, 'Macro- and Micro-evaluations of Task-Based Teaching', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 212-35

_____, 'Modified Input and the Acquisition of Word Meanings', *Applied Linguistics*, 16 (1995b), pp. 409-41

_____, 'Principles of Instructed Language Learning', *Asian EFL Journal*, vol. 7.3 (2005b), pp. 9-24

_____, 'Principles of Instructed Second Language Acquisition', *CALdigest* (2008a), pp. 1-6

_____, *Second Language Acquisition and Second Language Pedagogy* (Clevedon: Multilingual Matters, 1991)

_____, 'Second Language Acquisition and the Structural Syllabus', *TESOL Quarterly*, 27 (1993), pp. 91–113

_____, 'Second Language Acquisition Research and Language Teaching Materials', in *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010b), pp. 33-57

_____, *Task-Based Language Learning and Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2003)

_____, 'Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings', *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (2009b), pp. 221-46

_____, 'Task-Based Research in Language Pedagogy', *Language Teaching Research*, 4 (2000), pp. 193-220

_____, 'The Differential Effects of Corrective Feedback on Two Grammatical Structures', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, ed. por A. Mackey (Oxford: Oxford University Press, 2007), pp. 339-60

_____, 'The Evaluation of Communicative Tasks', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 217-38

_____, 'The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum', in *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, ed. por E. Hinkel e S. Fotos (Londres: Routledge, 2002b), pp. 17-34

_____, *The Study of Second Language Acquisition* (Oxford: Oxford University Press, 1994)

_____, *The Study of Second Language Acquisition*, 2ª ed. (Oxford: Oxford University Press, 2008b)

_____, *Understanding Second Language Acquisition* (Oxford: Oxford University Press, 1985)

Ellis, R., H. Basturkmen, S. Loewen, 'Learner Uptake in Communicative ESL Lessons', *Language Learning*, 51 (2001), pp. 281-318

Ellis, R., X. He, 'The Roles of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 285–301

Ellis, R., R. Heimbach, 'Bugs and Birds: Children's Acquisition of Second Language Vocabulary through Interaction', *System*, 25 (1997), pp. 247-59

Ellis, R., S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders, *Implicit and Explicit knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (Bristol: Multilingual Matters, 2009)

Ellis, R., S. Loewen, R. Erlam, 'Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar', *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2006), pp. 339-68

Ellis, R., N. Shintani, *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition* (Londres: Routledge, 2014)

Ellis, R., Y. Tanaka, A. Yamazaki, 'Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings', *Language Learning*, 44 (1994), pp. 449-91

Epstein, S., S. Flynn, G. Martohardjono, 'Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research', *Behavioural and Brain Sciences*, 19 (1996), pp. 677-714

Erlam, R., 'The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language', *The Modern Language Journal*, 87 (2003), pp. 242–60

Errico, R., M. Esposito, N. Grandi, *Campus Italia - A1/A2* (Perugia: Guerra Edizioni; Estugarda: Klett, 2008)

_____, *Campus Italia - Guida insegnanti* (Perugia: Guerra Edizioni, 2008)

Estaire, S., J. Zanon, *Planning Classwork: A Task Based Approach* (Oxford: Heinemann, 1994)

Eurydice, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (Brussels: Eurydice, 2006)

Faerch, C., G. Kasper, 'The Role of Comprehension in Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 7 (1986), pp. 257-74

Farley, A., K. Ramonda, X. Liu, 'The Concreteness Effect and the Bilingual Lexicon: The Impact of Visual Stimuli Attachment on Meaning Recall of Abstract L2 Words', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 449-66

Félix-Brasdefer, J. C., 'Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community', *Language Learning*, 54 (2004), pp. 587-653

Fenner, A. B., 'Intercultural Awareness as an Integral Part of Foreign Language Learning', in *Coherence of Principles, Cohesion of Competences, Exploring Theories and Design Materials for Teacher Education*, ed. por A. B. Fenner e D. Newby (Graz: European Centre for Modern Languages/ Conselho da Europa, 2006), pp. 40-58

Fenner, A. B., D. Newby, *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy and Cultural Awareness* (Graz: European Centre for Modern Languages/Conselho da Europa, 2000)

Fenton-Smith, B., 'A Debate on the Desired Effects of Output Activities for Extensive Reading', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 50-61

Ferguson, N., *Empire: How Britain Made the Modern World* (Londres: Penguin, 2003)

Fernández, C., 'Reexamining the Role of Explicit Information in Processing Instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008), pp. 277-305

Ferradas Moi, C., 'Hyperfiction: Explorations in Texture', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 221-33

Flores, M. 'Developing Materials for Tertiary Level Expository Writing, in *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing*, ed. por A. C. Hidalgo, D. Hall e G. M. Jacobs (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995), pp. 57-66

Flowerdew, L., *Corpora and Language Education* (Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2012)

Foster, P., 'A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning', *Applied Linguistics*, 19 (1998), pp. 1-23

Foster, P., P. Skehan, 'The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance', *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 299-323

Fotos, S., 'Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks', *TESOL Quarterly*, 28 (1994), pp. 323-51

Fotos, S., R. Ellis, 'Communicating about Grammar: A Task-Based Approach', *TESOL Quarterly*, 25 (1991), pp. 605-28

Frakenberg-Garcia, A., L. Flowerdew, G. Aston, *New Trends in Corpora and Language Learning* (Londres: Continuum, 2011)

Franceschina, F., *Fossilized Second Language Grammars: The Acquisition of Grammatical Gender* (Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins, 2005)

Fujii, A., A. Mackey, 'Interactional Feedback in Learner-Learner Interactions in a Task-Based EFL Classroom', *International Journal of Applied Linguistics*, 47 (2009), pp. 267-301

Gaies, S., *Peer Involvement in Language Learning* (Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 1985)

Gass, S., 'Input and Interaction', in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e M. H. Long (Nova Iorque: Blackwell, 2003), pp. 224-55

_____, *Input, Interaction, and the Second Language Learner* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997)

_____, 'Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies', *Applied Linguistics*, 9 (1988), pp. 198-217

_____, 'Second and Foreign Language Learning: Same, Different or None of the Above?', in *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*, ed. por B. VanPatten e J. F. Lee (Clevedon: Multilingual Matters, 1989), pp. 34-44

Gass, S., A. Mackey, 'Input, Interaction and Output: an Overview', *AILA Review*, 19 (2006), pp. 3-17

Gass, S., A. Mackey, T. Pica, 'The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition', *Modern Language Journal*, 82 (1998), pp. 298-307

Gass, S., A. Mackey, L. Ross-Feldman, 'Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings', *Language Learning* 55/4 (2005), pp. 575-611

Gass, S., L. Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (Londres: Lawrence Erlbaum, 2008)

Gass, S., I. Svetics, S. Lemelin, 'Differential Effects of Sttention', *Language Learning*, 53 (2003), pp. 497-546

Gass, S., E. Varonis, 'Incorporated Repairs in NNS Discourse', in *Variation and Second Language Acquisition*, ed. por M. Eisenstein (Nova Iorque: Plenum, 1989), pp. 71–86

_____, 'Input, Interaction, and Second Language Production', *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1994), pp. 283-302

_____, 'Task Variation and Nonnative/Nonnative Negotiation of Meaning, in *Input in Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. G. Madden (Rowley: Newbury House, 1985a), pp. 149-61

_____, 'The Effect of Familiarity on the Comprehensibility of Nonnative Speech', *Language Learning*, 34 (1984), pp. 65-89

_____, 'Variation in Native Speaker Speech Modification to Non-Native Speakers', *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (1985b), pp. 37-57

Gatbonton, E., N. Segalowitz, 'Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency, *The Canadian Modern Language Review*, 3 (2005), pp. 325-53

Gatbonton, E., P. Trofimovich, M. Magid, 'Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation', *TESOL Quarterly*, 39 (2005), pp. 489-511

Genesee, F. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education* (Rowley: Newbury House, 1987)

Ghosn, I., 'Five Year Outcomes from Children's Literature-Based Programmes vs. Programmes Using a Skills-Based ESL Course: The Matthew and Peter Effects at Work', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 171-86

Gilmore, A., 'Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning', *Language Teaching*, 40.2 (2007), pp. 97-118

Goh, C., 'A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problem', *System*, 28 (2000), pp. 55-75

Goo, J., A. Mackey, 'The Case against the Case against Recasts', *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (2013), pp. 127-65

Graaff, R. de, A. Housen, 'Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction', in *The Handbook of Language Teaching*, ed. por M. Long e C. Doughty (Malden: Wiley-Blackwell, 2009), pp. 726-55

Graves, K., *Teachers as Developers* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996)

Gray, J., *The Construction of English: Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Coursebook* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010)

_____, 'The Global Coursebook in English Language Teaching', in *Globalization and Language Teaching*, ed. por D. Block e D. Cameron (Londres: Routledge, 2002), pp. 151-66

Green, P., K. Hecht, 'Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study', *Applied Linguistics*, 13 (1992), pp. 168-84

Grellet, F., *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981)

Gullberg, M., *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse: A Study of Learners of French and Swedish* (Lund: Lund University Press, 1998)

Gurzynsky-Weiss, L., 'Factors Influencing Oral Corrective Feedback Provision in the Spanish Foreign Language Classroom: Investigating Instructor Native/Nonnative Speaker Status' (Tese de Doutoramento não publicada, Washington, Universidade de Georgetown, 2010)

Gurzynsky-Weiss, L., M. Baralt, 'Exploring Learner Perception and Use of Task-Based Interactional Feedback in FTF and CMC Modes', *Studies in Second Language Learning*, 36 (2013), pp. 1-37

Gutiérrez, X., 'Metalinguistic Knowledge, Metalingual Knowledge and Proficiency in L2 Spanish', *Language Awareness*, 22.2 (2013), pp. 176-91

Hall, D., 'Materials Production: Theory and Practice', in *Getting Started*, ed. por A. Hidalgo, D. Hall e G. Jacobs (Singapura: SEAMO Regional Language Centre, 1995), pp. 8-14

Halliday, M. *An Introduction to Funcional Grammar* (Londres: Arnold, 1986)

Halpern, D. F., *Sex Differences in Cognitive Abilities* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000)

Hammerly, H., *Fluency and Accuracy* (Clevedon: Multilingual Matters, 1991)

Han, Z., R. Finneran, 'Re-engaging the Interface Debate: Strong, Weak, None, or All?', *International Journal of Applied Linguistics* (2013), DOI: 10.1111/ijal.12034

Han, Z., E. Park, C. Combs, 'Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities, *Applied Linguistics*, 29 (2008), pp. 597-618

Hansen, C., 'On-line Summaries as Representations of Lecture Understanding', in *Academic Listening*, ed. por J. Flowerdew (Cambridge: Cambridge university Press, 1994), pp. 131-45

Harley, B., 'Appealing to Consciousness in the Classroom', *AILA Reviem*, 11 (1994), pp. 57-68

_____, 'Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment', *Applied Linguistics*, 19.3 (1989), pp. 331-59

Harmer, J., 'Coursebooks: A Human, Cultural and Linguistic Disaster?', *MET*, 8.4 (2001), pp. 5-10

_____, *The Practice of English Language Teaching* (Harlow: Longman ELT, 2007)

Harris, V., 'Adapting Classroom-Based Strategy Instruction to a Distance Learning Context', *TESL-EJ*, 7 (2003), pp. 1-19

Harwood, N., *English Language Teaching Materials: Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010)

Hatch, E., *Psycholinguistics, a Second Language Perspective* (Rowley: Newbury House, 1983)

Hawkins, B. 'Is an "Appropriate Response" Always so Appropriate?', In *Input in Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. Madden (Rowley: Newbury House, 1985), pp. 162-180

Hedge, T., *Teaching and Learning in the Language Classroom* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

Henry, H., H. Culman, B. VanPatten, 'More on the Effects of Explicit Information in Instructed SLA: A Partial Replication and a Response to Fernández (2008)', *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (2009), pp. 559-75

Henshaw, F., 'How Effective are Effective Activities? Relative Benefits of Two Types of Structured Input Activities as Part of a Computer Delivered Lesson on the Spanish Subjunctive', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 393-414

Henzl, V., 'Foreigner Talk in the Classroom', *International Review of Applied Linguistics*, 17 (1979), pp. 159-65

Hernández, T., 'Re-examining the Role of Explicit Instruction and Input Flood on the Acquisition of Spanish Discourse Markers', *Language Teaching Research*, 15 (2011), pp. 159-82

Hewings, M., 'Materials for University Essay Writing', in *English Language Teaching Materials*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), pp. 251-78

Hidalgo, A. C., D. Hall, G. M. Jacobs, *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing* (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995)

Hirvela, A., 'Connecting Reading and Writing through Literature', in *Linking Literacy: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*, ed. por D. Belcher e A. Harvela (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2001), pp. 109-34

Horst, M., 'Learning L2 Vocabulary through Extensive Reading: A Measurement Study', *Canadian Modern language Review*, 61 (2005), pp. 355-82

Horst, M., T. Cobb, P. Meara, 'Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading', *Reading in a Foreign Language*, 11 (1998), pp. 207-23

Horwitz, E. K., 'Language Anxiety and Achievement', *Annual Review of Applied Linguistics*, 21 (2001), pp. 112-26

Housen, A., M. Pierrard, *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005)

Howard, M., 'Second Language Acquisition in a Study Abroad Context: A Comparative Investigation of the Effects of Study Abroad and Foreign Language Instruction on the L2 Learner's Grammatical Development', In *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005), pp. 495–530

Howard, J., J. Major, 'Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials', *The TESOLANZ Journal*, 12 (2004), pp. 50-58

Howatt, A., *A History of English Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1984)

Hubbard, P., 'Evaluating CALL Software', in *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language teaching*, ed. por L. Ducate e N. Arnold (San Marcos: Calico, 2006), pp. 313-34

Hughes, A., 'Aspects of a Spanish Adult's Acquisition of English', *Interlanguage Studies Bulletin*, 4 (1979), pp. 49–65

Hulstijn, J., 'Intentional and Incidental Second language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001), pp. 258-86

_____, 'Towards a Unified Account of the Representation, Processing and Acquisition of Second Language Knowledge', *Second Language Research*, 18 (2002), pp. 193-223

Hulstijn, J., W. Hulstijn, 'Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge', *Language Learning*, 34 (1984), pp. 23-43

Hummel, K., 'Translation and Short-Term L2 Vocabulary Retention: Hindrance or Help?', *Language Teaching Research*, 14 (2010), pp. 61-74

Hutchinson, T., E. Torres, 'The Textbook as Agent of Change', *ELT Journal* 48.4 (1994), pp. 315-28

Huth, T., 'Negotiating Structure and Culture: L2 Learners' Realization of L2 Compliment-Response Sequences in Talk-in-Interaction', *Journal of Pragmatics*, 38 (2006), pp. 2025-50

Izumi, S., 'Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis', *Applied Linguistics*, 24.2 (2003), pp. 168-96

_____, 'Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization', *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2002), pp. 541-77

Jacobs, G., 'Cooperative Learning or Just Grouping Students: The Difference Makes a Difference', in *Learners and Language Learning*, ed. por W. Renandya e G. Jacobs (Singapura: SEAMEO, 1998), pp. 145-71

Jakobson, R., 'Closing Statement: Linguistics and Poetics', in *Style in Language*, ed. por T. Sebeok (Mass: MIT Press, 1960), pp. 350-77

Jenkins, J., 'A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language', *Applied Linguistics*, 23 (2002), pp. 83-103

Jensen, M., A. Hermer, 'Learning by Playing: Learning Foreign Languages through the Senses', in *Language Learning in Intercultural Perspective*, ed. por M. Byram e M. Fleming (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 178-92

Jeon, E., T. Kaya, 'Effects of L2 Instruction on L2 Pragmatic Development', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, ed. por J. Norris e I. Ortega (Filadélfia: Jonh Benjamins, 2006), pp. 165-211

Jeon, K., 'Interaction-Driven L2 Learning: Characterizing Linguistic Development', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (Oxford, Oxford University Press, 2007), pp. 379-403

Joe, A., 'What Effects do Text-Based Tasks Promoting Generation Have on Incidental Vocabulary Acquisition?', *Applied Linguistics*, 19 (1998), pp. 357-77

Johnson, D. W., R. Johnson, E. Holubec, *Circles of Learning* (Edina: Interaction Book Company, 1993)

Johnson, K., *Designing Language Teaching Tasks* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003)

_____, 'Mistake Correction', *ELT Journal*, 42 (1988), pp. 89-101

Johnson, R. K., M. Swain, *Immersion Education: International Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997)

Johnston, M., 'Second Language Acquisition Research in the Adult Migrant Education Program', in *Second Language Acquisition: A Classroom Perspective*, ed. por M. Johnston e M. Pienemann (Sydney: NSW Migrant Education Service, 1986), pp. 45-72

Jolly, D., R. Bolitho, 'A Framework for Materials Writing', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson. (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 90–115

Jourdenais, R., M. Ota, S. Stauffer et al., 'Does Textual Enhancement Promote Noticing? A Think-aloud Protocol Analysis', in *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, ed. por R. Schmidt (Honolulu: University of Hawaii Press, 1995), pp. 183-216

Kadia, K., 'The Effect of Formal Instruction on Monitored and Spontaneous Naturalistic Interlanguage Performance', *TESOL Quarterly*, 22 (1987), pp. 509–15

Kasper, G., K. Rose, *Pragmatic Development in a Second Language* (Oxford: Blackwell, 2002).

_____, 'Pragmatics and SLA', *Annual Review of Applied Linguistics*, 19 (1999), 81-104

Kazerooni, S., M. Saeedi, V. Parvaresh, 'Does Reading Textbooks Have Any Impact on EFL Learner's Vocabulary Retention?', *Canadian Social Science*, 7. 2 (2011), pp. 117-28

Keck, C., G. Iberri-Shea, N. Tracy Ventura, S. Wa-Mbaleka, 'Investigating the Empirical Link between Task-Based Interaction and Acquisition: A Meta-Analysis', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, ed. por J. M. Norris e L. Ortega (Amesterdão: John Benjamins, 2006), pp. 91-131

Kervin, L., B. Derewianka, 'New Technologies to Support Language Learning', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 328-51

Kimura, D., 'Sex Differences in the Brain', *Scientific American*, 297. 3 (1992), pp. 119-25

Kissling, E., 'Teaching Pronunciation: Is Explicit Phonetics Instruction Beneficial for FL Learning?', *The Modern Language Journal*, 97 (2013), pp. 720-44

Kizirian, V, M. Né, B. Sampsonis, V. Colnot, *Alter ego - Guide Pédagogique* (Paris: Hachette, 2006)

Klapper, J., J. Rees, 'Reviewing the Case for Explicit Grammar Instruction in the University Foreign Language Learning Context', *Language Teaching Research*, 7 (2003), pp. 285-314

Kowal, M., M. Swain, 'From Semantic to Syntactic Processing: How Can We Promote It in the Immersion Classroom', in *Immersion Education: International Perspectives*, ed. por R. K. Johnson e M. Swain (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), pp. 284-310

Kramersch, C., *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters* (Oxford: Oxford University Press, 2009)

Krashen, S., *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures* (Portsmouth: Heinemann, 2003)

_____, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon, 1982)

_____, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon, 1981)

_____, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon, 1981) [Internet edition, 2002]

_____, 'The Effect of Grammar Teaching: Still Peripheral', *TESOL Quarterly*, 27 (1993), pp. 717-25

_____, 'The Input Hypothesis and Its Rivals', in *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994), pp. 45-77

_____, *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (Londres: Longman, 1985)

_____, 'The Monitor Model for Second Language Acquisition', in *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, ed. por R. C. Gingras (Arlington: Center for Applied Linguistics, 1978), pp. 1-26

_____, *The Power of Reading: Insights from the Research* (Portsmouth: Heinemann, 2004)

Krashen, S., T. Terrell, *The Natural Approach* (Oxford: Pergamon, 1983)

Kumaravadivelu, B., 'The Name of the Task and the Task of Naming: Methodological Aspects of Task-Based Pedagogy', in *Tasks and Language Learning: integrating Theory and Practice*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 69-96

Labascoule, J., C. Lause, C. Royer, *Rond Point 1- A1* (Barcelona: Difusión, 2005)

Lai, C., Y. Zhao, 'Noticing in Text-Based Online Chat', *Language Learning and Technology*, 10.3 (2006), pp. 102-20

Lantolf, J. P., *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (Oxford: Oxford University Press, 2000)

Lantolf, J. P., S. Thorne, 'Sociocultural Theory and Second Language Learning', in *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007), pp. 201-24

Larsen-Freeman, D., M. Long, *An introduction to Second Language Acquisition Research* (Nova Iorque: Longman, 1991)

Laufer, B., 'Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning', *EUROSLA Yearbook*, 5 (2005a), pp. 223-50

_____, 'Instructed Second Language Vocabulary Learning: The Fault in the 'Default Hypothesis', in *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, ed. por A. Housen e M. Pierrard (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005b), pp. 311-29

_____, 'The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?', *Applied Linguistics*, 19 (1998), pp. 255-71

Laufer, B., N. Girsai, 'Form-Focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation', *Applied Linguistics*, 29.4 (2008), pp. 694-716

Laufer, B., T. S. Paribakht, 'The Relationship between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context', *Language Learning*, 48 (1998), pp. 365-91

Laufer, B., B. Rozovski-Roitblat, 'Incidental Vocabulary Acquisition: the Effects of Task Type, Word Occurrence and their Combination', *Language Teaching Research*, 15 (2011), pp. 391-411

Leão, M., H. Filipe, *70+7 Propostas de Escrita Lúdica* (Porto: Porto Editora, 2001)

Leaver, B., J. R. Willis, *Task-Based Instruction in FLE: Practices and Programs* (Washington: Georgetown University Press, 2004)

Lee, J., *Tasks and Communicating in Language Classrooms* (Boston: McGraw-Hill, 2000)

Lee, S., H. Huang, 'Visual Input Enhancement and Grammar Learning: A Meta-analytic Review', *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008), pp. 307-31

Leeman, J., 'Feedback in L2 Learning: Responding to Errors during Practice', in *Practice in a Second Language: Perspectives From Linguistics and Psychology*, ed. por R. DeKeyser (Cambridge: Cambridge University, 2007)

_____, 'Recasts and Second Language Development, Beyond Negative Evidence', *Studies in Second Language Acquisition*, 25/1 (2003), pp. 37-63

Leiria, I., *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006)

_____, 'Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna' (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2001)

_____, *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino* (Lisboa: Centro Virtual do Camões - Instituto da Língua e Cultura, 2004)
<<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>> [acesso a 3 setembro 2014]

Lenneberg, E., *Biological Foundations of Language* (Nova Iorque: Wiley and Sons, 1967)

Leow, R., 'Attention in SLA', in *Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, ed. por P. Robinson (Nova Iorque: Routledge, 2013), pp. 41-45

Levis, J., 'Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching', *TESOL Quarterly*, 39 (2005), pp. 369-77

Lewis, W., *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward* (Hove: Language Teaching Publications, 1993)

Li, D., 'It's Always More Difficult than you Planned: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea', *TESOL Quarterly*, 32 (1998), pp. 677-703

Li, S., 'The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis', *Language Learning*, 60 (2010), pp. 309-65

_____, 'The Interactions between the Effects of Implicit and Explicit Feedback and Individual Differences in Language Analytic Ability and Working Memory', *The Modern Language Journal*, 97 (2013), pp. 634-54

Little, D., S. Devitt, D. Singleton, *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice* (Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1988)

Littlejohn, A., 'The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 190-216

_____, 'The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 179-211

_____, 'Why Are ELT Materials the Way They Are?' (Tese de Doutorado não publicada, Lancaster, Lancaster University, 1992)

Littlewood, W., 'Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 541-57

Liu, J., *Asian Students' Classroom Communication Patterns in U.S. Universities* (Westport: Ablex, 2001)

Loewen, S., 'Focus on form', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 576-92

_____, 'Incidental Focus on Form and Second Language Learning', *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2005), pp. 361-86

_____, 'Instructed Second Language Acquisition', in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, ed. por C. Chapelle (Malden: Blackwell, 2013), pp. 2716-18

_____, *Introduction to Instructed Second Language Acquisition* (Routledge: Londres, 2014)

_____, 'The Occurrence and Effectiveness of Incidental Focus on Form in Meaning-Focused ESL Lessons' (Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Auckland, 2002)

Loewen, S., R. Erlam, 'Corrective Feedback in the Chatroom: An Experimental Study', *Computer Assisted Language Learning*, 19(1) 2006, pp. 1-14

Loewen, S., J. Philip, 'Recasts in the Adult L2 Classroom: Characteristics, Explicitness and Effectiveness', *Modern Language Journal*, 90 (2006), pp. 536-56

Loewen, S., H. Reinders, *Key Concepts in Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Palgrave, 2011)

Logioio, A. J., 'Raising Intercultural Awareness at a Primary Level Through Storytelling within a CLIL Approach' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, 2010)

Long, M., 'A Role for Instruction: Task-Based Language Teaching', in *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*, ed. por M. Pienemann e K. Hyltenstam (Mahwah: Erlbaum, 1985a), pp. 77-99

_____, 'Construct Validity in SLA: A Response to Firth and Wagner', *Modern Language Journal*, 81 (1997), pp. 318-23

_____, 'Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research', *TESOL Quarterly*, 17 (1983a), pp. 359-82

_____, 'Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology', in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, ed. por K. Bot, R. Ginsberg e C. Kramsch (Amesterdão: John Benjamins, 1991), pp. 39-52

_____, 'Input and Second Language Acquisition Theory', in *Input and Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. G. Madden (Rowley: Newbury House, 1985b), pp. 377-93

_____, 'Input, Interaction and Second Language Acquisition', *Native Language and Foreign Language Acquisition, Annals of the Nova Iorque Academy of Science*, 379 (1981), pp. 259-78

_____, 'Instructed Second Language Acquisition', in *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, ed. por L. Beebe (Nova Iorque: Newbury House, 1988), pp. 113-47

_____, 'Linguistic and Conversational Adjustments to Nonnative Speakers', *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (1983b), pp. 177-93

_____, 'Maturational Constraints on Language Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (1990), pp. 251-285

_____, 'Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input', in *TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning*, ed. por M. Clark e J. Handscombe (Washington: TESOL, 1983c), 207-25

_____, *Problems in SLA* (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007a)

_____, 'Recasts in SLA: The Story So Far', in *Problems in SLA*, ed. por M. Long (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007b), pp. 75-116

_____, 'Second and Foreign Language Education', in *Battleground schools: An Encyclopedia of Conflict and Controversy*, ed. por S. Mathinson e W. Ross (Westport: Greenwood Press, 2007c), pp. 249-524

_____, 'SLA: Breaking the Siege', *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 17 (1998), pp. 79-129

_____, *Second Language Needs Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005)

_____, 'Task, Group, and Task-Group Interactions', *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8 (1989), pp. 1-26

_____, 'The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition', in *Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por W. Bhatia e T. Ritchie (San Diego: Academic Press, 1996), pp. 413-68

Long, M., L. Adams, M. Mclean, F. Castanos, 'Doing Things with Words: Verbal Interaction in Lockstep and Small Group Classroom Situations', *On TESOL'76* (Washington: TESOL, 1976), pp. 137-53

Long, M., G. Crookes, 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design', *TESOL Quarterly*, 26 (1992), pp. 27-56

_____, 'Units of Analysis in Syllabus Design: The Sase for the Task', In *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Cleveland: Multilingual Matters, 1993), pp. 9-54

Long, M., S. Inagaki, L. Ortega, 'The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish', *Modern Language Journal*, 82.3 (1998), pp. 357-71.

Long, M., P. Porter, 'Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition', *TESOL Quarterly*, 19/2 (1985), pp. 207-27

Loschky, L., 'Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What Is the Relationship?', *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1994), pp. 303-23

Loschky, L., R. Bley-Vroman, 'Grammar and Task-Based Methodology', in *Tasks and Language Learning*, ed. por S. M. Gass e G. Crookes (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 123-67

Lynch, T., 'Seeing What They Meant: Transcribing as a Route to Noticing', *ELT Journal*, 55 (2001), pp. 124-32

Lyons, P., 'A Practical Experience of Institutional Textbook Writing: Product/Process Implications for Materials Development', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 490-504

Lyster, R., 'Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2004), pp. 399-432

_____, 'Form in Immersion Classroom Discourse: In or Out of Focus?', *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1998a), pp. 53-82

_____, 'Recasts, Repetition and Ambiguity in L2 Classroom Discourse', *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1998b), pp. 51-81

Lyster, R., J. Izquierdo, 'Prompts versus Recasts in Dyadic Interaction', *Language Learning*, 59 (2009), pp. 453-98

Lyster, R., H. Mori, 'Interactional Feedback and Instructional Counterbalance', *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2006), pp. 321-41

Lyster, R., L. Ranta, 'Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms', *Studies in Second Language Acquisition*, 19.1 (1997), pp. 37-66

_____, 'The Case for Variety in Corrective Feedback Research', *Studies in Second Language Acquisition*, 35.1 (2013), pp. 167-84

Lyster, R., K. Saito, 'Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis', *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2010), pp. 265-302

Lyster, R., K. Saito, M. Sato, 'State-of-the-Art Article: Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms', *Language Teaching*, 46 (2013), pp. 1-40

Macaro, E., L. Masterman, 'Does Intensive Explicit Grammar Instruction Make all the Difference?', *Language Teaching Research*, 10 (2006), pp. 297-327

Mackey, A., 'Beyond Production: Learners' Perceptions about Interactional Processes', *International Journal of Educational Research*, 37.3-4 (2002), pp. 379-94

_____, *Conversation Interaction in Second Language acquisition: A Series of Empirical Studies* (Oxford: Oxford University Press, 2007)

_____, 'Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 27/3 (2006), pp. 405-30

_____, *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning* (Oxford: Oxford University Press, 2012)

_____, 'Input, Interaction and Second Language Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 557-87

Mackey, A., R. Abuhul, S. Gass, 'Interactionist Approaches', in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e A. Mackey (Abingdon: Routledge, 2012), pp. 7-23

Mackey, A., R. Adams, C. Stafford et al., 'Exploring the Relationship between Modified Output and Working Memory Capacity', *Language Learning*, 60.3 (2010), pp. 501-33

Mackey, A., S. Gass, K. McDonough, 'Do Learners Recognize Implicit Negative Feedback?', *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (2000), pp. 82-92

Mackey, A., J. Goo, 'Interaction Research in SLA: A Meta-Analysis and Research Synthesis', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, ed. por A. Mackey (Oxford: Oxford University Press, 2007), pp. 407-52

Mackey, A., A. Maymona, G. Atanassova et al., 'Teachers' Intentions and Learners' Perceptions about Corrective Feedback in the L2 Classroom', *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1.1 (2007), pp. 129-52

Mackey, A., R. Oliver, 'Interactional Feedback and Children's L2 Development', *System*, 30 (2002), pp. 459-77

Mackey, A., R. Oliver, J. Leeman, 'Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads', *Language Learning*, 53 (2003), pp. 35-66

Mackey, A., J. Philp, 'Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses and Red Herrings?', *Modern Language Journal*, 82 (1998), pp. 338-56

Mackey, A., J. Philp, T. Egi et al., 'Individual Differences in Working Memory, Noticing of Interactional Feedback and L2 Development', in *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. por P. Robinson (Amesterdão/ Philadelphia: John Benjamins, 2002), pp. 181-209

Mackey, A., C. Polio, *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language Research in Honor of Susan M. Gass* (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009)

Mackey, A., C. Polio, K. McDonough, 'The Relationship between Experience, Education, and Teachers' Use of Incidental Focus-on-Form Techniques', *Language Teaching Research*, 8.3 (2004), pp. 301-27

Mackey, A., R. Silver, 'Interactional Tasks and English L2 Learning by Immigrant Children in Singapura', *System*, 33.2 (2005), pp. 239-360

MacIntyre, P., 'Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition', In *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. por P. Robinson (Amesterdão: John Benjamins, 2002), pp. 45-68

Macrory, G., V. Stone, 'Pupil Progress in the Acquisition of the Perfect Tense in French: The Relationship between Knowledge and Use', *Language Teaching Research*, 4 (2000), pp. 55-82

Madeira, A. M., M. L. Crispim, 'Contributo da Investigação Linguística para o Ensino do Português Língua Não Materna', in *Educação em Portugal e Migrações*, ed. por M. H. Ançã (Lisboa: Lidel, 2010), pp. 45-61

Madsen, K., J. D. Bowen, *Adaptation in Language Teaching* (Boston: Newbury House, 1978)

Maley, A., 'Creative Approaches to Writing Materials', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 183-98

_____, 'Extensive Reading, Maid in Waiting', in *English Language Learning Materials, A Critical Review*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2008), pp. 133-56

_____, 'Review of G. Cook's "Language Play, Language Learning"', *ELT Journal*, 55 (2001), pp. 325-327.

_____, 'Squaring the Circle: Reconciling Materials as Constraint with Materials as Empowerment', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 279-94

_____, 'Squaring the Circle: Reconciling Materials as Constraint with Materials as Empowerment', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 379-402

Maley, A., S. Moulding, *Poem into Poem* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985)

Mares, C., 'Writing a Coursebook', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003), pp. 130-40

Markee, N., *Managing Curricular Innovation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997)

Marques Dias, H. B., 'Português Europeu Língua Não Materna à Distância: (Per)curso de Iniciação Baseados em Tarefas' (Tese de Doutoramento não publicada, Universidade Aberta, Lisboa, 2008)

Mason, J., 'The Effects of Different Types of Materials on the Intercultural Competence of Tunisian University Students', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Musuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 67-82

Masuhara, H. 'What Do Teachers Really Want from Coursebooks', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 236-266

McDonough, J., C. Shaw, *Materials and Methods in ELT: A Teachers' Guide* (Londres: Blackwell, 1993)

_____, *Materials and Methods in ELT: A Teachers' Guide*, 2ª ed. (Londres: Blackwell, 2003)

McDonough, J., C. Shaw, H. Masuhara, *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*, 3ª ed. (Londres: Blackwell, 2012)

McDonough, K., 'Identifying the Impact of Negative Feedback and Learners' Responses on ESL Question Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2005), pp. 79-103

_____, 'Learner-Learner Interaction during Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context', *System*, 32.2 (2004), pp. 207-24

_____, 'Learner Strategies', *Language Teaching Research*, 32 (1999), pp. 1-18

McDonough, K., W. Chaikitmongkol, 'Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand', *TESOL Quarterly*, 41 (2007), pp. 107-32

McDonough, K., A. Mackey, 'Responses to Recasts: Repetitions, Primed Production and Linguistic Development', *Language Learning*, 54 (2006), pp. 693–720

McGrath, I., *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* (Edimburgo: Edinburgh University Press, 2002)

McKay, S., 'Literature as Content for ESL/EFL', in *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. por M. Celce-Murcia (Boston: Heinle and Heinle, 2001), pp. 319-32

McLaughlin, B., 'Restructuring', *Applied Linguistics*, 11.2 (1990), pp. 113-28

Methold, K., 'The Practical Aspects of Instructional Materials Preparation', *RELC Journal*, 3.1 (1972), pp. 88-97

Mira Mateus, M. H., *Uma Política de Língua para o Português* (Lisboa: Edições Colibri, 2002)

Miranda, J., 'O Erro, uma Análise Necessária: Sua Implicação no Ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, 2013)

Mishan, F., *Designing Authenticity into Language Learning Materials* (Bristol: Intellect, 2005)

_____, 'Withstanding Washback: Thinking Outside the Box in Materials Development', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continnum, 2010), pp. 353-69.

Mitchell, R., F. Myles, *Second Language Learning Theories* (Londres: Hodder Arnold, 2004)

Mohammad, R., 'Sensible Use of L1 Promotes EFL Learning', *The Internet Journal Language, Culture and Society* (2013), pp. 111-18

Moskowitz, G., *Caring and Sharing in the Foreign Language Class* (Rowley: Newbury, 1977)

Motteram, G., 'Coursebooks and Multi-media Supplements', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 303-27

Moyer, A., 'An Investigation of Experience in L2 Phonology: Does Quality Matters More than Quantity?', *The Canadian Modern Language Review*, 67 (2011), pp. 191-216

_____, 'Ultimate Attainment in L2 Phonology: The Critical Factors of Age, Motivation, and instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 81-108

Mukundan, J., 'Are There Really Good Reasons as to Why Textbooks Should Exist?', in *Readings on ELT Materials III*, ed. por J. Mukundan (Petaling Jaya: Pearson Malaysia, 2009), pp. 92-100

_____, 'Multimedia Materials in Developing Countries: The Malaysia Experience', in *English Language Teaching Materials: A Critical Review*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2008), pp. 100-09

Muñoz, C., 'A Aquisição de Segundas Línguas. Idade e Contexto de Aprendizagem', In *Aprender uma Segunda Língua*, ed. por C. Muñoz, L. Araújo e C. Ceia (Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Porto Editora, 2011), pp. 11-38

Muranoi, H., 'Focus on Form through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction into a Communicative Task in EFL Classrooms', *Language Learning*, 50 (2000), pp. 617-73

Murphy, R., *English in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate of English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1994)

Murray, D. E., 'Materials for New Technologies: Learning from Research and Practice', in *Methodology and Materials Design in Language Teaching*, ed. por W. A. Renandya (Singapura: RELC, 2003), pp. 30-43

Nadstroga, Z., 'A Communicative Use of Translation in the Classroom', *ELT Forum*, 30.4 (1988), pp. 12-14

Narančić-Kovać, S., M. Kaltenbach, 'Promoting Intercultural Awareness through Literature in Foreign Language Teacher Education' In *Coherence of Principles, Cohesion of Competences*, ed. por A. B. Fenner e D. Newby (Graz: European Centre for Modern Languages/Council of Europe, 2006), pp. 78-94

Nassaji, H., 'Effects of Recasts and Elicitations in Dyadic Interaction and the Role of Feedback Explicitness', *Language Learning*, 59 (2009), pp. 411-52

Nassaji, H., S. Fotos, 'Current Developments in Research on the Teaching of Grammar', *Annual Review of Applied Linguistics*, 24 (2004), pp. 126-45

_____, *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Contexts* (Nova Iorque: Routledge, 2011)

Nation, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001).

_____, 'Second Language Speaking', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Vol. II (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 445-54

Nation, R., B. McLaughlin, 'Experts and Novices: An Information Processing Approach to the "Good Language Learner" Problem', *Applied Psycholinguistics*, 7 (1986), pp. 41-56

Nayak, N., N. Hansen, N. Krueger et al., 'Language Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults', *Language Learning*, 40 (1990), pp. 221-40

Newton, J., 'Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks', *ELT Journal*, 55 (2001), pp. 30-37

Newton, J., G. Kennedy, 'Effects of Communication Tasks on the Grammatical Relations Marked by Second Language Learners', *System*, 24 (1996), pp. 309-22

Nguyen, T., 'Instructional Effects on the Acquisition of Modifiers in Constructive Criticism by EFL Learners', *System*, 22 (2013), pp. 76-94

Nicholas, H., P. Lightbown, N. Spada, 'Recasts as Feedback to Language Learners', *Language Learning*, 51 (2001), pp. 719-58

Nobuyoshi, J., R. Ellis. 'Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition', *English Language Teaching*, 47 (1993), pp. 203-10

Norris, J., L. Ortega, 'Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis', *Language Learning*, 50 (2000), pp. 417-528

Nunan, D., 'Communicative Language Teaching: Making it Work', *ELT Journal*, 41 (1987), pp. 136-45

_____, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Oxford: Oxford University Press, 1989)

_____, 'Methods in Second Language Classroom-Oriented Research: A Critical Review', *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1991), pp. 249-74

_____, 'Principles for Designing Language Teaching Materials', *Guidelines*, 10 (1988), pp. 1-24

_____, 'Socio-Cultural Aspects of Second Language Acquisition', *Cross Currents*, 19 (1992), pp. 13-24

_____, *Task-Based Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004)

_____, 'The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region', *TESOL Quarterly*, 37.4 (2003), pp. 589-613

Nuttall, C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (Londres: Heinemann, 1996)

Odlin, T., 'Conceptual Transfer and Meaning Extensions', in *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, ed. por P. Robinson (Londres: Routledge, 2008), pp. 306-40

_____, 'Cross-Linguistic Influence and Conceptual Transfer: What are the Concepts?', *Annual Review of Applied Linguistics*, 25 (2005), pp. 3-25

Odlin, T., C. Alonso-Vázquez, 'Meanings in Search of the Perfect Form: A Look at Interlanguage Verb Phrases', *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 6 (2006), pp. 53-63

Oh, S., 'Two Types of Input modification and EFL Reading Comprehension: Simplification vs. Elaboration', *TESOL Quarterly*, 35.1 (2001), pp. 69-94

Ohta, A. S., 'Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development', *Issues in Applied Linguistics*, 5.2 (1995), pp. 93-121

_____, 'Peer Interactive Tasks and Assisted Performance in Classroom Language Learning', in *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*, ed. por A. S. Ohta (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001), pp. 73-128

_____, 'Rethinking Interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar', in *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. por J. P. Lantolf (Oxford: Oxford University Press, 2000), pp. 51-78

Oliver, R., 'How Young is too Young?', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), pp. 135-56

_____, 'Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation', *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (1995), pp. 459–81

Oliver, R., A. Mackey, 'Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms', *The Modern Language Journal*, 87.4 (2003), pp. 519–33

Ortega, L., 'Second Language Learning Explained? SLA Across Nine Contemporary Theories', in *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007), 221-46

_____, *Understanding Second Language Acquisition* (Londres: Hodder Arnold, 2009)

Osório, P., F. Fradique, 'Aquisição e Aprendizagem do Aspecto Verbal em Falantes de PL2', in *Educação em Português e Migrações*, ed. por M. H. Ançã (Lisboa: Lidel, 2009), pp. 91-107

Oxford, R., *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know* (Massachusetts: Heinle Publishers, 1990)

Panova, I., R. Lyster, 'Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom', *TESOL Quarterly*, 36 (2002), pp. 573–95

Paradis, M., 'Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism', in *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994), pp. 393-419

Park, H., 'Process Drama in Korean EFL Secondary Classroom: A Case Study of Korean Middle School Classrooms', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Musuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 155-71

Peacock, M., 'The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners in English', *Language Teaching Journal*, 51 (1997), pp. 144-56

Penaflorida, A. H., 'The Process of Materials Development: A Personal Experience', in *Getting Started*, ed. por A. C. Hidalgo, D. Hall e G. M. Jacobs (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995), pp. 172–86

Perdue, C., W. Klein, 'Concluding Remarks', in *Adult Second Language Acquisition, Cross-Linguistic Perspectives: Vol. 2. The Results*, ed. por C. Perdue (Cambridge: Cambridge University Press, 1993), pp. 253–72

Petersen, K., 'Implicit Corrective Feedback in Computer-Guided Interaction: Does Mode Matter?' (Tese de Doutorado não publicada, Washington, Georgetown University, 2010)

Philp, J., 'Constraints on "Noticing the Gap": Nonnative Speakers' Noticing of Recasts in NS-NNS Interaction', *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (2003), pp. 99-126

_____, 'Exploring the Intricacies of Interaction and Language Development', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), pp. 254-73

Philp, J., A. Mackey, 'Interaction Research: What Can Socially Informed Approaches Offer to Cognitivists (and vice versa)?', in *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*, ed. por R. Bastone (Oxford University Press: Oxford University Press, 2010), pp. 210-28

Pica, T., 'Adult Acquisition of English a Second Language under Different Conditions of Exposure', *Language Learning*, 33 (1983), pp. 465-97

_____, 'Interactive Adjustments as an Outcome of NS-NNS Negotiated Interaction', *Language Learning*, 38 (1988), pp. 45-73

_____, 'Research on Negotiation: What Does It Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?', *Language Learning*, 44 (1994), pp. 493-527

_____, 'Second Language Acquisition, Social interaction, and the Classroom', *Applied Linguistics*, 8 (1987), pp. 3-21

_____, 'Subject Matter Content: How Does It Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners', *The Modern Language Journal*, 85.1 (2002), pp. 1-19

_____, 'The Textual Outcomes of Native Speaker–Nonnative Speaker Negotiation: What Do They Reveal about Second Language Learning?', in *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*, ed. por C. Kramsch e S. McConnell-Ginet (Lexington: Heath & Co, 1992), pp. 198–237

Pica, T., C. Doughty, 'Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparison of Teacher-Fronted and Group Activities', in *Input in Second Language Acquisition*, ed. por C. Madden e S. Gass (Rowley: Newbury House Publishers, 1985), pp. 115-32

Pica, T., C. Doughty, R. Young, 'Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications Help?', *Review of Applied Linguistics*, 72 (1986), pp. 1-25

Pica, T., L. Holliday, N. Lewis, L. Morgenthaler, 'Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic: Demands on the Learner', *Studies in Second Language Acquisition* 11 (1989), pp. 63-90

Pica, T., R. Kanagy, J. Falodun, 'Choosing and Using Communication Tasks for Language Instruction', in *Tasks and Language Learning*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 9-34

Pica, T., F. Lincoln-Porter, D. Paninos, J. Linnell, 'Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output and Feedback Needs of L2 Learners?', *TESOL Quarterly*, 30 (1996), pp. 59-84

Pica, T., R. Young, C. Doughty, 'The Impact of Interaction on Comprehension', *TESOL Quarterly*, 21 (1987), pp. 737-58

Picken, J., *Literature, Metaphor, and the Foreign Language Learner* (Nova Iorque: Palgrave, 2007)

Pienemann, M., 'Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses', *Applied Linguistics*, 1 (1989), pp. 52-79

Pinto, J., 'O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e o Foco na Forma: Contributos para uma Didáctica do PL2 em Cabo Verde', *L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 2* (2011), pp. 27-41

Piotti, D., G. de Savorgnani, E. Carrara. *Universitalia, Corso di Italiano 1* (Ismaning: Hueber-Verlag, 2010)

_____, *Universitalia Corso di Italiano: Guida Per L'insegnante* (Ismaning: Hueber Verlag, 2007)

Plonsky, L., S. Gass, 'Quantitative Research Methods, Study Quality, and Outcomes: The Case of Interaction Research', *Language Learning*, 61.2 (2011), 325-66

Plough, I., S. M. Gass, 'Interlocutor and Task Familiarity: Effects on Interactional Structure', in *Tasks and Language Learning*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Bristol: Multilingual Matters, 1993), pp. 35-55

Polio, C., S. Gass, 'The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech', *The Modern Language Journal*, 82 (1998), pp. 308-19

Polio, C., S. Gass, L. Chapin, 'Using Stimulated Recall to Investigate Native Speaker Perceptions in Native-Nonnative Speaker Interaction', *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2006), pp. 237-67

Popovici, R., R. Bolitho, 'Personal and Professional Development through Writing: The Romanian Textbook Project', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continnum, 2003), pp. 505-17

Porter, P., 'How Learners Talk to each other: Input and Interaction in Task-Centred Discussions', in *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. por R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), pp. 200-24

_____, 'Variations in the Conversations of Adult Learners of English as a Function of the Proficiency Level of the Participants' (Tese de Doutorado não publicada, Stanford University, California, 1983)

Português Fundamental, Vocabulário e Gramática: tomo 1, Vocabulário (Lisboa: INIC, 1984)

Prabhu, N. S., 'Materials as Support: Materials as Constraint', *Guidelines*, 11 (1989), pp. 66-74.

_____, *Second Language Pedagogy* (Oxford: Oxford University Press, 1987)

Prata, M., A. Silva, *Olá Portugal- Portugiesisch für Anfänger* (Estugarda: Klett, 2011)

Prowse, P., 'How Writers Write: Testimony from Authors', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 130-45

_____, 'How Writers Write: Testimony from Authors', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 151-73

Qin, J., 'The Effect of Processing Instruction and Dictogloss Tasks on Acquisition of the English Passive Voice', *Language Teaching Research*, 12 (2008), pp. 61-82

Randall, M., *Memory, Psychology, and Second Language Learning* (Amesterdão: John Benjamins, 2007)

Ranta, I., A. Meckelborg, 'How Much Exposure to English Do International Students Really Get?: Measuring Language Use in a Naturalistic Setting', *Canadian Modern Language Review*, 69 (2013), pp. 1-33

Rebuschat, P., 'Measuring Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Acquisition', *Language Learning*, 63 (2013), pp. 595-626

Rebuschat, P., J. Williams, 'Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Acquisition', *Applied Psycholinguistics*, 33 (2012), pp. 829-56

Reinders, H., R. Ellis, '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*, ed. por R. Ellis et al. (Bristol: Multilingual Matters, 2009), pp. 281-302

Reinders, H., C. White, 'The Theory and Practice of Technology in Materials Development and Task Design', in *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), pp. 58-80

Renandya, W. A., *Methodology and Materials Design in Language Teaching: Current Perceptions and Practices and Their Implications* (Singapura: RELC, 2003)

Reppen, R., 'Using Corpora in the Language Classroom', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), pp. 35-50

Richards, J. C., *Communicative Language Teaching Today* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006a)

_____, *Curriculum Development in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

_____, 'Easier Said than Done: An insider's Account of a Textbook Project', in *Getting Started*, ed. por A. Hidalgo e D. H. Jacobs (Singapura: SEAMEO Language Centre, 1995), pp. 95-135

_____, 'Materials Development and Research: Making the Connection', *RELC- Journal*, 37.1 (2006b), pp. 5-26

_____, *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008)

Richards, J. C., R. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th ed. (Londres: Longman, 2010)

Robinson, P., 'Attention and Memory during SLA', in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e M. Long (Oxford: Blackwells, 2003a), pp. 631-78

_____, 'Attention, Memory, and the 'Noticing' Hypothesis', *Language Learning*, 45 (1995a), pp. 283-331

_____, 'Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks', in *Investigating Tasks in Formal Language Learning*, ed. por M. P. Garcia Mayo (Clevedon: Multilingual Matters, 2007), pp. 7-27

_____, *Individual Differences and Instructed Language Learning* (Amesterdão: Benjamins, 2002)

_____, 'Individual Differences, Cognitive Abilities, Aptitude Complexes and Learning Conditions for SLA', *Second Learning Research*, 17.4 (2001a), pp. 368-92

_____, *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance* (Amesterdão: John Benjamins, 2011a)

_____, 'Task-Based Language Learning: A Review of Issues', *Language Learning*, 61 (2011b), pp. 1-36

_____, 'Task Complexity and Second Language Narrative Discourse', *Language Learning*, 45 (1995b), pp. 99-140

_____, 'Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus design: A Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001b), pp. 287-318

_____, 'Task Complexity, Task Difficulty and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework', *Applied Linguistics*, 22 (2001c), 27-57

_____, 'The Cognition Hypothesis, Task Design and Adult Task-Based Language Learning', *Second Language Studies*, 21.2 (2003b), pp. 45-105

Robinson, P., A. Mackey, S. Gass, R. Schmidt, 'Attention and Awareness in Second Language Acquisition', in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e A. Mackey (Nova Iorque: Routledge, 2012), pp. 247-67

Rose, K., 'On The Effects of Instruction in Second Language Pragmatics', *System*, 33 (2005), 385-99

Rost, M., *Listening in Language Learning* (Londres: Longman, 1990)

Rott, S., 'The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading', *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (1999), pp. 589-619

Russel, j., N. Spada, 'The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar: A Meta-Analysis of the Research', in *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (Amesterdão: John Benjamins, 2006), pp. 133-64

Rutherford, W., M. S. Smith, 'Consciousness-Raising and Universal Grammar', *Applied Linguistics*, 6 (1985), pp. 274-82

Saito, K., 'Reexamining Effects of Form-Focused Instruction on L2 Pronunciation Development: The Role of Explicit Phonetic Information', *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (2013a), pp. 1-29

_____, 'The Acquisitional Value of Recasts in Instructed Second Language Speech Learning: Teaching the Perception and Production of English /ɹ/ to adult Japanese Learners', *Language Learning*, 64 (2013b), pp. 499-529

Saito, K., R. Lyster, 'Effects of form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation of /ɹ/ by Japanese Learners of English', *Language Learning*, 62 (2012), pp. 595-633

Samuda, V., M. Bygate, *Tasks in Second Language Learning* (Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2008)

Samuda, V., K. Johnson, J. Ridgway, *Designing Language Learning Tasks: A Guide. Vol. 1: Draft* (Lancaster: University of Lancaster, 2000)

Samuda, V., P. Rounds, 'Critical Episodes: Reference Points for Analyzing a Task in Action', in *Tasks in a Pedagogical Context*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 125-38

Sanz, M., J. M. Igoa, *Applying Language Science to Language Pedagogy: Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Second Language Teaching* (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2012)

Sato, C., 'Origins of Complex Syntax in Interlanguage Development', *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1988), pp. 371-95

Saville-Troike, M., *Introducing Second Language Acquisition* (Nova Iorque: Cambridge University Press, 2006)

Schachter, J., 'Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar', *Applied Linguistics*, 9 (1988), pp. 219-35

Scheffler, P., 'Theories Pass. Learners and Teachers Remain', *Applied Linguistics*, 33 (2012), pp. 603-7

Scheffler, P., M. Cincala, 'Explicit Grammar Rules and L2 Acquisition', *ELT Journal*, 65 (2010), 13-23

Schmidt, R., 'Attention', in *Cognition and Second Language Instruction*, ed. por P. Robinson (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 3-32

_____, 'Awareness and Second Language Acquisition', *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (1993a), pp. 206-26

_____, 'Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning', in *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, ed. por R. Schmidt (Honolulu: University of Hawai'i, Second Language, 1995), pp. 1-63

_____, 'Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics', in *Interlanguage Pragmatics*, ed. por G. Kasper e S. Blum-Kulka (Nova Iorque: Oxford University Press, 1993b), pp. 21-42

_____, 'Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics', *AILA Review*, 11 (1994a), pp. 11-26

_____, 'Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA', in *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. por N. Ellis (Londres: Academic Press, 1994b), pp. 165-209

_____, 'The Role of Consciousness in Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 11 (1990), pp. 129-58

Schmidt, R., S. Frota, 'Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese', in *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. por R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), pp. 237-326

Schmitt, N., 'Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning', *Language Teaching Research*, 12 (2008), pp. 329-63

Schrooten, W., 'Task-Based Language Teaching and ICT: Developing and Assessing Interactive Multimedia for Task-Based Language Teaching', in *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, ed. por K. Van den Braden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 129-50

Schulz, R. A., 'Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar', *The Modern Language Journal*, 85 (2001), pp. 244-58

Schwartz, B., R. Sprouse, 'L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model', *Second Language Research*, 12 (1996), pp. 40-72

Schweers Jr, C. W., 'Using L1 in the Classroom', *Forum*, 37.2 (1999), pp. 6-12

Seedhouse, P., 'Task' as Research Construct', *Language Learning*, 55.3 (2005), pp. 533-70

_____, 'Task-Based Interaction', *ELT Journal*, 53 (1999), pp. 149-56

Seliger, H., 'Implications of a Multiple Critical Period Hypothesis for Second Language Learning', in *Second Language Research: Issues and Implications*, ed. por W. Ritchie (Nova Iorque: Academic Press, 1978), pp. 11-19

Selinker, L., 'Interlanguage', *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10.3 (1972), pp. 209-31

Sharwood Smith, M., 'Comprehension vs. Acquisition: Two Ways of Processing Input', *Applied Linguistics*, 7 (1986), pp. 239-56

Sheen, R., 'A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-Based Syllabus', *TESOL Quarterly*, 28 (1994), pp. 127-57

_____, 'Focus-on-Form: A Myth in the Making', *ELT Journal*, 57 (2003), pp. 225-33

_____, 'Focus On Forms as a Means of Improving Accurate Oral Production, in *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, ed. por A. Housen e M. Pierrard (Berlim: Mouton de Gruyter, 2005), pp. 271-310

Sheen, Y., 'Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms across Instructional Settings', *Language Teaching Research*, 8 (2004), pp. 263-300

_____, 'The Effects of Corrective Feedback: Language Aptitude and Learner Attitudes on the Acquisition of English Articles', in *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*, ed. por A. Mackey (Oxford: Oxford University Press, 2007), pp. 301-22

Shehadeh, A., 'Broadening the Perspective of Task-Based Language Teaching Scholarship: The Contribution of Research in Foreign Language Contexts', in *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*, ed. por A. Shehadeh e C. Coombe (Amesterdão: John Benjamins, 2012), pp. 1-20

Shintani, N., 'A Comparative Study of the Effects of Input Based and Production Based Instruction on Vocabulary Acquisition by Young EFL Learners', *Language Teaching Research*, 15.2 (2011), pp. 137-58

_____, 'Input-Based Tasks and the Acquisition of Vocabulary and Grammar: A Process-Product Study', *Language Teaching Research*, 16.2 (2012), pp. 253-79

_____, 'The Effect of Focus on Form and Focus on Forms Instruction on the Acquisition of Productive Knowledge of L2 Vocabulary by Young Beginner Learners', *TESOL Quarterly*, 47.1 (2013), pp. 36-62

Shintani, N., R. Ellis, 'The Incidental Acquisition of English Plural -s by Japanese Children in Comprehension-Based Lessons: A Process-Product Study', *Studies in Second Language Acquisition*, 32.4 (2010), PP. 607-37

Shintani, N., S. Li, R. Ellis, 'Comprehension-Based versus Production-Based Grammar Intruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies', *Language Learning*, 63 (2013), pp. 296-329

Shortreed, I., 'Variation in Foreigner Talk Input: The Effects of Task and Proficiency', in *Tasks in a Pedagogical Context*, ed. por G. Crookes e S. Gass (Clevedon: Multilingual Matters, 1993), pp. 96-122

Silver, R., 'Input, Output and Negotiation: Conditions for Second Language Development', in *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition: Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum*, ed. por B. Swierzbinska et al. (Somerville: Cascadia Press, 2000), pp. 345-71

Skehan, P., *A Cognitive Approach to Language Learning* (Oxford: Oxford University Press, 1998a).

_____, 'A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction', *Applied Linguistics*, 17 (1996a), pp. 38-62

_____, *Individual Differences in Second-Language Learning* (London: Edward Arnold, 1989)

_____, 'Modeling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis', *Applied Linguistics*, 30 (2009), pp. 510-32

_____, 'Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction', in *Challenge and Change in Language Teaching*, ed. por J. Willis e D. Willis (Oxford: Heinemann, 1996b), pp. 17-30

_____, 'Task-Based Instruction', *Annual Review of Applied Linguistics*, 18 (1998b), pp. 268-86

_____, 'Task-Based Instruction', *Language Teaching*, 36 (2003), pp. 1-14

_____, 'Tasks and Language Performance Assessment', in *Researching Pedagogic Tasks*, ed. por M. Bygate, P. Skehan e M. Swain (Harlow: Longman, 2001), pp. 167-85

Skehan, P., X. Bei, L. Qian, Z. Wang, 'The Task Is not Enough: Processing Approaches to Task-Based Performance', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 170-87

Skehan, P., P. Foster, 'Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance', *Language Teaching Research*, 1 (1997), pp. 185-211

_____, 'The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings', *Language Learning*, 49 (1999), pp. 93-120

Smith, B., 'Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model', *The Modern Language Journal*, 87.1 (2003a), pp. 38-57

_____, 'Computer-Mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition', *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2004), pp. 365-98

_____, 'Employing Eye-Tracking Technology in Researching the Effectiveness of Recasts in CMC', *Educational Linguistics*, 11 (Springer Netherlands, 2010), pp. 79-97

_____, 'The Relationship between Negotiated Interaction: Learner Uptake and Lexical Acquisition in Task-Based Computer-Mediated Communication', *TESOL Quarterly*, 39 (2005), pp. 33-58

_____, 'The Use of Communication Strategies in Computer-Mediated Communication', *System*, 31 (2003b), pp. 29-53

Smith, B., S. Sauro, 'Interruptions in Chat', *Computer Assisted Language Learning*, 22.3 (2009), pp. 229-47

Snow, C., M. Hoefnagle-Hohle, 'The Critical Age for Second Language Acquisition: Evidence from Second Language', *Child Development*, 49 (1978), pp. 1114-28

Snow, C., M. Met, F. Genesee, 'A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction', *TESOL Quarterly*, 23 (1989), pp. 201-17

Sonbul, S., N. Schmitt, 'Explicit and Implicit Lexical Knowledge: Acquisition of Collocations under Different Input Conditions', *Language Learning*, 63 (2013), pp. 121-59

Spada, N., P. Lightbown, 'Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition', *The Modern Language Journal*, 85.1 (1999), pp. 1-22

_____, 'Interaction in L2 Classrooms', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009), pp. 157-75

Spada, N., Y. Tomita, 'Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis', *Language Learning*, 60.2 (2010), pp. 1-46

Stafford, C., H. Bowden, C. Sanz, 'Optimizing Language Instruction: Matters of Explicitness, Practice and Cue Learning', *Language Learning*, 62 (2012), pp. 741-68

Stern, H., *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1983)

_____, *Issues and Options in Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1992)

Sternberg, R., 'The Theory of Successful Intelligence and its Implications for Language Aptitude Testing', in *Individual Differences and Instructed Language Learning*, ed. por P. Robinson (Amesterdão: John Benjamins, 2002), pp. 13-43

Storch, N., 'Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes and Future Directions', *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (2011), pp. 275-88

_____, 'How Collaborative Is Pair Work? ESL Tertiary Students Composing in Pairs', *Language Teaching Research*, 5 (2001), pp. 29-53

_____, 'Metatalk in Pair Work: Activity Level of Engagement and Implications for Language Development', *Language Awareness*, 17 (2008), pp. 95-114

Storch, N., G. Wigglesworth, 'Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting?', *Tesol Quarterly*, 4.37 (2003), pp. 760-70

Sueyoshi, A., D. Hardison, 'The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension', *Language Learning*, 55 (2005), pp. 661-99

Swain, M., 'Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development', in *Input in Second Language Acquisition*, ed. por S. Gass e C. Madden (Rowley: Newbury House, 1985), pp. 235-53

_____, 'The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue', in *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, ed. por J. P. Lantolf (Oxford: Oxford University Press, 2000), pp. 97-114

_____, 'The Output Hypothesis: Theory and Research', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005), pp. 471-83

_____, 'Three Functions of Output in Second Language Learning', in *Principle and Practice in Applied Linguistics*, B. Cook e G. Seidlhofer (Oxford: Oxford University Press, 1995), pp. 125-44

Swain, M., S. Lapkin, 'Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects', in *Researching Pedagogic Tasks*, ed. por M. Bygate, P. Skehan e M. Swain (Londres: Longman, 2001), pp. 99-117

_____, 'Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together', *Modern Language Journal*, 83 (1998), pp. 320-37

_____, 'Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning', *Applied Linguistics*, 16 (1995), pp. 370-91

_____, 'Talking it through: Two French immersion Learners' Response to Reformulation', *International Journal of Educational Research*, 37 (2002), pp. 285-304

Swain, M., B. Smith, *Learner English* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991)

Swales, J. M., 'ESP: The Textbook Problem', *The ESP Journal*, 1.1 (1980), pp. 11-23

_____, *Genre Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990)

Swan, M., 'Legislating by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction', *Applied Linguistics*, 26 (2005), pp. 376-401

Taguchi, N., 'Teaching Pragmatics: Trends and Issues', *Annual Review of Applied Linguistics*, 31 (2011), pp. 289-310

Tarone, E., 'A Sociolinguistic Perspective on Interaction in SLA', in *Multiple Perspectives on Interaction*, ed. por A. Mackey e C. Polio (Nova Iorque: Routledge, 2009), pp. 41-56

Tavares, A., *Português XXI-1: Livro do Aluno* (Lisboa: Lidel, 2003)

_____, *Português XXI-1: Livro do Professor* (Lisboa: Lidel, 2003)

Thornbury, S., L. Meddings, 'Coursebooks: The Roaring in the Chimney', *Modern English Teacher*, 10.3 (2001), pp. 11-13

Tian, L., E. Macaro, 'Comparing the Effect of Teacher Codeswitching with English only Explanations on the Vocabulary Acquisition of Chinese University Students: A Lexical Focus-on-Form Study', *Language Teaching Research*, 16 (2012), pp. 367-91

Tomlin, R. S., V. Villa, 'Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition', *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1994), pp. 183-203

Tomlinson, B., *Applied Linguistics and Materials Development* (Londres: Bloomsbury, 2013)

_____, *Developing Materials for Language Teaching* (Londres: Continuum, 2003a)

_____, 'Developing Principled Frameworks for Materials Development', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003b), pp. 107-29

_____, *English Language Teaching Materials: A Critical Review* (Londres: Continuum, 2008)

_____, 'Glossary', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson (Cambridge: Cambridge University Press, 1998a), pp. viii-xiv

_____, 'Humanizing the Coursebook', in *Developing Materials for Language Teaching*, ed. por B. Tomlinson (Londres: Continuum, 2003c), pp. 162-73

_____, 'Introduction: Principles and Procedures of Materials Development', in *Materials Development*, ed. por B. Tomlinson, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011a), pp. 1-34

_____, *Language Acquisition and Development: Studies of First and other Language Learners* (Londres: Continuum, 2007)

_____, *Materials Development in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998b)

_____, *Materials Development in Language Teaching*, 2ª ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2011b)

_____, 'Materials Development for Language Learning and Teaching', *Language Teaching*, 45.2 (2012), pp. 143-79

_____, 'Pragmatic Awareness Activities', *Language Awareness*, 3.3. & 4 (1994): pp. 119-29

_____, 'Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning', *Folio Journal of the Materials Development Association*, Part 2 (2010a) pp. 9-11

_____, 'Principles of Effective Materials Development', in *English Language Teaching Materials*, ed. por N. Harwood (Cambridge: Cambridge University Press, 2010b), pp. 81-108

_____, 'What Do Teachers Think about EFL Coursebooks?', *Modern English Teacher*, 19.4 (2010c), pp. 5-9

_____, 'Work in Progress: Textbook Project', *Folio* 2.1 (1995), pp. 26-31

Tomlinson, B.; H. Masuhara, *Developing Language Course Materials* (Singapura: RELC Portfolio Series, 2004)

_____, *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice* (Londres: Continuum, 2010)

Tong-Fredericks, C., 'Types of Oral Communication Activities and the Language they Generate: a Comparison', *System*, 12 (1984), pp. 133-34

Toth, P. D., 'Teacher- and Learner-Led Discourse in Task-Based Grammar Instruction: Providing Procedural Assistance for L2 Morphosyntactic Development', *Language Learning*, 58. 2 (2008), pp. 237-83

Trabelsi, S., 'Developing and Trialling Authentic Materials for Business English Students at a Tunisian University', in *Research for Materials Development*, ed. por B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 103-20

Trahey, M., L. White, 'Positive Evidence and Preemption in the Second Language Classroom', *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (1993), pp. 181-204

Troncoso, C. R., 'The Effects of Language Materials, on the Development of Intercultural Competence', in *Research for Materials Development*, ed by B. Tomlinson e H. Masuhara (Londres: Continuum, 2010), pp. 83-102

Tuz, E., 'From Controlled Practice to Communicative Activity: Does Training Transfer?', *TESOL*, 1 (1993), pp. 97-108

Ulrych, M., 'Teaching Translation in the Advanced EFL Classes', *ELT Forum*, 24.2 (1986), pp. 14-17

Ur, P., *A Course in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996)

_____, 'Grammar Teaching: Research, Theory, and Practice', in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, ed. por E. Hinkel (Nova Iorque: Routledge, 2011), pp. 507-22

Urgese, T., 'Translation: How, When and Why', *ELT Forum*, 27.3 (1989), pp. 38-40

Ushioda, E., 'Engaging with the Curriculum through the European Language Portfolio', *Neusprachliche Mitteilungen*, 3 (2003), pp. 147-53

Vainikka, A., M. Young-Scholten, 'Gradual Development of L2 Phrase Structure', *Second Language Research*, 12 (1996), pp. 7-39

Van Avermaet, P., S. Gysen, 'From Need to Tasks: Language Learning Needs in Task-Based Approach', in *Task-Based Language Education: from Theory to Practice*, ed. por K. Van den Braden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 17-46

Van den Braden, K., 'Effects of Negotiation on Language Learners' Output', *Language Learning*, 47 (1997), pp. 589-636.

_____, *Task-Based Language Education: From Theory to Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006)

Van den Braden, K., M. Bygate, J. Norris, *Task-Based Language Teaching: A Reader* (Amesterdão: John Benjamins, 2009)

Van Lier, L., *The Classroom and the Language Learner* (Londres: Longman, 1988)

Van Lier, L., N. Matsuo, 'Varieties of Conversational Experience: Looking for Learning Opportunities', *Applied Language Learning*, 11.2 (2000), pp. 265-87

VanPatten, B. 'Attending to Form and Content in the Input', *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (1990), pp. 287-301

_____, 'Grammar Instruction for the Acquisition-Rich Classroom', *Foreign Language Annals*, 26 (1993), pp. 433-50

_____, *Input Processing and Grammar Instruction* (Nova Iorque: Ablex, 1996)

_____, 'Input Processing in Adult Second Language Acquisition', in *Theories in Second Language Acquisition*, ed. por B. VanPatten e J. Williams (Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007), pp. 115-35

_____, *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language* (Nova Iorque: McGraw-Hill, 2003)

_____, *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (Mahawah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004)

VanPatten, B., T. Cadierno, 'Explicit Instruction and Input Processing', *Studies in Second Language acquisition*, 15 (1993), pp. 225-41

VanPatten, B., S. Oikarinen, 'Explanation vs. Structured Input in Processing Instruction', *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1996), pp. 495–510

Varonis, E., S. Gass, 'Non-Native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning', *Applied Linguistics*, 6 (1985), pp. 71-90

Venkatagiri, H. S., J. M. Levis, 'Phonological Awareness and Speech Comprehensibility: An Exploratory Study', *Language Awareness*, 16 (2007), pp. 263-77

Verhelst, M., 'A Box Full of Feelings: Promoting Infants' Second Language Acquisition all Day Long', in *Task-Based Language Education*, ed. por K. Van den Branden (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 197-216

Vygotsky, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge: Harvard University Press, 1978)

_____, *Thought and Language* (Cambridge: MIT Press, 1962)

Wagner-Gough, K., E. Hatch, 'The Importance of Input in Second Language Acquisition Studies', *Language Learning*, 25 (1975), pp. 297-308

Wajnryb, R., 'Death, Taxes and Jeopardy: Systematic Omissions in EFL Texts, or Life Was Never Meant to Be an Adjacency Pair', in *ELICOS Association, 9th Educational Conference* (Sydney: ELICOS Association, 1996), pp. 291-306

Walter, C., M. Swan, *The New English Cambridge Course* (Cambridge: Cambridge University Press, 1990)

Webb, S., 'Pre-Learning Low-Frequency Vocabulary in Second Language Television Programs', *Language Teaching Research*, 14 (2010), pp. 501-15

_____, 'Receptive and Productive Vocabulary Size', *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (2008), pp. 79-95

Weiyang, S., 'A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, 2012)

White, J., 'Getting the Learners' Attention: A Typographical Input Enhancement Study', in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, ed. por C. Doughty e J. Williams (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), pp. 85-113

White, J., L. Ranta, 'Examining the Interface between Metalinguistic Knowledge and Oral Production in a Second Language', *Language Awareness*, 11 (2002), pp. 259-90

White, L., 'Adverb Placement in Second Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the Classroom', *Second Language Research*, 7 (1991), pp. 133-61

_____, 'Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of L2 Competence', *Applied Linguistics*, 8/1 (1987), pp. 95-110

White, L., N. Spada, P. Lightbown, L. Ranta, 'Input Enhancement and Question Formation', *Applied Linguistics*, 12 (1991), pp. 416-32

Widdowson, H., *Aspects of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1990)

_____, 'Communicative Language Testing: The Art of the Possible', in *Studies in Language Testing, 11: Experimenting with Uncertainty - Essays in Honour of Alan Davies*, ed. por C. Elder et al. (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), pp. 12-21

_____, 'Context, Community and Authentic Language', *TESOL Quarterly*, 32.4 (1998), pp. 705-16

_____, *Defining Issues in English Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2003)

_____, *Teaching Language as Communication* (Oxford: Oxford University Press, 1978)

Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development* (Londres: OUP, 1976)

Wilkinson, S., 'The Omnipresent Classroom during Summer Study Abroad: American Students in Conversation with their French Hosts', *The Modern Language Journal*, 86 (2002), pp. 157-73

Williams, D., 'Developing Criteria for Textbook Evaluation', *ELT Journal* (1983), pp. 251-55

Williams, J., 'Learner-Generated Attention to Form', *Language Learning*, 49.4 (1999), pp. 583-625

Willing, K., *Learning Styles and Adult Migrant Education* (Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 1987)

Willis, D., *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Learning* (Londres: Collins ELT, 1990)

Willis, D., J. Willis, *Doing Task-Based Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 2007)

_____, 'Task-Based Language Teaching: Some Questions and Answers', *The Language Teacher* 33.3 (2009), pp. 3-8

Willis, J., *A Framework for Task-Based Learning* (Harlow: Longman, 1996)

Xurxo, F. C., 'O Ensino da Língua Portuguesa na Galiza' (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, 2012)

Yang, Y., R. Lyster, 'Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Tense Forms', *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2010), pp. 235-63

Yano, Y., M. Long, S. Ross, 'The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Comprehension', *Language Learning*, 44.2 (1994), pp. 189-212

Yoshioka, K., E. Kellerman, 'Gestural Introduction of Ground Reference in L2 Narrative Discourse', *International Review of Applied Linguistics*, 44. 2 (2006), pp. 171-93

Young, D. J., 'Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice?', *The Modern Language Journal*, 83.3 (1999), pp. 350-66

Yuan, F., R. Ellis, 'The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production', *Applied Linguistics*, 24 (2003), pp. 1-27

Yule, G., D. MacDonald, 'Resolving Referential Conflicts in L2 Interaction: The Effect of Proficiency and Interactive Role', *Language Learning*, 40 (1990), pp. 539-56

Yule, G., M. Powers, D. McDonald, 'The Variable Effects of Some Task-Based Learning Procedures on L2 Communicative Effectiveness', *Language Learning*, 42 (1992), pp. 249-77

Yun, J., 'The Effects of Hypertext Glosses on L2 Vocabulary Acquisition: A Meta-Analysis', *Computer Assisted Language Learning*, 24 (2011), pp. 39-58

Zhao, S. Y., J. Bitchener, 'Incidental Focus on Form in Teacher-Learner and Learner-Learner Interactions', *System*, 35 (2007), pp. 431-47

Zuengler, J., 'Explaining NNS Interactional Behavior: The Effect of Conversational Topic', in *Interlanguage Pragmatics*, ed. por G. Kasper e S. Blum-Kulka (Oxford: Oxford University Press, 1993), pp. 184-95