

**RITA DE CÁSSIA BARBIRATO**

**TAREFAS GERADORAS DE INSUMO E QUALIDADE  
INTERATIVA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO  
DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA  
EM CONTEXTO INICIAL  
ADVERSO**

**UNICAMP/CAMPINAS  
2005**

**RITA DE CÁSSIA BARBIRATO**

**TAREFAS GERADORAS DE INSUMO E QUALIDADE  
INTERATIVA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO  
DE APRENDER LE EM CONTEXTO  
INICIAL ADVERSO**

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**

**Tese apresentada ao Programa de Pós - Graduação em  
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como requisito final para a obtenção do título  
de Doutor em Linguística Aplicada na área de  
Ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras.**

**UNICAMP/CAMPINAS  
2005**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO  
IEL - UNICAMP**

**B234t**

Barbirato, Rita de Cássia.

Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso / Rita de Cássia Barbirato. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Comunicação. 2. Interação social. 3. Aquisição da segunda linguagem. I. Almeida Filho, Jose Carlos P. de (Jose Carlos Paes de). II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Tasks which create input and interactive quality in the construction of The process of learning a foreing language in a initial and difficult context.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Communicative task; Interaction; Foreign language acquisition.

Área de concentração: Ensino/aprendizagem de LE.

Titulação: Doutorado

Banca examinadora: Profa. Dra. Edleise Mendes, Prof. Dr. Ademar da Silva, Profa Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci e Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes.

Data da defesa: 10/06/2005.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
IEL - Instituto de Estudos da Linguagem  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**BANCA EXAMINADORA**

Profr. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador

---

Profa. Dra. Edleise Mendes - UEFS

---

Profr. Dr. Ademar da Silva - UFSCAR

---

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci - UNICAMP

---

Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes - UNICAMP

---

## AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele deu  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes

e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos”.

João Cabral de Melo Neto

A Deus,

Por ter iluminado sempre o meu caminho e por ter permitido a realização desta pesquisa que, mais do que um sonho, era uma condição fundamental para minha realização pessoal e profissional.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela dedicação, competência, carisma e ética profissional com que me orientou ao longo desta pesquisa. Agradeço a ele por ter compartilhado comigo suas idéias, visões e sonhos sobre o ensino/aprendizagem de LE. Sua paixão e militância na Lingüística Aplicada no Brasil sempre me despertaram grande admiração.

À meus pais, que acompanharam todo o meu trajeto, respeitaram meu sonho e sempre me apoiaram.

À Rafael, pelo respeito, amor e companheirismo que sempre dedicou a mim e ao meu trabalho.

Aos meus alunos-sujeitos do curso experimental que compartilharam comigo um momento tão importante desta pesquisa. Pela dedicação e comprometimento com que agiram ao longo do curso, o meu mais sincero obrigado.

Às minhas amigas Sandra e Elaine, pelo companheirismo e pelas trocas de idéias sempre muito ricas.

À Magali, pela importante contribuição na fase final desta pesquisa, por sua amizade e carisma.

À Luciene, amiga sempre presente nos momentos de ansiedade, preocupação e também nas conquistas.

Às Professoras Doutoras. Marilda C. Cavalcanti e Matilde V. R. Scaramucci pela competência e profissionalismo com que avaliaram esse estudo no primeiro Exame de Qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Silvia Terzi, pelo carinho e competência com que me orientou na qualificação de área.

Às Professoras Doutoras Matilde V. R. Scaramucci e Ana Maria Barcellos, pela inestimável contribuição dada no Exame de Qualificação final desta pesquisa.

À todos meus alunos da escola Núcleo de Ensino de Inglês, que me acompanharam ao longo desta pesquisa, sempre valorizando, respeitando e compreendendo meu trabalho.

À todos aqueles que conviveram comigo ao longo desta pesquisa, pelas minhas ausências.

Ao Programa de Pós-Graduação do IEL/UNICAMP, pela colaboração para a realização deste estudo.

*"As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão.  
Mas as coisas fíndas, muito mais que lindas, essas ficarão."*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a construção do processo de aquisição de uma LE (inglês) por alunos de nível iniciante de um curso de Letras, dentro de um contexto bastante adverso, processo esse criado a partir de um planejamento temático com foco prioritário no sentido e baseado em tarefas comunicativas. Foi elaborado um material didático que teve como tema um pequeno recorte da história da Inglaterra. O material foi implementado na forma de um curso experimental com a carga horária de 40 horas/aulas e a duração de um semestre letivo (primeiro semestre de 2003) em uma Faculdade Particular do período noturno do interior do estado de São Paulo. Como suporte teórico nos apoiamos nos estudos interacionais de sala de aula (Cazden, 1992; Ellis, 1996), estudos sobre a aquisição de L2 (Ellis, 1992) e em investigações conduzidas sobre as características e potencial das tarefas realizadas por Prabhu, 1987 e Skehan, 1992, entre outros. Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa se pauta pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, mais precisamente, da etnografia de sala de aula. Para a coleta de dados utilizamos a gravação em áudio e posterior transcrição de aulas, entrevistas e diários dialogados reflexivos. Os resultados demonstraram que o uso de um planejamento temático como o utilizado e que deu origem a um material e a aulas metodologicamente temáticas e amplamente interativas, produziu ambientes de estudo que favoreceram, no curto espaço de tempo que durou a experiência, um desenvolvimento promissor da competência lingüístico-comunicativa mesmo ocorrendo num ambiente bastante adverso, quando esperaríamos muito pouco, menos do que obtivemos ou demoraria muito para atingir tal competência. Além disso, observamos que maiores oportunidades de interações foram criadas, sendo essas interações mais significativas e relevantes para os alunos e tomando o sentido ao invés da forma como ponto de partida. Os dados mostraram ainda que, o uso de tal planejamento trouxe além dos ganhos de aprendizagem evidenciados, uma configuração positiva do filtro afetivo do alunado participante.



## **ABSTRACT**

This research aims at investigating the process of acquiring a foreign language (English) by students from beginner levels from a course of Letters, in a rather difficult context. This process was created based in a thematic syllabus with a main focus on the meaning and based on communicative tasks. A teaching material was elaborated about a short sketch of the history of Britain. An experimental course was carried out during the first semester of 2003 with 40 hours/lessons in a private college in an evening course. The theoretical framework of this research is based on Cazden's (1992) and Ellis's (1996) studies about classroom interaction, Ellis's (1996) studies about second language acquisition and Prabhu's (1987) and Skehan's (1992) studies about the features and potential of tasks. The present research, characterized as qualitative research, was based on the principles of the classroom ethnography. The interactions were tape recorded, transcribed and analysed. A questionnaire, tape recorded interviews and dialogued diaries were used as well. The results suggest that the use of a thematic syllabus as the one used in this research and which originated a coursebook and lessons metodologically more thematic and providing, in a short period of time, a development of the linguistic- communicative competence even in a such difficult context, when we could expect very little. In addition, we observed that more oportunities of interaction were created, being these interactions more meaningful and relevant for the students and having the meaning instead of the form as focus. Moreover, the data suggested that the use of such syllabus contributed for a positive configuration of the students's affective filter.

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>01</b>
<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....</b>	<b>01</b>
<b>1.1 - Introdução .....</b>	<b>01</b>
<b>1.2 – Organização da Tese .....</b>	<b>04</b>
<b>1.3 – Justificativa .....</b>	<b>04</b>
<b>1.4 - Objetivos .....</b>	<b>08</b>
<b>1.5 - Perguntas de Pesquisa .....</b>	<b>10</b>
<b>1.6 - A disciplina de língua inglesa nos cursos de Letras.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>15</b>
<b>AQUISIÇÃO, INTERAÇÃO E O USO DE TAREFAS NA AULA DE</b>	
<b>LÍNGUAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 - Aspectos da teoria da aquisição de segunda língua associados a</b>	
<b>esta pesquisa .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 - O processo de aquisição de LE.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 - Interação e aquisição de LE.....</b>	<b>28</b>
2.3.1 - Definindo o conceito de interação na aquisição de LE.....	30
2.3.2 - A Interação na sala de aula de LE.....	35
2.3.3 - Princípios embasadores do termo interação.....	50
2.3.4 - Interação e os papéis do professor de LE.....	52
2.3.5 - O papel da linguagem do professor no processo de interação.....	55
<b>2.4 - A aula de LE: cenário para atividades comunicativas.....</b>	<b>56</b>
<b>2.5 - Unidades de ação pela linguagem : a tarefa comunicativa.....</b>	<b>65</b>
2.5.1 - Planejamentos de cursos baseados em tarefas.....	86
2.5.2 - Escolha do conteúdo.....	95

2.5.3 - Critérios para avaliar a adoção de planejamentos baseados em tarefas.....	96
<b>2.6 - A P P nos níveis iniciantes.....</b>	<b>99</b>
2.6.1 - O A P P e o Uso de Tarefas na aula de LE.....	103
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>106</b>
<b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DO TÓPICO.....</b>	<b>106</b>
<b>3.1 – Justificativa da Metodologia .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2 – Ensinando no nível iniciante .....</b>	<b>111</b>
<b>3.3 – O material <i>A Short Historical Sketch of Britain</i> .....</b>	<b>114</b>
<b>3.4 - O curso experimental.....</b>	<b>120</b>
<b>3.5 - Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>122</b>
3.5.1 - Questionário.....	122
3.5.2.- Diários dialogados reflexivos.....	123
3.5.3 - Gravação das aulas em áudio.....	124
3.5.4 - Entrevistas.....	125
3.5.5 - Teste cloze.....	126
<b>3.6 - Sujeitos de Pesquisa.....</b>	<b>127</b>
3.6.1 - Questionário sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa.....	129
3.6.2 - O perfil lingüístico-comunicativo dos sujeitos de pesquisa.....	138
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>140</b>
<b>A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LE DENTRO DE UM AMBIENTE COMUNICATIVO.....</b>	<b>140</b>
<b>4.1 - Análise da construção do processo de ensino/aprendizagem de LE por alunos de nível iniciante submetidos ao uso de tarefas comunicativas.....</b>	<b>142</b>
4.1.1 - Maior tempo para a realização das tarefas.....	143

4.1.2 - A insegurança dos alunos no início.....	144
<b>4.2 - Descrevendo a realização das tarefas com os alunos iniciantes.....</b>	<b>151</b>
4.2.1 - Análise da interação.....	153
4.2.2 - Desenvolvimento da capacidade de expressão na língua-alvo.....	163
4.2.3 - Desenvolvimento da habilidade de compreensão de linguagem oral.....	169
4.2.4 - O grau de complexidade das tarefas propostas.....	171
4.2.5 – Análise dos trabalhos em pares.....	173
4.2.6 - Pontos positivos do curso do ponto de vista dos alunos.....	178
<b>4.3 - Percepções de ganhos na aquisição da LE.....</b>	<b>182</b>
<b>4.4 - Retomando as questões de pesquisa.....</b>	<b>188</b>
<b>V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
5.1 - Conclusões.....	203
5.2 - Limitações desta pesquisa e perspectivas para estudos posteriores .....	221
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>232</b>
Anexo A - Questionário respondido pelos alunos no início do curso experimental.....	233
Anexo B - Teste Cloze aplicado no início do curso experimental.....	235
Anexo C - Roteiro da entrevista realizada com os alunos .....	236
Anexo D - Unidade do material <i>A Short Historical Sketch of Britain</i> .....	237

## CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram parcialmente baseadas em Marcuschi (1986) e são as seguintes:

P	professor
Pq	pesquisador
A	aluno não identificado
AA	vários alunos
A1, A2, etc	aluno identificado
A3?	Provavelmente A3
AXXXX	nome próprio
(.)	pausa breve
(...)	pausa longa
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
[[	faltas simultâneas
( )	incompreensível
/	truncamento brusco
maiúscula	ênfase ou acento forte
::	alongamento da vogal
/.../	indicação de transcrição parcial

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro n°1</b> - Tipos de interações.....	<b>41</b>
<b>Quadro n°2</b> - Critérios definidores de tarefas e de exercícios.....	<b>81</b>
<b>Quadro n°3</b> - Diferença entre exercícios, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa.....	<b>83</b>
<b>Quadro n°4</b> - Perfil dos Alunos (idade).....	<b>131</b>
<b>Quadro n°5</b> - Outras razões para estudar inglês.....	<b>134</b>
<b>Quadro n°6</b> - Razões para se matricularem no curso experimental.....	<b>136</b>
<b>Quadro n°7</b> - Resultado do teste cloze.....	<b>138</b>
<b>Quadro n°8</b> - Quadro síntese das categorizações utilizadas na análise dos dados.....	<b>141</b>
<b>Figura n°1</b> - Modelo da macro organização da aula com tarefas.....	<b>193</b>

# CAPÍTULO I

## TRAJETÓRIA DA PESQUISA

### 1.1 - Introdução

O presente estudo tem por objetivo aprofundar nossa compreensão sobre a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira - LE (inglês) com alunos de nível iniciante de um curso de Letras dentro de um contexto adverso, expostos a uma abordagem não gramaticalista<sup>1</sup>, baseada em tarefas, entre outras características, procurando trazer à luz subsídios teóricos que possam elucidar o tema. Partimos do pressuposto de que dadas atividades comunicativas, aqui entendidas como unidades de ação com uma organicidade própria para mobilizar a ação de alunos e professores, a aquisição pode ocorrer de maneira mais efetiva. Como base para este estudo apresentamos a aula de LE como cenário para a realização dessas atividades as quais são responsáveis por gerar uma maior porção do insumo para que ocorra a aquisição de uma língua-estrangeira-alvo.

Definimos contexto adverso nesta pesquisa como um contexto formado por alunos muito despreparados, sem experiências com e na língua-alvo e que trabalham o dia todo, não dispendo, dessa maneira, de tempo para estudar. Frequentam um curso noturno, com licenciatura dupla, com turmas numerosas e com duração de três anos. Vários desses alunos estão longe da escola há anos e a única experiência que tiveram com a língua inglesa foi no Ensino Fundamental e Médio da escola pública, experiência essa que caracterizamos, de maneira geral, como fraca e de base

---

<sup>1</sup> Abordagem que não toma por base a gramática mas sim a comunicação, priorizando o uso da LE.

gramatical. Eles têm pouco ou nenhum contato com a língua inglesa fora da sala de aula e dentro do curso de Letras, têm disciplinas muito conservadoras e imitativas do que já aconteceu no passado. É um lugar onde parece haver uma profecia de que as coisas vão fracassar. Dentre desse contexto, esses alunos têm apenas três anos para se formarem professores da língua-alvo. Recentemente, dados têm demonstrado que esse contexto é responsável pela formação da maior parte dos professores de língua inglesa no Brasil, quase 80% dos professores se formam nesse contexto.

A partir do exposto a busca por um conhecimento mais profundo em relação aos processos de adquirir LE na sala de aula e à natureza das atividades realizadas, principalmente nesse contexto adverso, tornam-se muito pertinentes.

Até o início dos anos 90, a responsabilidade pelo sucesso no processo de ensino/aprendizagem de uma LE era atribuído ao método utilizado em sala de aula e, por essa razão, a procura pelo melhor método para o ensino de línguas preenchia não apenas o dia-a-dia de professores como também o dos lingüistas aplicados. No entanto, estudos posteriores atualmente têm demonstrado (Prabhu, 1990, Allwright, 1991) que o método não representa mais o elemento central do processo de ensinar e aprender línguas e uma maior ênfase tem sido dada ao papel do professor e aos tipos de experiências criadas e vivenciadas na sala de aula. No Brasil, na maioria das vezes, a aula é a única fonte de insumo e, conseqüentemente, a única oportunidade de contato do aprendiz com a língua-alvo. Por isso, os tipos de experiências proporcionados aos aprendizes passam a ser de muita importância para se alcançar uma competência comunicativa satisfatória na língua-alvo.

Concebemos, aqui, a aula como um evento formado por unidades de ações específicas as quais convencionamos chamar "atividades". Em outras palavras, a aula é formada por atividades as quais podem ser de naturezas diferentes, por exemplo, atividades que são instrumentos para



focalizar a forma, com ênfase na prática de estruturas específicas da língua-alvo e atividades que criam ambientes para a comunicação, valorizando mais a construção de sentidos.

Dentro dessa perspectiva de atividades que criam ambientes para a comunicação, surge o uso de abordagens baseadas em tarefas, que aliadas aos pressupostos da abordagem comunicativa priorizam um ensino que valoriza o sentido<sup>2</sup>, com atividades mais significativas para o aluno e que têm relação com as situações prováveis de ocorrerem fora da sala de aula, entre outras características.

Muitos autores têm trabalhado com tarefas (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Willis, 1996) e podemos encontrar na literatura da área de ensino/aprendizagem de LE várias definições para o termo. Para Willis (1996:23), tarefas são *um tipo de atividade na qual a língua-alvo é usada pelo aprendiz sempre com um propósito comunicativo*. A mesma autora observa que as tarefas têm sempre um objetivo específico a ser alcançado e uma ênfase na compreensão e na troca de significados para que a tarefa seja realizada com sucesso.

Nunan (1989:10) também nos oferece uma definição de tarefa. Para ele, tarefa é *um tipo de atividade que tem por objetivo envolver o aluno na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, sendo que tal envolvimento faz voltar sua preocupação mais para a construção do significado do que para aspectos formais da língua*.

O termo tarefa<sup>3</sup> pode ser compreendido, de maneira geral, *como uma parte do trabalho de sala de aula responsável por criar um ambiente para se adquirir LE*, ambiente esse onde os alunos experimentam, criam, e se desenvolvem na língua-alvo. Ambiente gerado para se viver comunicação, entre sujeitos que interagem e negociam significados, com o foco sempre voltado para o sentido.

---

<sup>2</sup> Tomamos nesta tese os termos sentido e significado como sinônimos.

<sup>3</sup> Nossa definição do termo tarefa será dada mais a frente nesta tese.

## **1.2 - Organização da Tese**

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro apresentamos a trajetória da pesquisa, com os objetivos e perguntas de pesquisa. Na sequência, apresentamos uma breve discussão do contexto de ensino/aprendizagem nos cursos Particulares de Letras, mais precisamente dentro da disciplina de Língua Inglesa.

O segundo capítulo apresenta o embasamento teórico que norteou nossa pesquisa. Esse capítulo tem como enfoques principais o processo de aquisição de uma LE, a interação e seu papel na aquisição de uma LE assim como o uso de tarefas comunicativas na aula de LE.

No terceiro capítulo é apresentada a base metodológica desta investigação, que se circunscreve nos parâmetros da pesquisa qualitativa. Apresentamos, na sequência, uma descrição do curso experimental elaborado para a pesquisa, uma descrição dos sujeitos de pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

No quarto capítulo apresentamos a análise da construção do processo de aquisição de alunos de nível iniciante submetidos ao uso de um planejamento temático baseado em tarefas.

No quinto e último capítulo apresentamos nossas considerações finais e conclusões apontando as implicações desta pesquisa para o processo de ensino/aprendizagem de LE, suas limitações e encaminhamentos futuros.

Essa tese inclui, ainda, referências e anexos.

## **1.3 – Justificativa**

A presente proposta de pesquisa visa, conforme já mencionado, analisar como se dá a

construção do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, no nível iniciante para alunos de um curso de Letras quando submetidos ao uso de tarefas atreladas a um planejamento temático voltado para o sentido.

Entre as pesquisas realizadas no Brasil sobre o uso de tarefas pode-se citar Vieira Abrahão (1992), que realizou um estudo sobre o discurso produzido por pares e grupos de alunos do curso de Letras de uma Universidade Pública durante a realização de atividades comunicativas na aula de LE com o objetivo de analisar como a interação aluno x aluno é construída. Os resultados dessa pesquisa apontaram maiores oportunidades para os alunos se expressarem na língua-alvo de forma criativa e significativa num ambiente de cooperação. Outra conclusão obtida foi que a *formação dos grupos e o tipo de atividade são variáveis determinantes na construção da interação pelos aprendizes* (Vieira Abrahão, 1992: 269).

Barbirato (1999) analisou a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma LE (inglês) entre alunos adultos do nível intermediário quando o ambiente é formado por tarefas. Os resultados da análise dos dados evidenciam: 1) um aumento de produção na língua-alvo pelos aprendizes ao serem levados ao uso de tarefas consideradas comunicativas; 2) um maior foco no sentido além do uso de tarefas mais semelhantes às situações encontradas pelos alunos na vida real; e 3) oportunidades mais frequentes de interação e negociação na própria língua-alvo.

Xavier (1999) num trabalho que teve por objetivo avaliar o processo de aprendizagem e o rendimento dos alunos nas habilidades de compreensão/produção oral e em leitura, analisou o uso de tarefas dentro de um programa temático elaborado para a 5ª série do ensino fundamental. Os resultados mostram ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e compreensão em leitura.

Os resultados das pesquisas acima mencionadas demonstram, em sua maioria, vantagens quanto ao uso de tarefas e evidenciam ganhos para o processo de ensino/aprendizagem. No

entanto, elas não esgotam o potencial do uso de tarefas e mais pesquisas fazem-se necessárias principalmente em contextos considerados difíceis, com grande número de alunos quase sem nenhum conhecimento da língua-alvo e que dispõem de pouco tempo para desenvolverem competência comunicativa antes de se tornarem professores da LE. É nesse contexto que o presente estudo difere das pesquisas acima citadas.

Há ainda necessidade de melhor compreender, com base nos dados empíricos, o processo de adquirir uma LE por meio do uso de tarefas comunicativas dentro de um planejamento temático com alunos iniciantes, buscando resultados que possam evidenciar vantagens e possíveis desvantagens do uso de tal planejamento em contextos adversos de aprendizagem. A grande maioria dos estudos sobre o uso de tarefas centram-se nos níveis mais elevados por acreditar que somente nesses níveis tal uso seja possível. Outra razão para esse estudo é a necessidade de oferecer direcionamentos para o professor em sala de aula interessado em utilizar tarefas comunicativas, principalmente nos níveis iniciantes com grupos heterogêneos como o das nossas faculdades de Letras. Por último, uma preocupação em oferecer mais alternativas para o desenvolvimento da competência comunicativa em alunos do curso de Letras.

Nesses cursos, professores enfrentam em sua rotina de ensino o grande desafio de formar aqueles que vão, num futuro muito próximo, ensinar a outras pessoas a língua-alvo. No entanto, essa tarefa torna-se demasiadamente árdua porque, ao ingressar no curso de Letras, os alunos ainda não possuem um nível básico de proficiência na língua inglesa, necessário para que, como futuros professores possam desempenhar o papel de ensinar a língua-alvo.

Esse problema torna-se ainda maior nos cursos de Letras do período noturno, muitas vezes restritos a três anos de duração, cujas turmas são formadas por mais de sessenta alunos que além de trabalharem o dia todo possuem um nível muito baixo de conhecimento na língua-alvo.

Desse modo, a necessidade de oferecer a esses alunos experiências ricas na LE - aliada ao desafio de transformá-los em usuários-professores da língua-alvo - torna-se crucial. Além disso, o grande desejo de todos aqueles que iniciam no primeiro ano é o de concluir o curso falando a língua-alvo. Essa é uma tarefa nada simples. Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que tarefas voltadas para o sentido possam proporcionar, portanto, experiências mais significativas para os alunos.

Partimos do pressuposto de que o uso de tarefas na aula de LE pode trazer vantagens para o processo de aquisição da nova língua. Resultados de estudos anteriores (Pica e Doughty, 1997, Pica, 1987, 1989, entre outros) têm demonstrado que ao utilizar tarefas, o ensino passa a centrar-se mais no aluno que realiza essas tarefas em pares ou pequenos grupos. Desse modo, há oportunidades mais frequentes de interação e negociação na língua-alvo entre os alunos, resultando em um aumento de produção na LE pelos aprendizes.

Além disso, defendemos o pressuposto de que o uso de tarefas oferece um ensino contextualizado que leva o aluno a pensar, refletir na nova língua, expressando opiniões, preferências, experiências, colocando-se assim, como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem. Outras características importantes são o oferecimento de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento e a prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes (Barbirato, 1999).

Ao desempenhar tarefas, pode haver uma forte probabilidade da atenção dos alunos estar voltada mais para o significado do que para a forma, assim, o sentido é o aspecto principal. Esse é um fator positivo, uma vez que os aprendizes passam a se engajar na realização de atividades que têm sentido para eles e a aprendizagem passa a ser um processo de construção de significados ao invés da prática mecânica de estruturas. Segundo Skehan (1996) dois outros aspectos positivos do uso de tarefas são:

- a) o processo de realização da tarefa tem prioridade;
- b) a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados.

Neste trabalho, parte-se do pressuposto de que todas essas vantagens apresentadas pelo uso de tarefas podem beneficiar a aquisição da Língua Inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras e minimizar as dificuldades encontradas por professores e alunos nesse processo.

Assim, o uso de tarefas representa, de um lado, a promessa de um caminho mais efetivo para se alcançar a comunicação numa nova língua, mas, por outro lado, uma ameaça àqueles padrões estabelecidos e solidificados pelos anos de prática e que dão uma falsa segurança ao professor. Esse modo de ensinar, no qual as tarefas passam a ser o cerne do planejamento, traz consigo uma maneira diferente de elaborar as experiências de sala de aula que extrapola o ato de atribuir papéis diferentes para professor e alunos. Traz também um conflito com a maneira de ensinar a forma e fazer correções e requer um professor conhecedor da teoria que fundamenta esse tipo de abordagem.

Além disso, esse estudo vem desestabilizar conceitos fortemente arraigados, entre profissionais da área, como: 1 – meus alunos iniciantes não têm base para realizarem tarefas; 2 – primeiro os alunos precisam aprender a gramática e o vocabulário para depois colocá-los em uso; 3 – minhas classes têm um grande número de alunos, fato esse que torna difícil trabalhar com tarefas em pares ou pequenos grupos.

## **1.4 – Objetivos**

Tem-se por objetivo, com este estudo, como já dissemos, analisar como se dá o processo

de ensino/aprendizagem de uma LE (inglês) para alunos do primeiro ano do curso de Letras, de nível iniciante submetidos ao uso de tarefas que priorizam o sentido. Pretende-se, desse modo, obter uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos no processo de aquisição de uma LE e como eles interagem.

Além disso, é nosso objetivo analisar como o uso de um planejamento baseado em tarefas pode contribuir para uma aquisição mais efetiva da língua-alvo, avaliando-se as possíveis vantagens e desvantagens desse tipo de planejamento. Dentro de tal planejamento, as tarefas apresentam como características: a) não oferecer um ensino controlado, dirigido por trilhos pautados na forma gramatical e lexical para os alunos; b) não ter a forma como critério organizador; c) não apresentar etapas fixas para a aula, características essas que nesse momento parecem contrariar o *modus operandi* do ensino de línguas nos níveis iniciantes.

Buscamos, ainda, analisar como a sistematização e a rotinização de formas gramaticais podem ser equacionadas dentro desse tipo de planejamento. Pretendemos, assim, analisar o papel que a aprendizagem explícita pode desempenhar nesse tipo de planejamento e quais efeitos ela pode causar na aquisição de uma LE.

Dentro desse contexto, apontamos para aspectos como insumo e interação como pontos fortes para serem observados e melhor compreendidos, bem como o aspecto afetivo dos aprendizes, acreditando que esses podem ser aspectos relevantes para o processo de aquisição e que a compreensão deles pode colaborar para a criação de ambientes voltados para a comunicação na sala de aula de LE.

Acreditando que a afetividade também desempenha um papel relevante no processo de aquisição de uma nova língua, é nosso objetivo também analisar como os aprendizes percebem e reagem ao processo de adquirir uma LE dentro do planejamento proposto e como os diferentes perfis afetivos podem contribuir ou afetar a aquisição. Partindo-se do pressuposto de que a aula

contemporânea de LE nos níveis iniciantes é geralmente organizada em torno de um modelo que prevê estágios conhecidos como apresentação, prática e produção (APP), pretendemos analisar em que sentidos essas fases diferem no planejamento proposto da maneira como são realizadas na aula tradicional. Pretendemos, também, uma vez analisadas as diferenças entre os dois modelos, determinar um modelo para a aula comunicativa.

## **1.5 – Perguntas de Pesquisa**

Tomando-se como contexto de pesquisa a sala de aula de LE de nível iniciante de um curso de Letras, foram elaboradas as perguntas de pesquisa abaixo e algumas sub-perguntas para orientar o trabalho:

1. Dado um conjunto de atividades do tipo tarefa consideradas comunicativas por nossos critérios, que processo de aprender entre alunos iniciantes elas engendram?
  - 1.1. São suficientes e válidos para análise os fatores constituidores do processo?  
Os fatores que tomamos para observação dessas tarefas por alunos e professores foram: qualidade e quantidade de insumo produzido e recebido, qualidade de interação instaurada, qualidade de filtro afetivo e percepções de ganhos.
2. Partindo do pressuposto de que a macro-composição de aula obtida seja diferente da tríade constituinte da aula moderna contemporânea audio-lingual, nomeadamente APP (apresentação, prática e produção) como se constitui a macro-composição de aula que se obtém?



2.1 Como são tratados o uso da língua-alvo, a rotinização e a sistematização de formas no modelo observado?

3. Como os aprendizes percebem o processo de aprendizagem da LE quando submetidos a esse modelo comunicativo?

3.1 Que perfis afetivos se obtêm ?

## **1.6– A disciplina de língua inglesa nos cursos de Letras**

Consideramos nesta pesquisa alunos adultos do Curso de Letras, com escolaridade de Ensino Fundamental e Médio completa, como alunos iniciantes de língua inglesa. Entretanto, essa “classificação” nesse nível de proficiência merece uma discussão mais detalhada aqui, uma vez que, no Brasil, todas as pessoas que concluem o ensino Fundamental e Médio (e que é o caso dos alunos que ingressam no ensino superior) tiveram ao longo de sua escolaridade no mínimo sete anos de inglês. Com base nesse dado somos levados a questionar o que eles aprenderam nesses sete anos e por que aprenderam tão pouco para ainda se encontrarem nesse nível tão básico de proficiência.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Scaramucci (2000:12) define proficiência como *o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões e portanto, de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos*. A autora defende que proficiência não deve ser entendida como *um conceito único, monolítico e unitário* mas sim como *um conceito relativo, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua*. Segundo a autora, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso.

Outra questão que surge ainda tem a ver com a nomenclatura iniciante, falso iniciante, pré-intermediário, etc. Entendemos a princípio que se trata de termos utilizados para nomear faixas de proficiência utilizadas para descrever o nível em que as pessoas se encontram na aprendizagem de uma LE. Mais especificamente, essas faixas deveriam descrever com precisão o que o aprendiz pode realizar na língua-alvo de acordo com a faixa ou nível em que ele se encontra. Entretanto, a definição e descrição de cada nível de proficiência acaba variando de autor para autor, causando assim, diferenças na compreensão do que uma pessoa sabe e pode realizar em cada um dos níveis.

No caso dos alunos de Letras, principalmente do curso noturno, nossa experiência nesse contexto como professora de Língua Inglesa nos leva a constatar que há uma grande maioria que chega ao primeiro ano num nível muito principiante de proficiência<sup>5</sup>. Esses alunos não conseguem manter nem mesmo uma conversa muito simples na língua inglesa e não podem fazer uso nem mesmo de expressões formulaicas, formas prontas, as quais são geralmente dominadas por alunos do nível iniciante. Com relação ao vocabulário, esses alunos demonstram um conhecimento muito básico e restrito e com relação à gramática, eles, quando muito, conhecem o verbo *to be*.

Essa realidade se torna ainda mais grave ao longo do curso e os professores se vêem com a difícil tarefa de levar esses alunos ao uso da língua-alvo. Entretanto, o que podemos perceber é que, de maneira geral, o curso de Língua Inglesa é todo baseado no ensino da forma e os professores passam toda a graduação presos ao ensino de estruturas da língua, suas regras, exceções e respectivos exercícios acompanhados de textos. Para tornar as coisas ainda piores, às

---

<sup>5</sup> Vide capítulo III Perfil linguístico-comunicativo de alunos de Letras sujeitos desta pesquisa.

vezes os professores levam “joguinhos”, “curiosidades”, “receitas de comida”, “músicas”, descontextualizados e esparsos, com um objetivo lúdico de “distrair” ou praticar estruturas apresentadas. Observamos ainda, que a disciplina de Língua Inglesa acaba sendo uma réplica pálida das aulas ministradas nos cursos de idiomas, numa implementação às vezes distorcida, principalmente, pelo número de alunos, geralmente acima de sessenta alunos por sala. Acreditamos haver diferenças entre o ensino na disciplina de Língua Inglesa do curso de Letras e do curso nas escolas de idiomas, diferença não só de ênfase mas também de natureza e de objetivos.

O aluno da disciplina de Língua Inglesa do curso de Letras precisa de uma experiência relevante e significativa com a língua-alvo, precisa estar engajado em atividades significativas que o façam pensar, crescer, dentro da nova língua e que o faça pensar até mesmo sobre o funcionamento e a cultura dessa língua, uma vez que eles, em princípio, poderiam vir a ensiná-la. Além disso, essa necessidade se torna mais crucial ainda quando consideramos o fator tempo disponível para os alunos de Letras para alcançarem a proficiência na língua-alvo.

Considerando esse contexto, somos levados também a questionar a experiência desses alunos na escola Fundamental e Média e percebemos que a realidade não é diferente, ou melhor, é muitas vezes pior. O curso de inglês nesse contexto não assegura aos alunos, futuros alunos em potencial de Letras, condições de chegar à faculdade nem mesmo no nível intermediário, fato esse que obriga os professores do curso de Letras a começarem o ensino da língua inglesa novamente do início no primeiro ano da faculdade.

Por isso, consideramos esses alunos em nossa pesquisa como falsos iniciantes, uma vez que passaram pela escolaridade completa, estudaram a LE mas não aprenderam ou se aprenderam, foi muito pouco, insuficiente para desempenhar mesmo num nível básico de comunicação, dominando um vocabulário muito restrito.

Partimos do pressuposto de que outros caminhos são necessários para os alunos falsos iniciantes, principalmente no curso de Letras, na tentativa de oferecer uma alternativa mais eficaz para se alcançar níveis mais altos de proficiência na língua-alvo.

## **CAPÍTULO II**

### **AQUISIÇÃO, INTERAÇÃO E O USO DE TAREFAS NA AULA DE LÍNGUAS**

Buscando investigar e melhor compreender como se dá a construção do processo de aquisição de uma LE com alguns alunos de nível iniciante de contexto adverso submetidos ao uso de um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas, delineamos um possível caminho teórico para embasar essa investigação. Optamos pela divisão do capítulo em cinco partes. Na primeira parte tecemos algumas considerações acerca do processo de aquisição de LE, enfocando a distinção entre aprendizagem e aquisição e apresentando algumas teorias que visam explicar como adquirimos uma LE. Na segunda parte, tratamos do papel da interação no processo de aquisição de LE. Buscamos refletir sobre as definições de interação, sobre o papel da interação na sala de aula e sobre a relação entre interação e os papéis do professor de LE. Na terceira parte, apresentamos a aula de LE como cenário para a realização de atividades comunicativas. Na quarta parte apresentamos uma discussão sobre o conceito de tarefa comunicativa, a qual desempenha um papel muito importante nesta pesquisa. Buscamos empreender uma discussão aprofundada sobre o uso de tarefas na aula de LE com o objetivo de avançar teoricamente sobre o assunto. Na quinta parte, tecemos algumas considerações sobre o APP (Apresentação, Prática e Produção) técnica bastante utilizada em níveis iniciantes e que gera experiências de aprendizagem distintas daquelas geradas pelo uso de tarefas comunicativas.

## **2.1 - Aspectos da teoria de aquisição de segunda língua associados a esta pesquisa**

O processo de aprender línguas é um dos aspectos mais fascinantes do desenvolvimento humano e tem atraído, ao longo dos anos, a atenção de pesquisadores de diferentes áreas na busca de uma compreensão mais completa sobre como se dá esse fenômeno. Essa questão se torna ainda mais acentuada quando se trata da aquisição de uma LE pois, nessa situação, ao contrário da aquisição da LM pela criança a qual, com exceção de problemas físicos ou em casos muito raros, a aquisição é sempre bem sucedida, na aquisição de uma LE, os aprendizes nem sempre alcançam esse sucesso. Esse fato tem mobilizado estudiosos de várias áreas na tentativa de elaborar uma teoria que possa dar conta de explicar como se adquire uma LE, com o objetivo de, além de compreender melhor esse processo, poder colaborar para resultados mais efetivos para os aprendizes da LE.

Considerando-se as teorias de aquisição de LE, podemos reconhecer que há algumas semelhanças entre elas e algumas teorias de aquisição de LM, ou seja, de acordo com Lightbown e Spada (1996), algumas teorias focalizam as características inatas, outras dão importância para a influência que o ambiente tem na aquisição de línguas, outras tentam ainda equacionar as características do aprendiz com os fatores do ambiente para explicar como se adquire uma LE.

Porém, ainda de acordo com as autoras, não há dúvidas de que o processo de aquisição da LE pelo adulto é diferente do processo de adquirir a LM pela criança. Essa diferença deve-se não apenas às características pessoais mas também às condições de aprendizagem, além das diferenças individuais que tornam diferentes uma pessoa da outra (os estilos e estratégias de aprendizagem).

Até recentemente, acreditava-se que a aquisição de LE, utilizando a distinção de Krashen (1982), só era possível em contextos naturais de imersão, ficando reservada para a sala de aula apenas a aprendizagem. No entanto, atualmente, há uma tendência (Bassi e Dutra, 2004; Cândido Júnior, 2004; Long, 1983; Pica, 1987, 1989) de se analisar com mais detalhe aspectos como insumo, exposição e interação significativa e negociada na sala de aula, pois, tem-se acreditado que a melhor compreensão desses aspectos representa um caminho para a sala de aula como ambiente para a aprendizagem.

É nesse contexto que várias pesquisas (Pica, 1992; Pica e Doughty, 1997; Long, 1983) atualmente têm sido conduzidas, com o objetivo de analisar e descrever como pode se dar a aquisição de LE em contextos formais de ensino/aprendizagem. Para tanto, tem-se buscado uma compreensão teórica integradora dos elementos e relações que compõem o processo de adquirir. Entende-se, dessa forma, de acordo com Brown (1994) que essa teoria integrada deveria dar conta de aspectos como:

1. As semelhanças e diferenças entre os processos de aquisição de L1 e L2/LE;
2. A compreensão da aquisição de línguas como um sub-processo da aprendizagem humana;
3. A compreensão de que o processo de aquisição de L2/LE apresenta variações cognitivas - variações de como, quanto, o que se aprende (os estilos de aprendizagem);
4. O reconhecimento de que personalidade e afetividade estão ligadas ao processo de ensino/ aprendizagem de línguas;
5. O reconhecimento de que a aprendizagem de línguas está associada à cultura;
6. A compreensão de que a L2 pode sofrer interferência da L1;

7. A compreensão de que a L2 se constrói como um sistema autônomo criativo (interlíngua).

Devido à complexidade do processo de aquisição de LE e a essa busca por uma teoria integrada, capaz de explicar como se dá a aquisição, levando em conta o maior número possível de aspectos relacionados ao processo, várias teorias foram desenvolvidas em diferentes linhas teóricas, com o objetivo de explicar a aquisição não apenas da L1 pela criança mas também da L2/LE.

Uma vez que o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de aquisição de uma LE em um contexto de ensino alternativo, considera-se importante discutir aqui as contribuições que os autores da área de aquisição têm trazido para a compreensão do que ocorre na sala de aula bem como os aspectos que têm sido analisados dentro do processo de se adquirir uma LE.

Passaremos, neste momento, a discutir primeiramente algumas teorias de aquisição de LE e, em seguida, passaremos à análise de algumas teorias de aquisição de LM com a finalidade de melhor compreender como a interação, entendida nesta pesquisa como um fator determinante para a aquisição de LE é compreendida pelas diferentes teorias que tentam explicar como se dá a aquisição da LM e, a partir desta compreensão buscar subsídios para discutir em seguida o papel da interação na aquisição de LE.

## **2.2 - O processo de aquisição de LE**

Ao se abordar a aquisição de LE, faz-se relevante distinguir entre aquisição natural e aprendizagem em contexto formal de ensino. Segundo Ellis (1994) na aquisição natural, a língua é aprendida por meio da comunicação que ocorre em situações sociais na vida diária; já na



aquisição em contexto formal de ensino, a aprendizagem da língua se daria, na versão tradicional, segundo o autor, por meio do estudo dela, com a ajuda de livros e instrução na sala de aula.

Buscamos, nesta pesquisa, criar na sala de aula de línguas ambientes que propiciem um tipo de aprendizagem muito semelhante àquele que os aprendizes vivenciam na aquisição natural, pois, acreditamos ser esse um dos caminhos efetivos para se adquirir uma LE. Semelhante, porque tomamos o sentido e o uso da LE como ponto de partida, assim como na aquisição natural e, nesse fluxo comunicativo as estruturas lingüísticas vão sendo adquiridas. Porém, levamos em conta fatores como interação, insumo, afetividades e a sala de aula. Desse modo, nos diferenciamos da aquisição natural e acreditamos na sala de aula como lugar de construção de conhecimento na língua-alvo. Entretanto, reconhecemos que é necessária a análise do processo de aquisição dentro do contexto aqui pesquisado para uma melhor compreensão dos aspectos nele envolvidos.

No nosso contexto de pesquisa, por ser a sala de aula o cenário para se adquirir uma LE, julgamos relevante fazer uma distinção entre aprendizagem explícita e implícita. Segundo Ellis(1994), podemos reconhecer dois tipos de habilidades nos seres humanos: aquelas que nós sabemos fazer de maneira inata, como por exemplo, andar, reconhecer felicidade nas outras pessoas ou produzir sentenças na nossa LM. E aquelas que dependem do nosso conhecimento sobre como fazer essas coisas como, por exemplo, multiplicação, jogar xadrez ou usar um programa de computador. Segundo o autor, nós aprendemos essas habilidades explicitamente.

Desse modo, Ellis (1994:1) define aprendizagem implícita como

*aquisição de conhecimento sobre a estrutura subjacente de um estímulo por meio de um processo que acontece naturalmente, simplesmente e sem operações conscientes. Aprendizagem explícita, segundo o autor, é uma operação mais consciente onde o indivíduo elabora e testa hipóteses na busca pela estrutura.*

O autor não explica claramente como fica a aquisição de línguas dentro dessa definição de processos explícitos e implícitos. Cremos que a aquisição de línguas tenha características distintas da aquisição de outras habilidades, tais como aquelas citadas pelo autor. Pensamos que na aquisição de línguas fatores afetivos, cognitivos e interacionais desempenham um papel específico e interligado, que a diferencia de um tipo de aprendizagem racional apenas.

Essa distinção entre aprendizagem implícita e aprendizagem explícita é relevante em nossa pesquisa uma vez que ela traz para a sala de aula questões fundamentais como: qual dos tipos de aprendizagem pode ser mais efetiva para a aquisição? Quais aspectos da língua só podem ser adquiridos por meio de aprendizagem explícita? Qual o papel da aprendizagem explícita na sala de aula quando a decisão é o foco no sentido?

As implicações dessa distinção para a sala de aula podem ser reconhecidas na própria prática, nos tipos de atividades em que os alunos estão engajados. De acordo com Ellis (1994), podemos reconhecer alguns métodos como o áudio-lingual (no sentido em que deve-se ouvir primeiro, depois falar, depois ler e por último escrever, disfarçando a gramática) e outros mais recentes tais como o método natural ou a abordagem comunicativa, que defendem a posição de que a aquisição de uma LE deve acontecer da mesma maneira como a criança aprende a LM. Com base nessa concepção, o ensino da forma dentro desses métodos e sob uma dada abordagem assume um papel diferente, recebendo em alguns deles uma menor ênfase. A nossa posição com relação ao papel da forma no contexto pesquisado será discutida mais à frente.

Por outro lado, continua o autor, há alguns métodos para o ensino de línguas tais como o método da Gramática-Tradução ou do Código Cognitivo, populares entre as décadas de 60 e 70, que defendem que a percepção e a consciência de regras da língua-alvo precedem o seu uso.

Segundo Ellis (1994), recentemente tem havido uma tendência para o retorno a métodos explícitos devido às constatações de resultados não satisfatórios no desempenho de alunos de

programas que excluem o ensino da forma. Entretanto, Ellis (op.cit.) nos chama atenção para o fato de que esse movimento pendular na área de ensino/aprendizagem demonstra que não há uma resposta para a pergunta sobre qual destes métodos é melhor e sugere que ao invés de procurarmos uma resposta para essa questão, há necessidade de:

- Se fazer uma análise teórica detalhada dos processos de aprendizagem implícita e explícita. O que pode ser aprendido implicitamente? Quais mecanismos de aprendizagem explícita estão disponíveis para o aprendiz? Se o oferecimento de regras explícitas facilita, ou é necessário para a aquisição de certas estruturas, qual é a natureza dessas regras?
- uma compreensão das representações e inter-relações da memória implícita e explícita. Esta é uma questão bastante polêmica e há duas posições diferentes a esse respeito. Uma primeira posição (a posição da não-interface) defende que regras meta-lingüísticas podem ser aprendidas com o propósito de editar ou auto-corriger sentenças, mas não contribui para a aquisição, para o aprendiz saber falar sobre a regra. Ele tem conhecimento dela mas não pode usá-la porque ainda não a adquiriu (Krashen, 1982). A outra posição (a posição da interface) defende que o conhecimento aprendido pode se tornar conhecimento adquirido.
- Uma análise com base na Lingüística Aplicada de quais métodos de ensino são melhores para diferentes tipos de desempenho e para diferentes tipos de alunos (Ellis, 1994:4).

De acordo com Ellis (1994), meta-análises de métodos de exposição que envolvem também instrução (Long, 1983) concluíram que a instrução formal tem um efeito positivo na aquisição de L2/LE mas conforme o próprio autor salienta, tais comparações deixam muitas questões sem respostas como, por exemplo: *Quais aspectos da aquisição de línguas são*

*facilitados pela instrução? Quais tipos de instrução são mais benéficos? Há diferenças individuais nos aprendizes ou estilos de aprendizagem que afetam a aquisição? O tipo de instrução interage com o aluno? Se a instrução explícita facilita a instrução, por que ela facilita?* (Ellis, 1994: 4). Essas questões tornam-se relevantes na escolha e elaboração das tarefas comunicativas na sala de aula (embora não tenhamos como objetivo respondê-las de maneira definitiva nessa pesquisa) e também deixa, segundo Ellis (1994), várias perguntas como, por exemplo, num planejamento baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido deve haver tarefas voltadas para a aprendizagem explícita? Caso sim, qual a natureza dessas tarefas, quais estruturas deveriam ser focalizadas e quais tipos de resultados poderiam ser obtidos?

A partir da posição defendida por Ellis (1994) e Long (1993), portanto, alguns pontos tornam-se salientes: a) algumas estruturas são aprendidas explicitamente enquanto outras podem ser aprendidas implicitamente, porém, eles não especificam quais são as estruturas em cada caso; b) os autores levantam perguntas as quais eles não apresentam respostas e parecem assumir uma posição favorável à instrução explícita; c) a aprendizagem é calcada na forma com momentos secundários de implicitação.

Essa complexa distinção entre aprendizagem implícita e explícita tem movido muitos pesquisadores da área a realizarem estudos que melhor esclareçam como esses processos acontecem. Dentre esses estudiosos, o nome que mais tem se destacado é o de Krashen (1982) que, com o objetivo de oferecer uma teoria completa de aquisição de línguas que pudesse responder à pergunta "como adquirimos uma nova língua?", realizou uma análise sistemática desta distinção entre aprendizagem e aquisição<sup>6</sup> de uma L2.

---

<sup>6</sup> Diferenciamos nesta tese aprendizagem de aquisição com base em Krashen (1982) que define aprendizagem como um processo consciente, explícito e aquisição como um processo muito semelhante à maneira como a criança adquire sua LM, ou seja, de maneira implícita, sem focalizar regras.

Em sua teoria, Krashen defende fortemente a posição de não-interface e afirma que embora os adultos possam adquirir sub-conscientemente uma L2 e possam aprender conscientemente sobre uma L2:

- I. o desempenho na L2 estará sempre ligado à aquisição sub-consciente;
- II. a aprendizagem não pode se converter em aquisição;
- III. a aprendizagem consciente pode ser usada apenas como um monitor, ou seja, um editor para corrigir a produção depois que ela já tenha sido iniciada pelo sistema adquirido.

Para Krashen, a aquisição ocorre naturalmente, como resultado de processos implícitos que acontecem enquanto o aprendiz está recebendo insumo compreensível na língua-alvo.

O papel que o insumo desempenha no processo de aquisição de uma L2/LE tem sido apontado como uma questão polêmica e fonte de diferentes pontos de vista. Segundo Ellis (1996), o papel do insumo nas teorias de aquisição de L2 é uma questão que apresenta controvérsias pois, embora todas as teorias reconheçam a necessidade do insumo para a aquisição, há uma grande diferença na importância que elas atribuem a esse fator. Em sua teorização, Ellis distingue três diferentes pontos de vista sobre o papel do insumo na aquisição: a visão behaviorista, a visão mentalista e a visão interacionista.

Na visão behaviorista, acredita-se que há uma relação direta entre insumo e produção, rejeitando-se dessa maneira a idéia da “mente” como objeto de estudo e ignorando-se o processamento interno no aprendiz. Assim, o insumo é constituído de estímulos e retorno. Segundo essa visão, a partir de estímulos, o falante modela estruturas lingüísticas específicas para o aprendiz que por sua vez as internalizam por meio de imitação. Com relação ao retorno, este

pode ser na forma de reforço positivo ou correção. A aquisição, segundo essa visão, é controlada por fatores externos e o aprendiz é visto como um elemento passivo.

As teorias mentalistas, segundo Ellis (op.cit.) enfatizam a importância da “caixa preta” do aluno. Embora, nessas teorias, o insumo continue sendo compreendido como um aspecto essencial para o processo de aquisição da L2, ele é visto como sendo um “desencadeador” responsável por iniciar o processo de aquisição.

De acordo com essa posição, os alunos dispõem de um conhecimento inato das estruturas possíveis de serem elaboradas dentro de cada língua e eles usam a informação fornecida pelo insumo para elaborar essas estruturas na língua-alvo. Ainda segundo esta visão, o insumo sozinho não é suficiente para conduzir os aprendizes às regras da língua-alvo.

A teoria interacionista acopla, na realidade, dois tipos diferentes de teorias. A primeira é a teoria interacionista cognitiva na qual a aquisição é vista *como um produto da complexa interação do ambiente lingüístico com os mecanismos internos do aprendiz* (Ellis, 1996:243). Essa teoria defende a posição de que o insumo tem uma função determinante no processo de aquisição, mas somente dentro das limitações impostas pelos mecanismos internos do aprendiz. O segundo tipo da teoria interacionista apresenta uma ênfase no aspecto social e baseia-se no princípio de que a interação verbal é de crucial importância para a aquisição pois ela ajuda a tornar as estruturas da língua-alvo salientes para o aprendiz.

Nossa posição nessa pesquisa é de que o insumo é um fator determinante (Krashen, 1982), porém, não suficiente. Defendemos que o insumo é um fator juntamente com a interação que, do nosso ponto de vista, é outro fator determinante para que a aquisição ocorra. Entendemos, assim, insumo e interação como fatores complementares entre si. Vislumbramos ainda um terceiro fator que é o fator afetivo e que também é um determinante para que a aquisição ocorra.

A partir do reconhecimento do papel que o insumo desempenha na aquisição de uma L2/LE, vários autores (Ellis, 1996; Krashen, 1982; Long, 1983) têm se dedicado ao estudo da relação entre insumo e aquisição. Uma primeira hipótese que tem sido investigada tem a ver com a frequência do insumo. De acordo com Ellis (1996:269), essa hipótese prevê que a ordem da aquisição da L2 *é determinada pela frequência com que as diferentes formas lingüísticas ocorrem no insumo*. Essa hipótese considera a relação entre insumo e precisão e não a relação entre insumo e aquisição devido ao fato de acreditar-se que a ordem da acuidade reflete a ordem em que se dá a aquisição. Segundo essa hipótese, *as estruturas que ocorrem com maior frequência estão entre aquelas que emergem mais cedo na fala do aprendiz* (Ellis, 1996:270).

Várias pesquisas foram realizadas com o objetivo de investigar a relação entre insumo – acuidade – aquisição (Larsen-Freeman, 1976; Lightbown, 1980; Long, 1981; apud Ellis, 1996). Entretanto, segundo Ellis (op.cit.) as restrições desses estudos devem ser consideradas. Primeiramente, esses estudos são de natureza correlacional, fato esse que torna impossível uma afirmação de causa e efeito. Poderíamos concluir que os aprendizes e seus interlocutores poderiam ter uma necessidade comunicativa semelhante de usar as mesmas estruturas gramaticais. Segundo, algumas das pesquisas não obtiveram medidas da frequência do insumo dos mesmos dados usados para analisar a acuidade do aprendiz. Terceiro, é muito complicado investigar a relação insumo-produção em dados coletados ao mesmo tempo, uma vez que qualquer efeito de frequência não se torna imediatamente aparente.

De maneira geral, há segundo Ellis (1996) pouca evidência que confirme que a frequência do insumo afeta a aquisição de L2 mas há também pouca evidência para descartá-la. Para Ellis (1996: 271), talvez a conclusão mais segura seja a de que *a frequência de insumo possa ser um dos fatores que influenciam o desenvolvimento, sempre combinado com outros fatores tais como a transferência da L1 e a necessidade comunicativa*.

Outra hipótese apontada na pesquisa sobre aquisição de línguas tem sido a hipótese do insumo compreensível, a qual tem sido considerada como um dos principais fatores causativos da aquisição. Dentre os autores que têm estudado essa hipótese, além de Krashen (1982) que se dedicou amplamente ao estudo dessa questão e que já foi citado previamente, Long (1985) é outro autor que apresenta uma teoria sobre essa hipótese a qual difere de Krashen principalmente com relação à maneira como o insumo se torna compreensível. Embora Long (op.cit.) reconheça que o insumo simplificado e o contexto possam desempenhar um papel importante para que o insumo se torne compreensível, ele salienta a importância das modificações interacionais que ocorrem na negociação do significado quando surge um problema na comunicação. Para Long, o insumo interativo é mais importante do que o insumo não-interativo.

Segundo Ellis (1996) há dúvidas quanto à afirmação de que a compreensão é um fator causativo da aquisição. Alguns autores argumentam que uma considerável parte da aquisição não é dependente apenas do insumo mas também de certos tipos de generalizações que os alunos fazem.

Defendemos, nesta pesquisa, a posição da interface fraca no processo de aquisição de uma LE. Desse modo, entendemos que dado um ambiente adequado para a aquisição, no qual haja insumo relevante/significativo e em grande quantidade para o aluno; e que este, por sua vez, esteja engajado em situações de interação criadas por meio do uso de atividades comunicativas, possa haver condições propícias para a aprendizagem explícita. Esses momentos seriam justificados pela necessidade demonstrada pelos alunos ao longo do fluxo da comunicação, ou então, pela compreensão dessa necessidade pelo professor. Acreditamos que esses momentos de sistematização e rotinização podem representar oportunidades de crescimento lingüístico para o aluno, podendo até mesmo cortar caminhos e auxiliar o aluno em seu desenvolvimento lingüístico. Entretanto, vale salientar que esses momentos que focalizem o sentido, em nosso



ponto de vista, devem ser justificados por meio do uso da língua-alvo dentro de ambientes voltados para a aquisição.

Também não concordamos com a teoria de Krashen com relação à posição de que basta insumo compreensível para se dar a aquisição. Em nossa pesquisa, defendemos que é preciso uma equação entre insumo e interação para que ocorra a aquisição. Entretanto, esses dois aspectos devem ser bem definidos aqui. Estamos tomando o conceito de insumo como tudo aquilo que é trazido para ou construído pelos aprendizes com e na língua-alvo, por meio de compreensão e esforço dos alunos. Esse insumo deve conter características adequadas para propiciar aquisição, características estas já arroladas por Krashen (1982) e que julgamos relevantes, a saber, insumo que:

- a) contenha  $i + 1$
- b) não seja seqüenciado gramaticalmente
- c) apresente instâncias de uso que fazem o aprendiz “perceber” as regras e assim crescer na nova língua até alcançar a aquisição
- d) seja fornecido em grande quantidade

Dado esse conjunto de características para o insumo, pressupomos ainda que não basta apenas a ocorrência dele para que ocorra a aquisição e é nesse sentido que apontamos para o papel da interação como sendo outro aspecto bastante relevante para o processo de aquisição de línguas. Interação entendida aqui como oportunidades para os aprendizes produzirem, criarem e se desenvolverem na língua-alvo como sujeitos ativos do processo. Nesse sentido apontamos para o uso de atividades comunicativas, referidas nesta pesquisa, mais especificamente tarefas comunicativas como um caminho para criar na sala de aula essas oportunidades de interação

significativa entre os aprendizes. O conceito de tarefa assume para nós também características próprias e bem definidas, as quais já foram explicitadas em outras partes deste trabalho.

Assim, dentro deste contexto, entendemos que o uso de tarefas tem o papel de:

- a) gerar insumo significativo;
- b) oferecer ao aluno uma oportunidade de uso de linguagem e não da forma como prática;
- c) fazer o aprendiz “perceber” as regras e assim crescer na nova língua até alcançar a aquisição.

Acreditamos que, uma vez criadas essas condições no processo, a aquisição possa ser alcançada. Entretanto, sabemos que mais pesquisas devem ser realizadas sobre essa hipótese uma vez que ela traz em si aspectos polêmicos e complexos, difíceis de serem equacionados e resumidos. É nesse sentido que a presente pesquisa é proposta.

### **2.3 - Interação e aquisição de LE**

Os estudos sobre interação têm recebido maior atenção nos últimos anos e temos notado um número crescente de pesquisas que buscam compreender a natureza dos diferentes tipos de interação que podem ser criados em sala de aula e seus resultados para a aquisição. Conforme Almeida Filho (mimeo) salienta, a interação sempre foi, desde Sócrates, que já usava o método da pergunta e resposta para seus ensinamentos (com forte traço de oralidade), um procedimento amplamente utilizado no âmbito da educação escolar.

Recuando na história do ensino de línguas, podemos observar diferentes fases nas quais os esforços investigativos e a prática de sala de aula eram influenciados por diferentes ênfases e linhas teóricas as quais orientavam a maneira como deveria se dar o ensino. Em um breve histórico podemos reconhecer as fases a seguir.

Nos anos 60, a ênfase dos estudos acerca do ensino/aprendizagem de LE centrava-se na pesquisa sobre o papel do professor e na busca pelo melhor método. Nos anos 70 com a nova concepção de ensinar, de aprender e de linguagem, o foco de pesquisa concentra-se nos aspectos interacionais do estudo da língua, a fim de aprimorar o processo de ensino.

Nos anos 70 e 80, surgem novas teorias nas áreas da lingüística e da psicologia educacional - Piaget e Vygotsky propõem que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente.

Por fim, nos anos 90 a ênfase dos estudos (Pica, 1992; van Lier, 1994; Vieira Abrahão, 1992) passa a recair nos processos de aquisição na aula de LE mediados pela interação. Dentro desse contexto, uma maior atenção passou a ser dada para os tipos de atividades utilizadas na sala de aula bem como para a criação na sala de aula de oportunidades mais freqüentes de uso comunicativo (significativo) da língua-alvo.

A partir dessas posições, podemos hipotetizar que na agenda de pesquisa para os próximos anos, ocorra uma compreensão mais aprofundada de fatores como insumo, interação e ensino implícito e explícito. Dentro desse contexto, a busca por uma melhor compreensão sobre a natureza da interação e a necessidade de criar oportunidades mais freqüentes de interação na aula de LE têm mantido elevado o grande interesse por parte de pesquisadores da área de aquisição de línguas. A compreensão do termo interação, nesta pesquisa, torna-se mais crucial ainda por ser a interação tomada por nós como um dos critérios definidores de tarefa comunicativa.

### 2.3.1 - Definindo o conceito de interação na aquisição de LE

O conceito de interação resulta muito importante para professores de LE. Dentro da abordagem comunicativa, a interação assume um papel ainda mais importante: quando definida nos termos pelos quais a tomaremos converte-se no coração da comunicação. Dentro de planejamentos baseados no uso de tarefas, a interação é tomada como um dos critérios definidores do que é tarefa comunicativa. Pesquisas envolvendo a aquisição de LE têm apontado para os efeitos positivos de se maximizarem as oportunidades de interação na sala de aula para a aquisição de LE.

Lynch (1997:3) define interação como "*o processo pelo qual os participantes de uma conversa chegam a um acordo*". De acordo com o autor, o processo de comunicação envolve capacitar outro alguém para entender o que queremos dizer, e que é geralmente entendido como sendo o sentido. Nesse processo, as pessoas não comunicam apenas significados factuais. Além de dar informações as pessoas buscam também com a comunicação, divertir, convencer, expressar opiniões, etc.

Devemos lembrar ainda que a comunicação não envolve apenas o uso da linguagem verbal ou escrita mas também o de outros tipos de linguagem, como a linguagem de sinais, de gestos. A comunicação implica também interlocutores, reais ou imaginários.

Dentro deste contexto, entendemos interação como um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades lingüísticas de maneira mais profunda e duradoura

uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e des-construção) de significados.

As teorias interacionistas vêem a aprendizagem de uma língua como um resultado da participação no discurso, em particular na interação face-a-face. Em outras palavras, a interação é importante para a aquisição porque essa "troca" envolvida na interação consiste no principal meio pelo qual a criança descobre como as unidades da linguagem podem ser combinadas. Avançando mais neste conceito, autores da área (Ellis, 1994; Rutherford, 1987) sugerem que o processo de aprender a interagir inclui o processo de aprender a gramática.

Pesquisadores adeptos da teoria interacionista (Allwright, 1984; Kumaravadivelu, 1994; Long, 1983; Pica, 1987,1989) defendem que ao aprender como manter uma conversa, se aprende a interagir verbalmente e por meio desta interação as estruturas sintáticas são desenvolvidas. De acordo com Ellis (2003), esta perspectiva que toma a conversação como matriz para a aquisição de línguas é o princípio embasador de todas as teorias interacionistas.

Inicialmente, de acordo com Ellis (2003), a hipótese interacionista propunha que o insumo compreensível que resulta quando o falante menos competente dá um retorno sobre a sua falta de compreensão é um fator determinante para a aquisição (Long, 1983). Assim formulada, no entanto, a hipótese se apresentava muito restrita, dando conta apenas das trocas conversacionais nas quais o falante menos competente é colocado na posição daquele que responde ao falante mais competente e considera o insumo como o fator responsável pela aquisição da linguagem. Porém, a hipótese foi estendida e passou a dar conta das trocas conversacionais nas quais o problema inicial (*trigger*) aparece na fala do falante menos competente e onde a produção do aluno assim como o insumo desempenham um papel constituído na aquisição da linguagem.

Pica (1992) foi uma das pesquisadoras que apresentou um estudo muito aprofundado sobre a interação na sala de aula. Após várias pesquisas conduzidas sobre o assunto, a autora

argumenta que as oportunidades para negociar o significado contribui para o desenvolvimento da língua-alvo para o aprendiz de três maneiras:

1. A negociação do insumo ajuda os alunos a obterem insumo compreensível. Nas pesquisas conduzidas na área há vários dados empíricos que demonstram que a negociação do significado facilita a compreensão.
2. A negociação do significado proporciona ao aprendiz uma compreensão do seu próprio uso da LE.
3. A negociação do significado proporciona aos alunos a oportunidade de ajustar, manipular e modificar suas próprias produções.

De acordo com Cândido Júnior (2004: 15), na tentativa de se comunicarem, os aprendizes encontram empecilhos que geram oportunidades de negociação de suas mensagens. Desse modo, o autor define negociação como *esforços feitos pelos falantes no sentido de compreender e de serem compreendidos*.

Bassi e Dutra (2004) apresentam uma distinção entre os tipos de negociação que podem ocorrer durante a interação com base em pesquisas realizadas na área de interação. Essa distinção reconhece três tipos de negociação: a) negociação do significado; b) negociação da forma; c) negociação de conteúdo.

- a) Negociação do significado: é caracterizado como trocas entre os alunos e seus interlocutores para solucionar problemas de comunicação e para atingir a compreensão mútua (Pica et al. 1989, p. 65 citado por Biassi e Dutra, 2004, p. 298).

- b) Negociação da forma: segundo alguns estudiosos a negociação pode focalizar também a forma lingüística, permitindo que os alunos esclareçam dúvidas sobre as estruturas específicas, negociem a melhor forma e compartilhem conhecimento.
- c) Negociação sobre o conteúdo: *durante esse tipo de negociação, o interlocutor conduz a negociação para o nível do conteúdo da conversação, ao demandar mais informações para o melhor entendimento do assunto.*

De acordo com a hipótese interacionista, a interação pode contribuir de várias maneiras para a aquisição de LE. De forma geral, esta hipótese afirma que quanto mais oportunidades para a negociação do significado, maior probabilidade há de que a aquisição ocorra. Mais especificamente, segundo Ellis (2003), esta hipótese defende que:

- a) quando as modificações interacionais conduzem ao insumo compreensível por meio da decomposição ou segmentação do insumo a aquisição é facilitada;
- b) quando os aprendizes recebem retorno de suas produções a aquisição é facilitada;
- c) quando os aprendizes são incentivados a reformularem suas próprias orações é mais provável que a aquisição ocorra.

A partir da adoção da análise interacional na aula de LE com base na abordagem sociointeracionista, o enfoque de investigação passou a recair sobre a estrutura de participação dos interactantes, levando-se em consideração as tomadas de turno, as interrupções de fala, o silêncio e os gestos dos interactantes. Resultados de pesquisas realizadas nessa linha têm demonstrado o professor como condutor e gerenciador do processo de aprendizagem e aquele que detém a maior parte dos turnos de fala (Cazden, 1988). Com relação ao aprendiz, este assume um papel passivo, receptivo, centrando-se no individual e não no social.

De acordo com Bassi e Dutra (2004:293), a teoria sociointeracionista, também conhecida como abordagem sociocultural, *postula que o indivíduo se constitui e se desenvolve por intermédio de trocas estabelecidas com seu meio sociocultural*. Nessa perspectiva, o processo de construção do conhecimento é concebido, de acordo com as autoras, com base em experiências interativamente criadas, focando a atenção dos alunos para o aspecto social da aprendizagem. Segundo Bassi e Dutra (op cit.: 294), *o background cultural, lingüístico e o conhecimento de mundo integram-se em uma relação de compartilhamento e de negociação, tendo em vista o valor potencial da interação para o desenvolvimento sociolingüístico do aluno*).

Essas afirmações fornecem as bases para investigar o uso de tarefas e seus efeitos. Segundo Ellis (2003) tarefas que estimulam a negociação do significado e por meio disso fornecem insumo compreensível, retorno e forçam os aprendizes a reformularem são aquelas que serão mais benéficas para a aquisição. As propriedades relevantes são então aquelas que apresentam resultados psico-lingüísticos.

Entretanto, algumas limitações da hipótese interacionista têm atraído várias críticas. Algumas dessas críticas referem-se à identificação de quando a negociação realmente acontece e quais os resultados dela. Outras críticas têm desafiado a validade da hipótese. Além disso, de maneira geral, tem havido pouca pesquisa que demonstre que a negociação do significado realmente conduza ao desenvolvimento gramatical. Algumas pesquisas falharam em demonstrar que a interação promove a aquisição da forma. Uma possível explicação para essa limitação é a tendência que os pesquisadores demonstraram em focalizar a natureza da interação ao invés de focalizar as estruturas gramaticais.

Ellis (2003) chama a atenção ainda para o perigo na maneira como a hipótese interacionista tem sido utilizada na pesquisa sobre o uso de tarefas na aula de LE. No geral, as pesquisas sobre o uso de tarefas têm se centrado na quantificação do uso de expressões para



confirmar compreensão, para pedir esclarecimentos, entre outros, expressões essas que fazem parte da negociação do significado. Também, conforme Van Lier (1996) tem salientado, quantificar essas funções discursivas não necessariamente dá conta dos aspectos qualitativos do discurso que são também importantes para a aquisição.

Van Lier (op.cit.) finaliza argumentando que apesar dessas limitações, a hipótese interacionista desempenha um papel central na pesquisa sobre aquisição. Essa hipótese oferece as bases teóricas e um conjunto de categorias discursivas bem definidas para analisar as interações que resultam da realização da tarefa. Para Ellis (2003:83)

*embora possa ser perigoso avaliar as tarefas apenas em termos da quantidade de negociação do significado que elas produzem, há sólidas bases para acreditar que tarefas que ofereçam oportunidades para interação podem contribuir mais para pelo menos alguns aspectos da língua.*

### **2.3.2 - A interação na sala de aula de LE**

Um tipo de interação bastante comum de ser encontrado nas aulas tradicionais de línguas é aquele centrado em exercícios de recitar, repetir, copiar, ler em voz alta, traduzir sentenças, responder perguntas de múltipla escolha, entre outros. Analisando possíveis interações geradas nesses contextos podemos reconhecer um tipo de interação artificial, mecânico, descontextualizado, muito calcado na forma e muito diferente dos tipos de interações que os alunos encontram fora da sala de aula. Nas palavras de Almeida Filho (comunicação pessoal) tratam-se de interações "engessadas" e que do nosso ponto de vista contribuem pouco para o processo de aquisição da língua-alvo.

De acordo com Fontana (2004) a noção de linguagem que prevalece dentro dessa concepção tradicional de ensino de LE é baseada nos princípios estruturalistas os quais defendem a visão de neutralidade da linguagem como um sistema apolítico e a-histórico de transmissão de informação. A noção de comunicação é defendida como o resultado da transferência de informação de uma mente para outra e o foco do ensino de LE é quase que exclusivamente o recurso lingüístico. Dentro dessa concepção toma-se como modelo lingüístico um falante nativo idealizado da língua-alvo, na variante da classe dominante, desvinculado das questões históricas, sociais, políticas e culturais implicadas.

De acordo com Almeida Filho (mimeo) observando-se o cenário de ensino/aprendizagem de LE de muitas escolas brasileiras, podemos reconhecer que as experiências de ensinar LE se colocam freqüentemente como inescapavelmente artificiais, artificiosas e para abordar tópicos fúteis e/ou "dos outros". Língua estrangeira, dentro desse contexto, é quase sempre vista como a "língua dos outros", que nunca se desestrangeiriza, sendo sempre usada para tratar de assuntos "dos outros" e que deve ser estudada como matéria oficial do currículo moderno.

Em pesquisas empreendidas anteriormente por Almeida Filho e seu grupo de pesquisa em cinco escolas públicas distintas da região de Campinas, os pesquisadores detectaram uma ausência de ocorrências nos registros de seqüências inteiras de aulas gravadas interações livres ou espontâneas na língua-alvo.

Por outro lado, os tipos de interação que puderam ser reconhecidos foram:

- **Na língua-alvo:** utilizando as palavras de Almeida Filho (mimeo) *interações engessadas, premeditadas pelo professor ou pelo autor do livro didático adotado anteriormente por esse professor e praticadas e modeladas ad nauseam.*

- **Na LM:** falas institucionais (avisos), ecos do LD (leitura em voz alta, cópia na lousa) e falas paralelas( casos pessoais, comentários sobre outros assuntos alheios à disciplina de LE).

Dentro desse contexto, o papel do aluno se limita a repetir, completar turnos modelados pelo professor, responder a perguntas pedagógicas verificadoras de aprendizagem de estruturas. A partir dessa realidade, Almeida Filho et.alli (1991:2) definem a interação obtida nesse contexto escolar como imprópria para promover processos bem sucedidos de aprender e ensinar LE na escola e caracteriza tal interação como *atrofiada e despregada de experiências de aprender uma LM enquanto se aprende o mundo*.

Tal realidade, embora pertença a um contexto muito diferente do contexto por nós pesquisado (o autor analisa o ensino público fundamental enquanto que nosso contexto é o ensino superior particular formador de professores de língua inglesa) não é muito diferente da realidade de nosso lugar de pesquisa. Não se fazem necessários muitos esforços investigativos para concluirmos que na grande maioria dos cursos de Letras (cf. Basso, 2001; Texeira da Silva, 2000) as interações nas aulas de língua inglesa se apresentam muito semelhantes, senão iguais ao tipo de interação acima descrito.

Com base em nossa experiência, as interações nas aulas de língua inglesa nos cursos de Letras além de apresentarem todas as características acima citadas, são interações muito voltadas para a forma, com uma ênfase grande no ensino de estruturas específicas da língua-alvo.

Assim, nosso objetivo com esta pesquisa era criar um ambiente voltado para um tipo de interação que privilegiasse o sentido, o uso da língua-alvo pelo aprendiz, interação essa oposta àquela tradicionalmente presente nas aulas de LE que só demonstram, segundo Almeida Filho (mimeo) um fazer preso a imitações, repetições, modelações, complementos e conversões.

Com a introdução da abordagem comunicativa na aula de LE em sua primeira fase, o padrão de interação mudou, mostrando um avanço em sua organização. Dentro desse novo padrão o professor era responsável por iniciar turnos, geralmente em forma de perguntas para verificação, sempre calcadas em uma estrutura gramatical pré-estabelecida e na maioria das vezes, com as informações para as respostas previamente fornecidas para os alunos. O aluno, por sua vez, tinha o papel de responder a essas perguntas dentro dos moldes esperados e o professor, por último, deveria dar a sua avaliação. Esse tipo de interação é comum nos tipos de tarefas classificadas como pré-comunicativas. Embora tenha-se nesse caso um contexto maior do que a sentença, a interação é ainda muito calcada na forma.

Buscamos, hoje, para as aulas de LE um modelo de interação voltado para a construção de significados na língua-alvo na qual professor e alunos trabalham colaborativamente compartilhando significados. Nesse processo, o aprendiz pode participar como sujeito ativo da interação aprendendo a iniciar turnos também e a sustentar uma conversa na língua-alvo. Nesse processo, o aprendiz pode testar hipóteses, aprender a negociar significados e desenvolver sua interlíngua de maneira em parte semelhante àquela em que a criança aprende sua LM. Nesse sentido, não tomamos a interação como mera estratégia para aprender a LE. Ela não se resume somente a trocar informações já prontas para praticar estruturas gramaticais.

Compartilhamos com Fontana (2004:252) uma perspectiva que toma a sala de aula, de acordo com a autora, como um *espaço de educação da linguagem por meio da interação, em que os aprendizes estão aprendendo uma outra língua para interagir no mundo social mediante um trabalho de co-construção de conhecimento.*

Brown (1994:159) nos oferece uma definição de interação muito próxima daquela que assumimos nesta pesquisa. Para ele, *interação é a troca colaborativa de pensamentos,*

*sentimentos ou idéias entre duas ou mais pessoas resultando num efeito recíproco para cada um dos participantes.*

Rivers (1987:4-5) também contribui com uma relevante definição de interação da qual compartilhamos a mesma posição:

*Por meio da interação, os alunos podem aumentar sua bagagem lingüística conforme eles ouvem e lêem material autêntico ou até mesmo a produção dos colegas em discussões, tarefas de solução de problemas, tarefas de lacuna de opinião. Na interação os aprendizes podem usar toda a bagagem que possuem na língua-alvo, tudo o que aprenderam ou casualmente adquiriram. Até mesmo nos níveis iniciais, eles aprendem a explorar a elasticidade da língua.*

Tendo como foco de nossa atenção o processo de aquisição de uma LE, defendemos que interações de natureza implicitadora com possibilidades raras de explicitação e em situações muito bem justificadas são aquelas que melhor podem contribuir para o desenvolvimento da LE no aprendiz. Aliada a essa característica, reconhecemos que a interação tem uma relação muito forte com o insumo oferecido aos alunos na aula de LE. Defendemos (acompanhando Krashen neste particular) que o insumo deva ser relevante/significativo, voltado para o sentido e em grande quantidade. Entendemos que insumo e interação são fatores complementares e responsáveis pelo processo de aquisição da nova língua. Dentro dessa compreensão, apontamos para um terceiro fator que influencia, do nosso ponto de vista, os dois primeiros, o filtro afetivo.

A interação construída na aula de LE deve propiciar uma configuração baixa do filtro afetivo, configuração essa que pode facilitar a aquisição da LE por meio do insumo e da interação instituídos na aula de LE.

O reconhecimento da importância de criar na aula de LE situações de comunicação para os aprendizes não é algo novo e já era uma preocupação desde os tempos do audiolingualismo. Dentro daquele contexto, tal reconhecimento estava diretamente ligado ao objetivo de reduzir o

tempo de fala do professor na aula e aumentar o tempo de fala dos alunos. De acordo com Allwright (1984) este reconhecimento levou a uma organização de sala de aula na qual os aprendizes pudessem interagir entre si, geralmente em pares ou pequenos grupos. Essa nova organização de sala de aula representou, à época, um grande avanço no sentido de multiplicar o tempo de fala potencial para cada aprendiz. Porém, esse aumento de quantidade de fala do aprendiz não resultou num aumento de qualidade de interação uma vez que a linguagem utilizada era altamente controlada e calcada no uso de exercícios mecânicos de automatização (drills) mostrando que quantidade não necessariamente implica qualidade e que apenas quantidade não poderia resolver todos os problemas envolvidos na aquisição de uma LE.

A partir disso, os esforços investigativos de profissionais da área passaram a focalizar uma questão mais complexa: ao invés de colocar os alunos para simplesmente falar entre si, o objetivo passou a ser o de engajar os aprendizes em comunicação. Esse já era um sinal do movimento emergente de ensino de línguas calcado numa abordagem comunicativa. Nas suas bases, segundo Littlewood (1981), a abordagem comunicativa apoia-se fortemente na noção de interação. Em contrapartida, o conceito de comunicação permaneceu ambíguo para muitos dos critérios do comunicativismo e passou a ser criticado em alguns desses sentidos. Por exemplo, o sentido de comunicação como enunciar para receber outro enunciado de volta.

De acordo com Allwright (1984) não podemos mais considerar os termos interação e comunicação como sinônimos embora muitos ainda considerem a comunicação como o ato de falar um com o outro.

Entendemos o conceito de comunicação como um conceito mais amplo que envolve a expressão de opiniões, sentimentos e idéias significativamente e de maneira adequada não apenas de acordo com as normas da língua mas também de acordo com os papéis sociais e registros envolvidos nas situações de comunicação. Interação, na nossa compreensão, envolve processos

inter e intra pessoais, engaja o aprendiz num processo de construção de linguagem cognitivamente e implica a comunicação de significados, de sentidos. Podemos reconhecer vários tipos de interação: (a) interações explicitadoras, calcadas na explicação de regras seguidas de prática de estruturas lingüísticas. Consideramos esse tipo de interação como pouco efetivo para a aquisição de línguas; b) interações pseudo-comunicativas num faz-de-conta interativo por meio de diálogos e textos pretextuais seguidas de muita prática exercitadora (repetições, imitações, etc); c) interações implicitadoras, voltadas para o sentido mas que podem fazer perceber os meios lingüísticos da comunicação; d) interações irrelevantes para aquisição da L.E., como por exemplo, interações na L.M. Apresentamos a seguir um quadro que apresenta as características dos principais tipos de interação.

**Quadro n. 01 - Tipos de Interações**

<b>Interações Explicitadoras Métodos Estruturalistas</b>	<b>Interações Explicitadoras Disfarçadas de comunicação</b>	<b>Interações Implicitadoras Ambientes Comunicativos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ repetições</li> <li>▪ imitações</li> <li>▪ leitura em voz alta</li> <li>▪ perguntas e respostas fechadas (ou seja, onde a resposta já é prevista)</li> <li>▪ tradução</li> <li>▪ exercícios sobre a forma e correção destes</li> <li>▪ sistematização</li> <li>▪ rotinização (drills)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Professor inicia aluno responde</li> <li>▪ professor avalia a resposta do aluno</li> <li>▪ interação aluno/aluno</li> <li>▪ trabalhos em pares e/ou pequenos grupos ⇒ <i>tarefas pré-comunicativas</i> : preparação para uma situação futura de comunicação</li> <li>▪ sempre calcado em alguma estrutura gramatical específica disfarçada dentro de um contexto</li> <li>▪ respostas previamente estabelecidas</li> <li>▪ controle sobre a linguagem a ser utilizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo colaborativo</li> <li>▪ não só o professor inicia os turnos, os alunos aprendem a também iniciar turnos</li> <li>▪ alunos aprendem a manter uma conversa</li> <li>▪ uso de tarefas comunicativas com foco no significado, em pares e/ou pequenos grupos</li> <li>▪ uso da linguagem para expressar opiniões, sentimentos, idéias, tomar decisões, etc</li> <li>▪ temas, outras disciplinas do curriculum</li> <li>▪ insumo relevante/significativo</li> </ul>

Com relação às características de cada tipo de interação, reconhecemos que algumas delas não são exclusivas de um único tipo de interação, ou seja, podem ocorrer, por exemplo, momentos de sistematização em interações implícitadoras, numa situação muito bem justificada pelo uso comunicativo da língua e não com grande frequência; a rotinização pode também ocorrer numa interação implícitadora raramente para sanar algum tipo de problema muito recorrente de pronúncia. Porém, o eixo organizador, a natureza das interações implícitadoras são voltados para o sentido. Também uma tarefa pré-comunicativa pode ser utilizada em algum momento imediatamente anterior, durante a realização de uma tarefa comunicativa, ou logo a seguir a ela, desde que a necessidade de comunicação justifique esse uso. Nesta pesquisa não lançamos mão de atividades pré comunicativas no planejamento proposto, porém, houve espaço para possíveis sistematizações quando necessárias.

Distinguimos no quadro acima as interações explicitadoras, ou seja, aquelas voltadas para o ensino da forma e com uma grande preocupação com o domínio das estruturas. Dentro dessa perspectiva, a interação é composta de frases prontas, trazidas com o objetivo de "treinar" ou "praticar" estruturas gramaticais. Nesse tipo de interação, os aprendizes têm muito pouco a contribuir. O objetivo de interagir, de comunicar significados dá lugar ao objetivo de dominar estruturas gramaticais e produzi-las dentro de padrões pré-estabelecidos.

Dentro deste tipo de interação, dois aspectos são importantes de serem observados:

1. Este modelo é muito diferente do tipo de interação encontrada em conversações normais, fora da sala de aula.
2. O tipo de interação apresentado para a aula tradicional caracteriza-se por "perguntas de demonstração de conhecimento da forma".<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Perguntas nas quais o objetivo é verificar se o aluno aprendeu estruturas gramaticais específicas previamente ensinadas. Não há preocupação com o sentido.



Intimamente ligado a esse tipo de interação está o uso de *drills* - exercícios de automatização mecânica o qual se constitui de repetições, substituições e transformações de frases soltas e calcadas em estruturas específicas da língua.

Chamamos o segundo tipo de interações explicitadoras "disfarçadas" de comunicação porque embora a interação que se obtém apresente avanços no sentido em que há uma preocupação em se estabelecer um contexto, evitando com isso o trabalho com frases soltas, de baixa contextualização, os diálogos e atividades propostas sempre oferecem um trilho pré-estabelecido, uma linguagem controlada e uma estrutura gramatical específica a ser praticada no diálogo ou situação proposta ficando as interações limitadas a uma preparação para a comunicação e não chegando a engendrar o uso comunicativo da língua-alvo.

Este tipo de interação é marcado pelo modelo: **professor Inicia ⇒ aluno Responde ⇒ professor Avalia a resposta do aluno**. De acordo com Ellis (1996), o principal problema desse tipo de interação é que não há lugar para uma conversa genuína ou para negociação do significado. A estrutura do discurso é rígida nas três fases do modelo, oferecendo pouca oportunidade para o aprendiz desenvolver suas próprias estratégias de comunicação. Neste tipo de interação, onde o professor ocupa os papéis de iniciador e avaliador final e os aprendizes o papel de respondentes há relativamente poucas oportunidades para os aprendizes testarem seus limites de competência produtiva.

Um modelo de aula bastante utilizado e muito ligado a esse tipo de interação é o APP (Apresentação, Prática e Produção), discutido mais à frente neste capítulo. Esse tipo de interação promove preferencialmente a aprendizagem da LE e está ligado a um conceito de linguagem como estrutura, um conceito de ensinar e aprender como formação de hábitos, baseado no padrão estímulo-resposta-reforço. Não consideramos esse tipo de interação relevante para promover a aquisição da língua-alvo.

A partir do exposto, o tipo de interação na aula tradicional pode privar os alunos de características facilitativas, presentes por exemplo, nos ambientes fora da sala de aula e que são imperiosas para a aquisição. Nesse sentido, Long e Sato (1983) argumentam que perguntas pedagógicas, ou seja, perguntas para que o aluno demonstre conhecimento de estruturas específicas não oferecem oportunidades para o aprendiz iniciar novos tópicos ou para sustentar uma conversa.

Segundo Wells (1981), o tipo de interação considerado benéfico para o desenvolvimento da língua-alvo é aquele que valoriza a contribuição dos participantes e enfatiza a reciprocidade nos significados que são construídos e negociados por meio do uso da língua.

Nas interações implícitas o foco está no significado em construção, na comunicação. Os aprendizes estão engajados em tarefas sobre temas, assuntos relevantes para eles e dentro desse contexto pode haver instâncias de explicitação apenas quando muito necessárias e bem justificadas.

No tipo de interação implícita criado em ambientes comunicativos mediados pelo uso de tarefas comunicativas, os alunos têm maiores oportunidades para interagir na língua-alvo, devido a algumas características tais como:

- a) ensino centrado no aluno que constrói significados;
- b) interação intensa em pares e/ou pequenos grupos e, eventualmente, em plenárias;
- c) foco no sentido garantido pela interação verdadeira produzida na (re)construção de conhecimentos, dos efeitos artísticos e de cultura.

Dentro desse tipo de interação os alunos são incentivados a utilizar estratégias para gerir a comunicação. Pode haver maiores oportunidades para negociação do significado, característica essa muito semelhante àquelas encontradas numa conversação fora da sala de aula. Essa semelhança com os tipos de conversação que os aprendizes vivenciam fora da sala de aula pode

contribuir para o desenvolvimento mais efetivo da LE pelo aprendiz. Consideramos essas características como estando intrinsecamente ligadas com os critérios definidores de tarefa comunicativa.

Estamos, entretanto, conscientes de que contextos naturais podem não oferecer sempre as melhores condições para produção de insumo. Por exemplo, o falante nativo em um contexto natural pode não conversar com o falante não-nativo ou pode só falar por gestos ou com palavras soltas ou de um jeito que o falante não-nativo não aproveite. Portanto, reconhecemos que os contextos naturais não são naturalmente, inquestionavelmente, descontextualizadamente ótimos sempre.

Porém, reconhecemos que as situações encontradas fora da sala de aula produzem uma necessidade maior de interação e de negociação do significado que consideramos como condições boas para a aquisição, porém, sabemos que elas não se aplicam sempre. Nesse sentido, consideramos que a sala de aula, onde o professor está interessado em fazer o aluno aprender pode propiciar condições parecidas com aquelas encontradas fora da sala de aula. Além disso, ao criar na sala de aula essas condições, o professor pode contar também com o tratamento pedagógico próprio desse contexto, como por exemplo, o professor fala mais, faz de novo, fala perto, destaca uma palavra, recompõe, escreve na lousa, gesticula. Desse modo, o insumo pode ser melhor do que o contexto naturalista.

A negociação do significado é uma característica da fala natural que queremos trazer para a sala de aula, porém, temos consciência de que apenas essa condição não basta. Há evidências na literatura de que a fala natural nem sempre produz as características mais desejáveis para o aprendiz. Nosso objetivo é estabelecer um lugar intermediário entre a naturalidade das condições que nós encontramos fora da sala de aula, como por exemplo, a variedade de insumo, a possibilidade de negociar, a possibilidade de refazer o percurso, de rephrasear, de contrapor com a

possibilidade de intervenção pedagógica que a sala de aula oferece, como por exemplo, atrasar a apresentação de alguma coisa, utilizar deliberadamente uma outra palavra que possa trazer um entendimento maior, eventuais momentos de sistematização que se interpõem nas tentativas de produção de linguagem natural. Queremos nos aproximar da fala natural porque ela tem características que são importantes para o estabelecimento do insumo e de certas práticas interativas mas temos consciência de que isso pode não ser suficiente. É por isso que o tratamento pedagógico está sempre previsto em nosso trabalho.

Reconhecemos que é necessário dar um tratamento para o insumo. O insumo tem que ser só um pouco acima do que o aprendiz pode processar,  $i + 1$ . É o professor que pode oferecer essa condição para os alunos. O professor bem preparado, capacitado, que tem estratégias, que pode oferecer isso de maneira mais condensada, mais provocada, mais forte, mais abundante, embora não seja um tratamento da língua, somente como exemplificação, com prática, como exercitação. Tentamos criar o ambiente encontrado fora da sala de aula mas instalamos também o tratamento pedagógico para podermos ter o máximo de aproveitamento.

O que queremos esclarecer é que defendemos a criação, na sala de aula, de um ambiente de comunicação que é parecido com o ambiente encontrado fora da sala de aula. É parecido mas não é igual pois há a intervenção pedagógica também.

De acordo com Silva (2004:67), *a partir do reconhecimento da situação social, integrantes se relacionam assumindo uma posição social dentro de uma hierarquia específica de status, que também lhes garante seus direitos e deveres na interação*. A autora oferece como exemplo para ilustrar essa relação a sala de aula. Em seu exemplo, Silva (op.cit.) distingue dois tipos diferentes de organização social e interacional. O primeiro tipo citado pela autora refere-se a uma situação social de ensino formal e tradicional, muito comum na maioria das salas de aula de L.E. e que traz como características: a) uso da variedade culta da língua-alvo; b) professor como

autoridade máxima da situação e detentor do conhecimento que deve ser “transmitido” para os alunos; c) alunos com papel de receber passivamente os conteúdos, repetir e imitar; d) linguagem controlada.

O segundo tipo de organização citado pela autora refere-se a uma situação social de ensino contemporâneo que toma o sentido e o uso significativo da língua como focos principais. Nesse contexto espera-se que os alunos participem mais ativamente das interações em sala de aula e tomem o turno com maior frequência, iniciando e mantendo a conversação em andamento.

Discordamos da posição de Silva (2004) ao considerarmos a diferença entre um contexto e outro como uma diferença de natureza e não somente uma diferença de papéis sociais que cada integrante assume, conforme a autora argumenta.

De acordo com Silva (op.cit.:70),

*a interação em sala de aula, como interação verbal em qualquer outro local, é guiada pelo mesmo esquema de inferência conversacional. A partir de esquemas de conhecimento construídos sobre a língua e as experiências vividas, alunos e professores são capazes de entender qual é a situação social em que se encontram; construir as pistas de contextualização para sinalizar enquadres orientando a forma de interpretação das mensagens. Sobretudo, são capazes de colaborar com a construção das estruturas de participação, que é a interpretação que fazem sobre os direitos e deveres de falantes e ouvintes, baseados no que entendem como situação social.*

Ellis (2003) define a sala de aula como um lugar onde as pessoas se socializam e também aprendem. Porém, prossegue o autor, em muitas salas de aulas as trocas sociais não são encorajadas. Os alunos criam uma expectativa de que o tipo de discurso a ser criado na sala de aula deva ser do tipo “pedagógico” ao invés do discurso natural e, como resultado, os alunos podem se tornar relutantes em fazer uso das oportunidades sociais para interagir. Esse discurso pedagógico se consolida por meio da utilização de diálogos prontos elaborados para ensinar sobre a língua, para “treinar”, “praticar”, estruturas específicas da língua alvo.

Em sua discussão sobre as razões para se criar oportunidades de comunicação na sala de aula Allwright (1984) nos apresenta algumas justificativas para a importância da comunicação no processo de ensino/aprendizagem de L.E. Entre suas justificativas ele cita:

Primeiro, a necessidade de proporcionar aos aprendizes prática comunicativa devido ao fato de ela representar um estágio necessário e produtivo na transferência da aprendizagem de sala de aula para situações que ocorrem fora da sala de aula. De acordo com Allwright (op.cit.), nós não deveríamos esperar que nossos aprendizes fossem capazes de usar sua aprendizagem fora da sala de aula se eles não tivessem oportunidades para usar a L.E. em situações o mais similares possíveis daquelas encontradas fora da sala de aula. Em resumo, se o aluno é apenas exposto, por exemplo, ao uso de "drills" na sala de aula, ele tem de fazer um grande deslocamento para usar essa aprendizagem em situações genuinamente comunicativas. Em contrapartida, se é oferecido ao aprendiz prática comunicativa em sala de aula, a lacuna com as situações encontradas fora da sala de aula poderá ser menor e mais facilmente superada.

Segundo, a compreensão de que o processo de comunicação é, de uma certa maneira, um processo de aprendizagem. Nós aprendemos por meio da comunicação, especialmente na aprendizagem de uma L.E. onde, por meio do uso da língua-alvo para resolver problemas de comunicação, os aprendizes não apenas usam a nova língua para se comunicar mas também desenvolvem suas capacidades de comunicação. O projeto conduzido por Prabhu (1987) em Bangalore, na Índia, é um exemplo dessa premissa. Nesse projeto não houve um planejamento gramatical nem o uso de exercícios mecânicos de automatização mas apenas tarefas para serem solucionadas por meio do uso da língua-alvo, no caso o inglês.

Terceiro, ao criar oportunidades de comunicação na nova língua que envolvam os aprendizes no uso significativo dela, no idioma que faz sentido para eles, aumentamos o envolvimento, o engajamento deles no processo de ensino/aprendizagem. Segundo Allwright

(1984), um maior grau de envolvimento dos aprendizes pode colaborar para uma aprendizagem mais bem sucedida.

Allwright (1984: 158) chama atenção para a necessidade de reconsiderar a importância do papel da interação na sala de aula e de tomar uma perspectiva diferente diante da questão. De acordo com o autor

*precisamos parar de pensar na interação como um aspecto do método de ensinar que nós podemos escolher se queremos ou não adotar em nossas salas de aula, como uma arma de nosso exército pedagógico para ser usado somente quando apropriado e começar a pensar em alguma coisa inerente à própria pedagogia da sala de aula.*

De modo geral, a interação na sala de aula é importante porque ela é a condição *sine qua non* da pedagogia de sala de aula. Se não houver interação na sala de aula, nós muito provavelmente não seremos capazes de aceitar que a aula tenha acontecido e mais que isso, que os objetivos tenham sido alcançados com sucesso. A partir dessa compreensão, não há sentido em ser contra ou a favor da interação, desde que ela seja entendida como um fator inescapavelmente crucial da sala de aula.

Em consonância com Allwright (1984), não consideramos a interação em termos de “prática de comunicação” por exemplo, mas em termos da própria pedagogia que num sentido geral e mais amplo vê a interação como um dos fatores determinantes da aquisição.

Concordamos com Allwright (1984) que define interação como “co-produção”. Ela é o produto da ação realizada por todos os participantes do processo. A partir desse ponto de vista, segundo o autor, a sala de aula é vista como um evento socialmente construído. Desse modo, compartilhamos com o autor de uma noção de interação que vai além de apenas “fazer os alunos falarem uns com os outros.” Entendemos interação como estando intimamente ligada à natureza

social do comportamento de sala de aula, ligada à pedagogia da sala de aula, em um sentido bem amplo, um sentido muito diferente daquele das técnicas de ensino (Allwright, 1984:159).

De acordo com Consolo (2002), as aulas de língua estrangeira podem ser definidas como ocasiões nas quais o ambiente sócio-lingüístico é estruturado de acordo com sua própria configuração das características culturais e psicológicas. Durante as aulas, os interagentes usam várias funções de linguagem para estabelecer comunicação e por meio da interação acreditamos que o insumo seja gerado. Pesquisadores têm apontado que exposição à insumo de qualidade e negociação do significado são fatores determinantes para que a aquisição ocorra, desde que essas condições ofereçam oportunidades para os aprendizes compreenderem o insumo e modificar seu discurso para alcançar níveis de compreensibilidade e uso mais efetivo da língua alvo .

### **2.3.3 - Princípios embasadores do termo interação**

Analisando o conceito de interação, Brown (1994) apresenta alguns princípios embasadores da teoria interacionista na sala de aula de LE. Esses princípios são:

- 1. Automaticidade:** esse princípio opõe-se diretamente à nossa premissa básica nesta pesquisa que sustenta o foco no significado ao invés de na forma. Segundo o autor, a verdadeira interação humana tem como foco de atenção o significado e não modelos controlados de linguagem.
- 2. Motivação Intrínseca:** conforme os aprendizes se engajam na interação para expressar seus sentimentos, opiniões, idéias, eles satisfazem suas necessidades e



sentem-se capazes de utilizar a língua-alvo para propósitos comunicativos aumentando com isso suas motivações.

- 3. Investimento Estratégico:** na interação é preciso que o aprendiz lance mão da competência de linguagem estratégica<sup>8</sup> para tomar decisões sobre como dizer ou escrever ou interpretar linguagem e para compensar (resolver) problemas de comunicação. Segundo Brown (1994) a espontaneidade do discurso interativo requer o uso de inúmeras estratégias para produção e compreensão de linguagem.
- 4. Capacidade de correr riscos:** participar do processo de interação requer a capacidade de correr riscos e de lidar com falhas ou fracassos na produção de significados ou na interpretação deles. Alunos precisam saber lidar com esses fracassos e com o medo de ser ridicularizados ou rejeitados para poder alcançar as recompensas no processo de aquisição de uma LE.
- 5. Conexão linguagem-cultura:** a carga cultural de discurso interativo requer que os participantes da interação estejam culturalmente sensíveis às nuances culturais da língua-alvo uma vez que linguagem e cultura estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente.
- 6. Interlíngua :** Brown (1994) argumenta que a complexidade da interação implica um longo processo de aquisição. Nesse processo, erros de produção e de compreensão são parte desse desenvolvimento e, conforme salienta o autor, o papel do professor em dar retorno para o aprendiz sobre esses erros é de grande importância.

---

<sup>8</sup> Competência de linguagem estratégica refere-se aos instrumentos que o falante utiliza para iniciar, terminar, manter, reparar e redirecionar a comunicação (Canale e Swain, 1980).

**7. Competência comunicativa<sup>9</sup>:** de acordo com Brown (1994) todos os elementos da competência comunicativa (competência gramatical, discursiva, sociolingüística, pragmática e estratégica) estão envolvidos na interação humana. Todos os aspectos devem trabalhar juntos para que a comunicação bem sucedida ocorra.

Observando esses princípios apresentados por Brown (1994), consideramos alguns deles pertinentes para a elaboração de um conceito de interação, como por exemplo, a noção de competência comunicativa, de interlíngua, de conexão linguagem-cultura, porém, questionamos a relevância do princípio automaticidade como definidor do termo interação. Do nosso ponto de vista, automaticidade é decorrência ou foco momentâneo para fins específicos. Dentro da definição que buscamos construir, esse princípio desempenha um papel secundário, dando espaço para princípios como foco no sentido e negociação do significado.

Com relação à motivação intrínseca, levamos em consideração também a motivação como um princípio relevante no sentido de oferecer aos aprendizes insumo e oportunidades de interação relevantes/ significativas.

### **2.3.4 - Interação e os papéis do professor de LE**

O tipo de interação gerado na sala de aula está diretamente ligado ao papel que o professor de LE desempenha. Observando os diferentes tipos de interação, podemos reconhecer

---

<sup>9</sup> Competência comunicativa refere-se à capacidade do indivíduo de não só conhecer as regras gramaticais e saber usá-las, mas adequá-las ao contexto sociocultural: como, quando, onde, porque e qual recurso estilístico e qual variedade deveriam ser usados pelos falantes no ato de interação (Hymes, 1972; Canale e Swain, 1980).

diferentes papéis para o professor bem como diferentes ações. Apresentamos abaixo possíveis papéis para o professor, primeiro dentro de interações que fazem parte da abordagem tradicional e depois em interações em abordagens mais comunicativas.

**Abordagem tradicional:** o professor desempenha o papel de **controlador**. Dentro desse papel, o professor tem a função de ter o domínio da interação cabendo a ele determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando os alunos devem falar. O professor aqui sempre prevê como será a interação e a linguagem que os alunos devem usar. Porém, neste contexto, uma importante característica da interação não é observada - a espontaneidade, o uso de linguagem não ensaiada.

### **Abordagem Comunicativa<sup>10</sup>**

- a) Professor como "**diretor**": aqui o professor é visto como um maestro de uma orquestra ou como o diretor de uma peça de teatro e tem como função manter o processo fluindo efetivamente.
- b) Professor como "**gerenciador**": ao assumir o papel de gerenciador da aprendizagem o professor tem a função de planejar cursos e aulas. Tem também a função de incentivar a criatividade dos alunos.
- c) Professor como "**facilitador**": nessa função o professor deve facilitar o processo de aprendizagem pelos alunos, tornando a aprendizagem mais fácil para os alunos, ajudando-os nas dificuldades. O professor como facilitador está

---

<sup>10</sup> Abordagem Comunicativa é uma abordagem que enfatiza o processo de comunicação, ou seja, o uso da língua em diferentes tipos de situações com foco no significado em oposição à forma; o uso da língua para interagir com outras pessoas (Almeida Filho, 1983).

um passo à frente do professor como gerenciador e como diretor pois aqui o professor deve ser capaz guiar o aluno no processo de aquisição.

- d) Professor como **fonte de conhecimento**: esta é a função menos controladora. Aqui o aluno é que deve tomar a iniciativa de procurar o professor. O professor tem o papel de aconselhar quando os alunos procuram por ele.

Entendemos o papel do professor na construção da interação em sala de aula como um co-comunicador com os alunos, tendo a função de, juntamente com os alunos, comunicar sentidos, expressar opiniões, sentimentos, conhecimento. Além de um co-comunicador, ele deve também auxiliar os alunos a se comunicarem. O professor deve ter a função de elaborar tarefas coerentes com seu próprio contexto, gerenciar a implementação das tarefas e auxiliar nas dificuldades dos alunos, colaborar para a manutenção de uma configuração baixa do filtro afetivo e ser um co-responsável privilegiado pela criação de insumo.

Os alunos, por sua vez, devem assumir uma maior responsabilidade pelo processo de aquisição. Devem desenvolver a habilidade de iniciar turnos e de negociar significados. Devem ser participantes ativos na realização das tarefas fazendo uso da língua-alvo para tomar decisões, expressar opiniões, conhecimentos, sentimentos, idéias. Devem aprender a fazer uso de estratégias de comunicação para compensar dificuldades.

Concordamos com Allwright (1984) quando define interação na sala de aula não apenas como uma “técnica” dos métodos modernos para o ensino de línguas mas sim como o elemento fundamental da pedagogia do ensino de línguas. Para o autor, tudo que acontece na sala de aula acontece por meio da interação. Tomando por base essa premissa, é necessário um deslocamento também na compreensão do papel de professor e alunos. A partir dessa premissa, professores, que costumavam ser responsáveis por “passar” o conhecimento e alunos que desempenhavam um

papel passivo, sempre prontos para “receber” conhecimentos, passam a ocupar, dentro deste contexto, o papel de “gerenciadores da aprendizagem” (Allwright, 1984). Ambos são responsáveis por criar oportunidades de interação.

### **2.3.5 - O papel da linguagem do professor no processo de interação**

"Fala do professor" é a linguagem especial que o professor usa para se comunicar com os alunos em classe. Esse tipo de linguagem compartilha várias características comuns com a "fala para falar com estrangeiros" (*foreigner-talk*). Entre essas características podemos observar simplificação sistemática das propriedades formais da linguagem do professor, modificações fonológicas, lexicais e gramaticais na linguagem do professor dependendo do nível dos alunos.

A fala do professor pode ser caracterizada também pelos ajustes funcionais : repetição, modelos de frases, expansões, etc. Pesquisas (Bassi e Dutra, 2004; Cândido Júnior, 2004; Pica, 1992; Pica e Doughty, 1997) têm demonstrado que esses ajustes podem ajudar a aquisição de uma LE na sala de aula. De acordo com o ponto de vista defendido por Krashen (1982) há uma grande quantidade de "insumo compreensível" na sala de aula de LE até mesmo quando o foco está no ensino da forma. Podemos depreender disso que a sala de aula de LE pode ser um lugar rico em insumo e pode proporcionar muitas oportunidades de interação significativa, os quais juntos são considerados fatores cruciais para a aquisição. Entretanto, para que isso ocorra, as atividades experienciadas pelos alunos devem estar voltadas para o uso da língua-alvo com foco no sentido. Nesse sentido, compreendemos interação como discurso e não como insumo apenas.

## 2.4 – A aula de LE: cenário para atividades comunicativas

No aprendizado de uma LE podemos apontar dois caminhos distintos que podem levar ao domínio da competência comunicativa. O primeiro é a imersão natural, na qual o aprendiz de LE aprende a língua-alvo no país onde se fala a nova língua. Temos aqui o aprendizado em contexto natural. O segundo caminho e também o mais comumente seguido pela maioria das pessoas que aprendem uma LE, é a sala de aula, ou seja, o contexto sistemático de ensino/aprendizagem racional de línguas. Nesse contexto, o aprendiz é exposto a uma seqüência de aulas as quais acabam sendo, na maioria das vezes, a única fonte de insumo controlado para a aprendizagem.

Esses dois diferentes tipos de grandes lógicas de aprendizagem de línguas têm características próprias as quais trazem implicações para o processo de aquisição de uma LE. Lightbown e Spada (1996) apresentam algumas dessas características:

### a) Contexto Natural de Aquisição

- Correção de erros raramente efetuada ou realizada apenas quando a compreensão do sentido é prejudicada;
- Amostras de linguagem não sequenciadas passo a passo. Nas interações comunicativas, o aprendiz é exposto a uma ampla variedade de vocabulário e estruturas;
- O aprendiz está em contato com a nova língua por muitas horas diariamente;
- O aprendiz tem contato com um grande número de pessoas que desempenha de maneira fluente na língua-alvo;

- O aluno participa ou é exposto a vários tipos de eventos: cumprimentos, transações comerciais, trocas de informação, aulas na escola ou instruções no trabalho;
- O aprendiz deve usar com freqüência seu conhecimento limitado da nova língua para responder perguntas e para obter informações;
- Há insumo modificado na maior parte das interações. Porém, quando vários falantes nativos estão envolvidos na interação, o aprendiz enfrenta dificuldade para compreender.

b) Contexto Tradicional de Ensino

- Os erros são freqüentemente corrigidos. É dada prioridade para a acuidade em detrimento da interação negociada;
- O insumo é simplificado estruturalmente e seqüenciado gramaticalmente;
- Há um tempo limitado para o aprendizado (geralmente uma ou duas horas por semana);
- O contato com falantes nativos é menor;
- O aluno é exposto a uma quantidade menor de tipos de discurso (freqüentemente a seqüência: o professor pergunta - o aluno responde - o professor avalia a resposta);
- O aluno é pressionado a falar e a escrever com acuidade desde o começo;
- A linguagem utilizada pelo professor para dar instruções ou em outras situações de gerenciamento de sala de aula é freqüentemente modificada (e simplificada) para garantir a compreensão.

Faz-se necessário empreender nesse ponto uma discussão sobre os termos utilizados por Lightbown e Spada (1996): contexto natural de aquisição e contexto tradicional de ensino. Consideramos a sala de aula como um contexto natural de aquisição. Com base nas premissas da abordagem comunicativa para o ensino de línguas (Almeida Filho, 1993) e também autores como Allwright (1991) e Prabhu (tradução, 2002) consideramos que a sala de aula não deve ser um lugar de faz-de-conta, de imitação da vida fora da sala de aula. Consideramos a sala de aula como um lugar genuíno, natural de aprendizagem onde professor e alunos têm papéis sociais reais. As autoras usam o termo tradicional para se referir à sala de aula. Consideramos a sala de aula como um contexto tradicional no sentido em que ela é um ambiente formal, organizado, com suas regras e rituais. Sem contudo, sugerir um certo preconceito ao utilizar o termo. Defendemos nessa tese a sala de aula como um lugar de construção de conhecimentos, como um ambiente com potencial para que a aquisição ocorra. Optamos assim por citar os termos propostos pelas autoras salientando nossa posição quanto a eles.

Nesta pesquisa é de maior interesse para nós o contexto tradicional de ensino, mais precisamente, a sala de aula, a qual representa, na maioria das vezes, o único contato com a nova língua. Assim sendo, a compreensão dos processos que nela ocorrem é de essencial importância para este trabalho.

Prabhu (2001) define a aula como um evento formado de:

- a) várias dimensões
- b) uma rotina estável

Assim, para o autor, a aula pode ser entendida de várias maneiras diferentes. Uma primeira maneira de entender a aula, segundo ele, seria a visão de aula como *uma unidade numa*



*seqüência curricular planejada* (Prabhu, 2001:80), visão esta bastante familiar dentro da área de ensino/aprendizagem de línguas. Segundo Prabhu (2001:80)

*“O currículo é normalmente organizado como uma seqüência acumuladora de unidades de ensino, funcionando a seqüência como um todo como forma de alcançar um objetivo maior, e estando cada unidade do plano voltada para atingir sub-objetivos menores. O ensino de sala de aula é visto como um movimento estável da primeira até a última unidade e qualquer das unidades ensinadas é tomada como um pequeno trecho da viagem percorrido.”*

Entende-se nessa concepção, cada aula como estando interligada às outras aulas da seqüência, linearmente. Esta é uma visão muito freqüente nos métodos estruturalistas, que como já foi dito, são baseados numa seqüência de aulas na qual cada aula é responsável por dar conta de uma estrutura específica. Essa visão de aula implica na pré-determinação do desenvolvimento do aprendiz, não apenas a cada aula mas também ao longo do curso. Além disso, há uma grande tendência para generalização, imaginando que todos os aprendizes se desenvolverão de maneira igual no mesmo momento.

Uma segunda maneira de se entender a aula, segundo Prabhu (2001) é a visão de aula como *implementação de um método*. Nesta perspectiva, o autor apresenta a noção de método de ensinar formada por dois aspectos diferentes: um aspecto conceitual e outro ocupacional. Para Prabhu (2001:81)

*enquanto o aspecto conceitual consiste basicamente de uma teoria de como ocorre a aprendizagem, ou de como melhor pode ocorrer, o aspecto operacional equivale à especificação do que deveria ser feito na sala de aula dentro de cada unidade de ensino.*

A plasmagem de um método implica de maneira geral um padrão pré-especificado de atividades dentro de uma aula (ou numa seqüência de aulas). Assim, é o método que determina o plano de aula e a escolha pelo professor das atividades e a maneira na qual serão realizadas em sala de aula.

Temos, desse modo, segundo Prabhu (op.cit.), duas maneiras de entender a aula:

1. como unidade curricular: refere-se ao conteúdo do curso e a um dado estágio numa progressão cumulativa;
2. como implementação de um método: refere-se aos procedimentos de ensino e a um ciclo numa seqüência cíclica.

Em uma terceira e última perspectiva, podemos entender a aula, segundo Prabhu (2001), como *um evento social*. Nas duas primeiras visões de aula apresentadas, a aula é compreendida como um evento pedagógico, entretanto, o autor discute a visão da aula como um *evento social rotinizado com papéis e relações entre papéis estabelecidos pela tradição e acompanhados de ação ritualista nas atividades desempenhadas* (Prabhu,2001:82). Assim, são atribuídos papéis a professores e alunos de acordo com a cultura e os costumes de cada lugar. A aula apresenta também, segundo o autor, uma agenda de eventos interligados assim como as sessões religiosas, os julgamentos em tribunais, reuniões de conselho de uma empresa, etc.

De acordo com Prabhu (2001:82), *a aula é um tipo de gênero social, estereotipável e, até certo ponto, ritualizado, geralmente não percebido como tal quando em conformidade, mas perturbador quando violado*. A aula pode ser entendida como uma *arena de interação humana* na qual estão envolvidos professores e alunos, com diferentes personalidades, interesses, afetividades. Conduzir uma aula envolve saber lidar com várias pessoas diferentes.

O autor prossegue concluindo que a aula é um evento rotinizado. Em outras palavras, um evento que segue um ritual pré-determinado de modo geral para toda e qualquer sala de aula e a qual professores e alunos tentam se adequar e se acomodar dentro deste ritual desempenhando papéis também previamente estabelecidos.

Entender a aula como uma rotina traz algumas implicações para nossa discussão. O autor argumenta que embora a rotina traga um certo grau de segurança e estabilidade para a sala de aula, ela pode ser também um obstáculo para mudanças. Pode-se compreender, desse modo, por que professores geralmente relutam em alterar seus procedimentos e adotar novas atividades.

Por outro lado, em situações nas quais os professores concordam em alterar seus procedimentos dois tipos de situações podem ocorrer. Uma delas pode ser, segundo Prabhu (2001), a desestabilização da rotina já existente a qual pode conduzir a desistência da mudança e retorno à velha rotina. A outra pode significar uma concordância em se adotar a nova rotina, caso esta se mostre firme e estável o suficiente. Segundo o autor, neste segundo tipo de situação pode ocorrer que a nova rotina seja assumida de maneira mecânica, passando a realizar as mesmas funções que a rotina anterior e preenchendo as necessidades e satisfações. O autor aponta essa situação como um fator determinante na sucessão de novos métodos e tratamentos adotados na sala de aula e pela sucessão de fracassos que a implementação daqueles métodos e seus resultados apontavam. Nesse caso, de acordo com Prabhu (2001: 91),

*enquanto pensamos que estamos propiciando novos procedimentos de ensino, capazes de surtirem melhores resultados, nós estamos na realidade, favorecendo novas rotinas em substituição das velhas, e contribuindo para que as dinâmicas gerais das salas de aula continuem a ser as mesmas.*

Prabhu (op.cit.) aponta como uma alternativa para evitar que essa situação ocorra que o professor não seja apenas um implementador de novas atividades mas que ele também possa operar no nível das teorias de aquisição de línguas e que possa refletir sobre elas para que a adoção de novos procedimentos não se cristalizem apenas como mais uma rotina.

Atribuímos à sala de aula de LE muitas propriedades, entre elas, a de ensinar a forma, as regras e a norma culta da língua-alvo. Nossa concepção de sala de aula nesta pesquisa vai além do ensino apenas da forma. Neste trabalho entendemos a sala de aula como: lugar de construção

de significados na língua-alvo; cenário para produção de conhecimentos; um evento preenchido com atividades que fazem sentido para os alunos, que priorizam a comunicação, sempre com um propósito comunicativo bem definido; espaço para os alunos interagirem, negociarem, pensarem e agirem como sujeitos do processo; uma privilegiada arena de contato com a língua-alvo; ambiente para viver comunicação; espaço menor para se discutir a forma de maneira contextualizada; cenário de experiências com e na nova língua com vistas a se aprender LE.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, o ensino voltado para a comunicação e o papel da forma no aprendizado de uma LE passaram a ser mais discutidos assim como os tipos de atividades que preenchem as aulas baseando-se no pressuposto de que a língua estrangeira deve ser aprendida na e/ou para a comunicação. Desse modo, o professor passa a ter a responsabilidade, entre outras, de gerar experiências que possibilitem ao aluno aprender a língua-alvo. Tais experiências devem ser significativas para o aprendiz, ou seja, devem fazer sentido para o aluno e ter uma relação com o mundo fora da sala de aula, devem também promover a interação e negociação de significados entre os aprendizes e devem estar sempre alinhadas a propósitos comunicativos.

Dentro desse contexto, as atividades realizadas na sala de aula, passam a ser importantes porque elas são responsáveis por colocarem os alunos em contato com o insumo e por gerarem interação. De acordo com Beglar e Hunt (2001) o uso de tarefas pode gerar para os alunos insumo e oportunidades para o uso significativo da língua-alvo, aspectos esses geralmente considerados na literatura da área de ensino/aprendizagem de LE como determinantes para que a aquisição ocorra. Pesquisadores acreditam que oportunidades para a produção podem forçar os aprendizes a prestar atenção na forma e na relação entre forma e significado.

Ainda segundo os autores, parte-se do pressuposto de que a combinação: ensino contextualizado, insumo significativo e produção podem engajar as capacidades de

processamento cognitivo geral por meio do qual os aprendizes podem processar e re-estruturar o insumo. A partir desse ponto de vista concordamos com Xavier (2004:118) quando ela define tarefa como *um veículo de fomento à interação com foco no significado*

A escolha dos tipos de atividades a serem utilizados na aula de LE está intimamente ligada à abordagem do professor à qual subjazem os conceitos de linguagem, de ensinar e de aprender línguas e dos papéis do professor e do aluno (Almeida Filho, 1993). É baseado nela que o professor seleciona as atividades que serão realizadas em sala de aula, e se observarmos a natureza dessas atividades veremos o que está fundamentando sua escolha.

Quanto à natureza das atividades, segundo Brown (1994) elas podem se distinguir num contínuo de possibilidades, entre as altamente manipuladas e as muito comunicativas. No extremo onde se encontram as atividades mais manipuladas, nota-se um alto grau de controle por parte do professor e uma participação muito previsível por parte dos alunos. Repetição em coro e exercícios mecânicos de substituição (drills) são exemplos de atividades orais neste extremo. Outros exemplos são ditado e leitura em voz alta. No extremo comunicativo, segundo este mesmo autor, estão atividades abertas que possibilitam ao aprendiz expressar-se livremente, ou seja, de forma imprevisível. Assim, pede-se que o aluno, por exemplo, conte histórias, participe de jogos, ou desenvolva projetos, como por exemplo, sobre o meio ambiente, animais em extinção, um projeto para uma escola do futuro, etc.

Brown (1994) argumenta, ainda, que a escala manipulação – comunicação não corresponde ao contínuo de proficiência iniciante –.avançado. Segundo ele, por muitos anos, profissionais da área de ensino de línguas acreditavam que iniciantes deveriam ter apenas exercícios mecânicos, com linguagem programada e na maioria das vezes sem sentido e que só mais tarde a comunicação real poderia acontecer. O movimento comunicativo, prossegue o autor,

defende uma filosofia totalmente oposta: a comunicação pode acontecer desde o primeiro dia de aula.

A partir do acima exposto, Brown (1994:141) nos apresenta algumas características presentes em cada extremo do contínuo:

*Atividades Controladas*

*Centradas no professor*

*Manipulativas*

*Estruturadas*

*Respostas previsíveis*

*Objetivos pré-determinados*

*Planejamento estabelecido*

*Atividades livres*

*centradas no aluno(diálogo com o prof.)*

*criativas*

*abertas(estruturas flexíveis)*

*respostas nem sempre previsíveis*

*objetivos negociados*

*planejamento estabelecido para dar rumo*

*cooperativo e cambiável ao longo do curso*

É dentro do contexto de atividades mais livres e comunicativas que surge o uso de tarefas alinhado à crença de que elas podem promover uma aprendizagem mais duradoura e significativa para os alunos porque oferecem oportunidades mais frequentes de interação e negociação do significado e têm uma relação com situações que os alunos vivem fora da sala de aula. Partindo do pressuposto de que as tarefas podem oferecer uma aprendizagem mais efetiva e de que a aula de LE tem o papel de gerar insumo e, considerando que o uso de tarefas pode ser um caminho para isso, é que propomos esta pesquisa para analisar o efeitos do uso delas em níveis iniciantes.

## 2.5 - Unidades de ação social pela linguagem: A tarefa comunicativa

*“Uma tarefa deixa de ser comunicativa quando sua escolha toma por base critérios puramente lingüísticos.” (Stern, 1992)*

Temos observado, atualmente, na área de ensino/aprendizagem de LE, uma maior preocupação com relação às situações e experiências nas quais os aprendizes se engajam na aula de línguas. Assim, tem havido uma tendência (Prabhu, 1987; Ellis, 1994; Kumaravadivelu, 1994) de melhor analisar e compreender os processos que ocorrem na sala de aula com o objetivo de se maximizar as oportunidades de aprendizagem para os alunos e oferecer um caminho mais efetivo para se alcançar a competência comunicativa na língua-alvo.

Dentro deste movimento, o que se faz na aula de LE, ou seja, as ações realizadas por professores e alunos no esforço para se adquirir uma nova língua tem ocupado um papel mais central nas pesquisas realizadas na área. Tem-se tentado explicar com mais profundidade como alguns aspectos, como por exemplo, interação, insumo, negociação do significado, entre outros, podem contribuir para a aquisição bem sucedida de línguas.

É dentro deste contexto que o uso de planejamentos baseados em tarefas tem ganhado ênfase e recebido cada vez mais, maior atenção por parte dos profissionais da área. Maior atenção primeiro pela grande curiosidade e desafio que o uso de tal tipo de planejamento apresenta para pesquisadores e professores e, em segundo lugar, pela necessidade, reconhecida de forma geral na literatura da área, de melhor compreender como pode se dar a aquisição de uma LE quando o processo é mediado pelo desenvolvimento de tarefas.

Assim como os pesquisadores, professores, autores de materiais didáticos e planejadores de cursos de línguas não demoraram para reconhecer o valor de tarefas no ensino de línguas. Entretanto, a maneira de utilizar as tarefas nos planejamentos de curso tem variado muito. Desse

modo, alguns métodos simplesmente incorporaram as tarefas dentro de abordagens tradicionais de ensino de línguas. Outros, em uma linha mais radical, adotaram tarefas como unidades de ensino e passaram a planejar cursos inteiros em torno delas. Segundo Ellis (2003), em ambos os casos as tarefas são empregadas para tornar comunicativo o ensino da língua-alvo. O autor prossegue defendendo que as tarefas são uma característica importante do ensino comunicativo de línguas.

Um dos principais objetivos do ensino comunicativo é desenvolver no aprendiz a habilidade de fazer uso comunicativo real da língua-alvo (Ellis, 2003). Nesse sentido, o movimento comunicacional não difere muito de outros tais como o áudio-lingual ou o oral-situacional, os quais também tinham por objetivo desenvolver a habilidade de usar a LE comunicativamente. Porém, o movimento comunicacional baseia-se em diferentes modelos de linguagem, enquanto os anteriores se baseavam numa visão de linguagem como um sistema lingüístico (fonológico, lexical e gramatical) a abordagem comunicativa baseia-se no modelo funcional de linguagem de Halliday e na teoria da competência comunicativa de Hymes.

Na discussão sobre a natureza do ensino comunicativo<sup>11</sup>, Almeida Filho (2003) nos apresenta uma definição bastante elucidativa desta abordagem de ensinar. Para ele, o ensino comunicativo pode ser compreendido como

*aquele produzido a partir de uma filosofia comunicacional que se opõe à centralidade da forma lingüística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento; aquisição de competência comunicativa por meio do uso língua-alvo com um foco no sentido e alguma aprendizagem explícita quando houver motivos (e sempre secundariamente).*

---

<sup>11</sup> Para uma discussão mais abrangente sobre o ensino comunicativo vide Barbirato, 1999.



De acordo com Widdowson (1978), enquanto a abordagem estrutural para o ensino de línguas focaliza o *usage*, isto é, a habilidade de usar a linguagem corretamente, o ensino comunicativo focaliza o uso, isto é, a habilidade de usar a linguagem significativamente na construção do discurso.

Howatt (1984) distingue uma versão fraca e uma versão forte da abordagem comunicativa. A versão fraca baseia-se na posição de que os componentes da competência comunicativa podem ser identificados e sistematicamente ensinados. Já a versão forte defende que *a LE é adquirida por meio da comunicação* (Howatt, op.cit.:279). Esta distinção tem uma implicação direta para o uso de tarefas. Na versão fraca, as tarefas são vistas como uma maneira de oferecer prática comunicativa para os itens lingüísticos que são apresentados numa maneira tradicional. Nesse caso, as tarefas são necessárias mas não são uma base suficiente para o ensino. A versão forte vê o uso de tarefas como um meio para os alunos apresentarem a língua-alvo experienciando como ela é utilizada na comunicação.

Até o início da década de 70, o cenário do ensino de línguas era dominado pelo audio-lingualismo o qual enfatizava os padrões estruturais da gramática alinhados dentro de situações e diálogos. A sala de aula passou a ser um lugar para um sem número de repetições com o fim de inculcar aqueles pontos de ensino da Língua-alvo na mente do aprendiz. Segundo Almeida Filho (2003), as situações nas lições eram apresentadas e ensaiadas, muitos exercícios eram realizados para mecanizar estruturas novas com constituintes frasais substituíveis, tudo com o propósito de garantir condições felizes para o aprendizado da língua-alvo.

É nesse cenário que o movimento comunicacional nasceu, em resposta às insatisfações com os resultados obtidos com o uso de padrões estruturalistas na sala de aula.

O comunicativismo trouxe de roldão para o cerne das discussões as concepções de sala de aula como lugar social e de atividades promotoras de experiências envolventes entre os alunos.

Dentro dessas concepções, o uso de tarefas passa a receber maior ênfase e mais pesquisas passam a analisar o uso delas não apenas como um apêndice nas aulas de línguas mas como o eixo organizador do processo de ensino/aprendizagem.

Observando a literatura da área de ensino de línguas já podemos reconhecer nos princípios humanistas para o ensino de línguas as propostas para o ensino baseado em tarefas. Segundo Ellis (2003) o ensino humanista reconhece as dimensões afetiva e cognitiva como sendo muito importantes para o desenvolvimento do potencial completo do aprendiz. Além disso, as abordagens humanistas têm por objetivo encorajar os alunos a trabalhar e compartilhar seus sentimentos buscando assim aumentar suas próprias auto-estimas e suas motivações para aprender. O autor cita alguns exemplos dados por Moskowitz (1977) de "exercícios humanistas" para o ensino de línguas os quais apresentam todas as características de uma tarefa.

Podemos reconhecer também o uso de tarefas em um outro tipo de abordagem conhecido como planejamento procedimental (**procedural syllabuses**) criado por Prabhu (1987) como uma alternativa para o método então predominante, o método estrutural-oral-situacional. Este planejamento constitui-se de uma série de tarefas focalizadas no sentido, organizadas em torno de pré-tarefas as quais eram realizadas com o professor juntamente com toda a classe e eram seguidas de tarefas semelhantes às pré-tarefas e que eram realizadas pelos alunos sem ajuda do professor. Segundo Prabhu (1987:32), essas tarefas focadas no significado *exigem que os alunos compreendam, transmitam ou desenvolvam o significado e que a atenção às formas lingüísticas seja apenas accidental*. A principal característica das tarefas elaboradas por Prabhu é o foco no cognitivo.

Uma terceira abordagem para o ensino baseado em tarefas é o planejamento processual ("*process syllabus*") desenvolvido por Breen e Candlin. Este tipo de planejamento é baseado na negociação entre professor e alunos. De acordo com Breen (1987) esse é um tipo de

planejamento no qual o aluno realiza sua própria análise de necessidades e escolhe o conteúdo apropriado para suas necessidades e interesses, planeja procedimentos e avalia o processo de ensino/aprendizagem. Assim, não há um planejamento prévio, ao contrário, o planejamento é construído ao longo do curso.

Podemos, assim, reconhecer no cenário de ensino/aprendizagem de LE duas realidades interligadas, por um lado um desejo por parte de professores e pesquisadores de utilizar tarefas em suas aulas, movidos pela crença de que tarefas representam o novo, o moderno. Essa tendência, de modo geral, tem despertado algumas preocupações, primeiro porque nem sempre os professores possuem o conhecimento necessário sobre o uso de tais planejamentos e muitas vezes por ser esse uso desprovido de preparação e reflexão distorcendo a realidade do uso de tarefas. Segundo, com essa forte tendência em se declarar profissionais que fazem uso de tarefas em suas aulas, o termo tem sido utilizado sem muito critério, causando muitas vezes a impressão errônea de que toda e qualquer parte do trabalho de sala de aula pode ser tarefa.

Entretanto, sabemos que o termo tarefa<sup>12</sup> precisa ser bem definido tendo por base critérios bem explícitos e características próprias que possam distinguir tarefas de outros tipos de atividades e que assegurem identidade àquelas atividades que realmente o são.

Essa confusão de nomenclatura e conceitos, torna-se mais evidente ainda quando o termo tarefa é confrontado com o termo atividade, causando posições confusas ao se tratarem da mesma coisa com termos diferentes.

Acreditando firmemente na posição de que é necessário que o termo tarefa seja claramente definido na profissão e na pesquisa e que os critérios definidores devam ser cada vez mais explícitos e de conhecimento de todos que o utilizam, destinamos esta parte de nosso

---

<sup>12</sup> Para outras definições do termo tarefa oferecidas na literatura da área de ensino/aprendizagem de LE vide Barbirato, 1999.

trabalho para melhor esclarecer esses termos e critérios definidores, primeiro por serem eles fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e, segundo, porque trata-se de uma contribuição necessária para a área de ensino/aprendizagem.

De acordo com Almeida Filho e Barbirato (2001) compreendemos o termo atividade como um termo mais abrangente e geral que pode incluir diferentes tipos de ações que podem ser realizadas na sala de aula. Nesse contexto, o termo atividade inclui o termo tarefa, sendo tarefa uma atividade mas nem toda atividade uma tarefa. Entendemos atividade como ação, ação que o professor realiza com os alunos em sala de aula. Segundo Almeida Filho (comunicação pessoal) atividades *são ações de prover experiências*. Elas são responsáveis por gerar intensa interação e muito insumo.

Segundo os autores, as atividades podem ser divididas em dois grupos: *atividades relevantes ao processo de ensino/aprendizagem (aquisição) e atividades irrelevantes ao processo* (Almeida Filho e Barbirato, 2000). No segundo grupo encontram-se aquelas que geralmente não contribuem diretamente para o desenvolvimento lingüístico-comunicativo do aprendiz. Essas atividades são, na sua maioria, realizadas na LM do aprendiz sem contudo implicar que tudo que é feito na LM do aprendiz é irrelevante ao processo. Segundo Almeida Filho e Barbirato (2001: 29), por exemplo,

*se o insumo produzido na LE estiver muito acima do nível de compreensão do aprendiz, ele também poderá ser igualmente irrelevante ao processo. Se uma explicação cultural for bem sucedida ainda que na língua materna dos alunos, ainda assim, poderá se converter em conhecimento relevante para a plasmagem de uma competência comunicativa na nova língua.*

O termo tarefa faz parte da categoria de atividades relevantes ao processo de ensino/aprendizagem, o qual é subdividido em duas subcategorias: *atividades que geram ambientes para viver comunicação e atividades que funcionam como ocasião de apropriação de*

*ferramentas para aprender a forma.* A tarefa se inclui na primeira subcategoria juntamente com outros tipos de atividades como: *poesias, peças, cenas, jogos, projetos, quebra-cabeças entre outros.* Como exemplo de tarefas, os autores citam: *tradução, reprodução de conversa* (Barbirato,1999), *levantamento e/ou comparação de informações, tomada de decisão,* entre outros.

No Brasil, essa preocupação em definir claramente o termo tarefa foi seriamente abordada dentro do Projeto CELPE - BRAS (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros) desenvolvido numa parceria entre o Ministério da Educação e alguns pesquisadores da UNICAMP e outras instituições. Dentro desse projeto, Scaramucci (1995: 80) define tarefa como um termo usado em Lingüística Aplicada *para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais.* Segundo a autora, a tarefa *tem um propósito comunicativo, e procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que têm na vida real.*

Segundo Ellis (2003), definir o termo tarefa tem sido uma questão polêmica na pesquisa sobre aquisição de línguas e podemos considerar que não há um completo acordo sobre o que é tarefa, tornando assim a definição problemática e resultando conseqüentemente na utilização do termo de várias maneiras diferentes e para significar coisas diferentes. Essa mesma confusão teórica gira em torno da diferenciação entre tarefa e outras técnicas de sala de aula como: exercício, exercícios de automatização mecânica (drills), entre outros. Nesse sentido, Ellis (op.cit.) apresenta algumas definições do termo elaboradas por vários autores e argumenta que essas diferentes definições envolvem diferentes dimensões:

1. escopo da tarefa;
2. a perspectiva pela qual a tarefa é vista;
3. a autenticidade da tarefa;

4. as habilidades lingüísticas exigidas para desempenhar uma tarefa;
5. os processos psicológicos envolvidos na realização da tarefa;
6. o resultado de uma tarefa.

O escopo da tarefa leva em consideração se o termo tarefa deve ser restrito apenas a atividades que focalizam primariamente o sentido ou se deve incluir também qualquer outro tipo de atividade inclusive aquelas voltadas para a forma. Vários autores (Prabhu, 1987; Skehan, 1992; Almeida Filho, 2001) defendem que o termo tarefa deve se restringir apenas àquelas atividades que têm o significado como foco primário. Por outro lado, outros autores adotam a posição de que o termo tarefa deve incluir qualquer tipo de atividade lingüística, incluindo "exercícios".

De acordo com Ellis (2003) a tarefa é um construto que pode guiar e dar forma a ambas a pedagogia e a avaliação no processo de ensino/aprendizagem de L.E. Independentemente da teoria na qual a concepção de uso/aprendizagem da linguagem se baseia: processamento de informação (como, por exemplo, a hipótese da Interação ou a teoria cognitiva de Shekan) ou o cognitivismo (como, por exemplo, a teoria sociocultural de aquisição de linguagem), a aprendizagem de uma L.E. é vista, segundo Ellis (op.cit.:319) *como um processo que requer oportunidades para os aprendizes participar na comunicação onde o significado seja o foco primário*. Dentro deste contexto Ellis (op.cit.:319) define tarefa como *uma ferramenta para engajar os alunos na construção do significado criando assim as condições necessárias para a aquisição de LE*.

Adotamos nesta pesquisa a posição definida pelos autores acima citados e concordamos com Ellis (2003:3) quando ele define tarefa como *atividade que focaliza primariamente o significado e o uso da língua-alvo*. Concordamos também com Ellis (2003: 3) quando ele define

exercícios como atividades *que focalizam primariamente a forma*. Entretanto, também concordamos com Ellis (op.cit.) quando ele reconhece que tanto exercícios quanto tarefas têm por objetivo aprender a língua - a diferença, segundo o autor está na maneira como este propósito é alcançado.

Ainda, esta restrição do termo tarefa à atividades primariamente voltadas para o sentido não implica que a forma nunca possa ser abordada. Ela o será sempre que surgir uma necessidade para tal durante o uso comunicativo que os aprendizes fizerem da língua-alvo durante a realização da tarefa. Não se trata também de mesclar tarefas que focalizam a forma e tarefas que focalizam o sentido. Trata-se de partir sempre do sentido e, quando necessário, abordar a forma.

Uma outra diferença de escopo tem a ver com o papel que os alunos desempenham durante a realização da tarefa o qual é muito diferente daquele exigido pelos exercícios. A tarefa exige que os aprendizes desempenhem um papel de "usuários da língua" (Ellis, 2003:3) devendo utilizar os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades que acontecem fora da sala de aula. Em contrapartida, os exercícios exigem que os participantes atuem como "aprendizes", num processo no qual a aprendizagem é intencional.

Nesse sentido, Widdowson (1998) nos apresenta uma distinção muito elucidativa entre tarefa e exercício. Para ele, um critério básico para diferenciar tarefa de exercício é a maneira de entender as habilidades lingüísticas, as quais nas tarefas são entendidas como sendo desenvolvidas por meio de uma atividade comunicativa e nos exercícios, elas são entendidas como um pré-requisito para se engajar na comunicação. Consideramos essas atividades que servem como um pré-requisito para a comunicação como pré-comunicativas, ou seja, uma preparação para a comunicação (Barbirato, 1999).

O critério perspectiva refere-se, segundo Ellis (2003), ao ponto de vista pelo qual a tarefa é vista, ou seja, do ponto do elaborador da tarefa ou do ponto de vista dos participantes da tarefa.

Esse critério é relevante para a distinção entre tarefas que focalizam o significado e tarefas que focalizam a forma. Nesse sentido, é possível que uma tarefa seja elaborada com foco no significado mas durante a realização dela por um determinado grupo de alunos, o foco recaia sobre a forma ao invés de recair sobre o uso comunicativo da língua. Desse modo, Ellis (2003) propõe que seja considerado o ponto de vista do elaborador da tarefa para se definir se uma atividade é ou não uma tarefa.

Com relação ao critério de autenticidade, alguns autores (Long, 1985) consideram que a tarefa precisa corresponder a algum tipo de atividade que os aprendizes encontram no dia-a-dia fora da sala de aula. Entretanto, algumas tarefas como contar uma estória baseado em uma seqüência de fotos ou figuras, identificar diferenças em duas figuras, entre outras, embora sejam improváveis de serem realizadas fora da sala de aula, podem segundo Ellis (2003:6)

*manifestar algum tipo de relação com aquelas atividades vivenciadas fora da sala de aula no sentido em que elas podem produzir um tipo de comportamento lingüístico semelhante ao uso comunicativo produzido pelas tarefas semelhantes às experiências que os alunos vivenciam fora da sala de aula.*

Com relação às habilidades lingüísticas envolvidas na tarefa, observando a literatura da área, podemos observar uma certa controvérsia entre os autores que abordam a questão. Alguns deles defendem que a tarefa pode envolver tanto as habilidades orais quanto as habilidades escritas. Outros autores, entretanto, assumem a posição de que a tarefa deve estar voltada para as habilidades orais, particularmente a fala. A posição assumida por nós nesta pesquisa é a de que a tarefa pode envolver as habilidades orais e escritas bem como as receptivas e produtivas dentro de recortes comunicativos. Entendemos as habilidades como sendo interligadas e não passíveis de uma separação rigorosa.

Outro aspecto envolvido na definição do termo tarefa refere-se à natureza dos processos cognitivos envolvidos na realização da tarefa. Segundo Ellis (2003) esse é também um critério



polêmico e que tem sido compreendido de diferentes maneiras pelos vários teóricos que abordam o uso de tarefas. Nunan (1989), por exemplo, defende que a tarefa envolve os aprendizes *na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo*.

Em um outro ponto de vista, Prabhu (1987) enfatiza o aspecto cognitivo da tarefa, chamando a atenção para o fato de que a tarefa envolve um processo de raciocínio levando o aprendiz a realizar conexões entre as informações, deduzir novas informações e avaliar as informações.

Segundo Ellis (2003:7) as tarefas envolvem processos cognitivos tais como *selecionar, raciocinar, classificar, sequenciar e transformar informação de uma forma de representação para outra*.

O último critério envolvido na definição do termo tarefa indicado pelos autores da literatura da área é o critério resultado o qual parece ser o único que não causa divergências uma vez que parece haver uma concordância geral em torno do fato de que toda tarefa precisa apresentar um resultado que não seja apenas o uso da linguagem. Por exemplo, numa tarefa em que os alunos têm que ouvir uma estória e ordenar uma seqüência de figuras de acordo com a estória, o resultado é avaliado em termos de ordenar as figuras com sucesso ou não.

Vale dizer que pode haver a possibilidade de os alunos subverterem os resultados da tarefa, por exemplo, utilizando a tarefa para demonstrar conhecimento de regras ao invés de focalizar o uso comunicativo da língua. Porém, devemos chamar atenção para o fato de que embora haja uma ênfase no resultado da tarefa, o principal propósito da tarefa é o uso processual da linguagem dentro de situações que visem à aquisição da língua-alvo.

Definimos tarefa nesta pesquisa com base nos seguintes critérios abaixo mencionados:

- a tarefa tem sempre prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos. Segundo Skehan (1998 - apud: Beglar e Hunt, 2002) *tarefa é uma atividade na qual o significado é primário;*
- há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos" previamente estabelecidos para os alunos;
- eixo organizatório temático (por exemplo, outras disciplinas, filmes, livros, um projeto, um assunto, etc);
- processo centrado no aluno e no aprender no qual o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;
- fazer pensar;
- alunos como participantes ativos do processo;
- oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;
- oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;
- natureza significativa e relevante das tarefas;
- apresentação de um resultado. Segundo Skehan (1998 - apud Beglar e Hunt, 2002) *deve haver sempre um problema de comunicação para ser resolvido;*
- semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula. Essa é uma característica citada por Skehan (1998) em sua definição de tarefa. Segundo ele, *a tarefa deve ter grande semelhança com as atividades realizadas pelos alunos fora da sala de aula* (Skehan,1998 - apud Beglar e Hunt,2002).

Acreditamos que os critérios acima são definidores do termo tarefa conforme ele é assumido nesta pesquisa. Assim, para ser considerada tarefa uma atividade deveria apresentar essas características as quais fazem com que a tarefa se diferencie de outros tipos de atividades. Assim, se professor e alunos estiverem, por exemplo, realizando um exercício de rotinização no qual os alunos devem repetir determinadas estruturas, esse exercício não pode ser considerado como tarefa uma vez que ele não apresenta os critérios da tarefa, por exemplo, não oferece oportunidade de interação na língua-alvo, de negociação do significado, não há uso comunicativo, não focaliza o sentido, não faz pensar, na maioria das vezes não é contextualizado e nem faz parte de um tema, não necessariamente é centrado no aluno e não demanda do professor o papel de gerenciador ou orientador da realização da atividade. O foco nesse tipo de exercício está na forma, na manipulação de estruturas, o objetivo é o estudo da língua pela língua, é parte de um planejamento estrutural cuja espinha dorsal é a forma.

A partir disso, dois aspectos devem ser considerados. Primeiro, não estamos assumindo que exercícios centrados na forma (como o exemplo acima citado) não seja de utilidade em sala de aula. Nosso objetivo é distinguir diferentes tipos de atividades e melhor esclarecer o que é tarefa e o que não é, questão essa necessária para nossa área até mesmo para evitar distorções. Além disso, entendemos que esses tipos de exercícios podem ocorrer na aula de LE desde que bem justificados e contextualizados.

O segundo aspecto, e de certa forma interligado ao primeiro, é o uso de tarefas que focalizam a forma. Nessa categoria apontamos o uso de tarefas que chamamos aqui de pré-comunicativas<sup>13</sup>. Esse tipo de tarefa apresenta um maior controle, "trilhos" para a sua realização e geralmente focaliza aspectos determinados da estrutura da língua com o objetivo de levar o

---

<sup>13</sup> Para uma análise e resultados deste tipo de tarefa, vide Barbirato, 1999.

aluno ao domínio e automatização lingüística. Essas tarefas podem ocorrer ao longo de um planejamento baseado em tarefas "consideradas" comunicativas com o objetivo de sanar dificuldades recorrentes que os alunos possam apresentar com determinados aspectos da forma, podem ainda ocorrer para cortar caminho ou apaziguar possíveis tensões por parte dos aprendizes com relação a estruturas mais difíceis. Elas podem ocorrer em vários momentos da aula, por exemplo, antes da realização de uma tarefa comunicativa ou depois dela, dependendo da necessidade de cada grupo.

A implicação que esses dois aspectos trazem para o uso de planejamentos baseados em tarefas em níveis iniciantes é que há uma forte tendência por parte de planejadores de cursos e professores de restringir o uso de tarefas ao uso de tarefas pré-comunicativas apenas nos níveis iniciais. Não concordamos com tal posição nesta pesquisa e defendemos o ponto de vista de que tarefas comunicativas podem e devem ser utilizadas desde o início.

Por outro lado não defendemos a posição de que a forma não deva ser abordada em um planejamento baseado em tarefas, pelo contrário, acreditamos que a forma pode e deve ser abordada sempre que necessário e desde que essa necessidade seja justificada pelo uso comunicativo proporcionado pela realização das tarefas. Skehan (1998) defende uma abordagem intermediária na qual exista um equilíbrio entre forma e significado alternando-se a atenção dos aprendizes ora para um aspecto ora para outro e sugere ainda que a forma seja focalizada no estágio da pré-tarefa. Pensamos que não deva ser uma questão de ora enfatizar um aspecto, ora enfatizar outro, mas sim focalizar o sentido e quando necessário, abordar a forma e, nesse caso, concordamos com Skehan (op.cit.) que uma alternativa é a forma ser focalizada no estágio da pré-tarefa. Skehan prossegue sugerindo que depois que os alunos tenham completado a tarefa, a forma pode ser enfatizada antes de se implementar a tarefa numa segunda vez. Finalmente, deve

haver oportunidades para reflexão e conscientização para que os resultados alcançados durante a tarefa possam ser mais profundamente processados e consolidados.

Rutherford (1987) cita uma abordagem diferente para o ensino da forma, a qual ele chama de trabalho de conscientização (*consciousness-raising*). Segundo ele, esse conceito trata a forma como um conjunto de sistemas que devem ser interligados ao invés da noção de gramática como um corpo de estruturas a serem dominadas. Assim, o autor prossegue, a gramática é vista como um meio para o desenvolvimento da língua-alvo e não como um fim. O ensino tradicional da forma é orientado pelo professor, linear e hierárquico, mas na abordagem proposta por Rutherford (1987) o ensino da forma é orientado pelo aluno, num movimento cíclico e holístico. Ainda, segundo o autor, nas estratégias baseadas na forma há uma ênfase na memorização, regras específicas e articulação de regras, nas estratégias baseadas na conscientização, há uma ênfase na compreensão, em princípios gerais e experiência operacional.

Nossa maneira de entender o papel e o lugar da forma dentro de um planejamento baseado em tarefas aproxima-se do ponto de vista que defende o ensino da forma no sentido de conscientizar o aluno para determinados aspectos da gramática que podem ser mais difíceis ou levarem tempo para serem absorvidos do insumo pelo aluno. Entendemos, desse modo, que o trabalho de conscientização da forma pode cortar caminho e ainda segundo Almeida Filho (1993) apaziguar os alunos e baixar a ansiedade.

Tomando-se como princípio básico o foco no sentido, Ellis chama atenção para um outro aspecto importante envolvido nesse processo: a atenção para a forma. Segundo o autor podemos reconhecer dentro das várias teorias um consenso de que é necessário que os aprendizes tenham consciência sobre a forma. A partir deste consenso as várias teorias apresentam diferentes maneiras de abordar essa conscientização. Por exemplo, dentro da hipótese interacionista esta conscientização se dá por meio da hipótese do "notar" (*Noticing Hypothesis*) (Schmidt, 1990), na

teoria sócio-cultural de aquisição de L.E., a preocupação com esta conscientização é abordada nos papéis mediacionais da interação social.

Com relação à forma quando o foco primário está no sentido, Ellis (2003) apresenta algumas razões que justificam essa necessidade de conscientização. Segundo ele:

- Fossilização: sem atenção à forma a interlíngua dos aprendizes pode estabilizar e ocorrer o processo de fossilização;
- Uso em excesso de estratégias de comunicação: quando os aprendizes são capazes de usar sua competência estratégica para superar suas limitações lingüísticas sendo capazes desse modo de participar adequadamente de situações de uso da língua-alvo com foco no sentido corre-se o risco de que eles percam a motivação para aprender a forma, resultando conseqüentemente na ausência da aprendizagem.

Nesse sentido Ellis (2003) concluiu que o objetivo da pedagogia do ensino da língua não deveria se limitar apenas à criação de oportunidades de uso da língua-alvo com foco no sentido mas assegurar também a motivação dos alunos para se conscientizar sobre a forma - para “perceber” novas estruturas lingüísticas no insumo e se engajar num processo de construção de novas zonas de desenvolvimento proximal com seus interlocutores. Para fechar sua conclusão Ellis apresenta o termo tarefa também como o instrumento ideal para focalizar também a forma.

Adotamos uma posição bem definida nesta pesquisa com relação ao lugar da forma dentro de um planejamento baseado em tarefas com foco no sentido. Assumimos a posição de que o princípio fundamentador do uso de tarefas deve ser o foco no sentido, no uso da língua, no oferecimento de oportunidades de interação e de insumo relevante para o aluno. Dentro deste ambiente por nós considerado comunicativo podem ocorrer, nas palavras de Almeida Filho

(1993), “ilhas de sistematização”, momentos de explicitação, daqueles itens mais complexos que oferecem maior dificuldade para serem apreendidos apenas do insumo de maneira implícita. Nesse sentido, consideramos a “Noticing Hypothesis” (Schmidt, 1990) que aborda esse trabalho de sistematização como uma conscientização sobre estruturas específicas da língua-alvo.

Na nossa preocupação em delinear uma definição o mais completa possível do termo tarefa, julgamos importante esclarecer as diferenças entre tarefa e exercício. Para tanto elaboramos o quadro abaixo para melhor ilustrar essas diferenças.

**Quadro n. 02 - Critérios definidores de tarefa e de exercícios.**

<b>Critérios definidores de uma tarefa</b>	<b>Critérios definidores de exercício</b>
1 - Há uma especificação sobre o que os participantes devem fazer porém relativamente não-controlada uma vez que não é fornecido para os participantes tudo o que eles devem dizer.	1 - Exige apenas que os alunos substituam itens das sentenças dadas.
2 - O foco primário está no significado.	2 - Não é provável de conduzir os alunos aos tipos de linguagem encontrada pelos alunos fora da sala de aula
3 - Os participantes são livres para usar seus próprios recursos lingüísticos.	3 - As estruturas lingüísticas a serem usadas pelos alunos são definidas previamente e os alunos devem segui-las.
4 - O uso lingüístico criado pela tarefa corresponde a um evento comunicativo natural.	4 - Não há um resultado definido.
5 - A tarefa envolve uso de linguagem oral.	5 - O exercício não envolve necessariamente o uso de linguagem oral.
6 - As operações cognitivas envolvidas são relativamente simples.	
7 - Há um resultado a ser buscado mas não se sabe qual será ele de antemão.	6 - Não há necessariamente resultados. O foco está no estudo da língua pela língua.
8 - Cria situações de interação.	7 - Não tem por objetivo criar situações de interação.

O termo tarefa comunicativa tem sido amplamente difundido na área de Linguística Aplicada por representar uma maneira de "ser comunicativo" na sala de aula e assegurar aos aprendizes a capacidade de se comunicar na língua-alvo. Porém, estamos convencidos de que a simples adoção de termos não é garantia de uma prática comunicacional. Assentados na premissa de que nem toda atividade realizada na sala de aula possa ser uma tarefa comunicativa é que nos preocupamos em apresentar critérios que possam mais claramente definir o termo tarefa e possa distingui-la de outras atividades. Nessa tentativa de elucidar esses critérios propomos um quadro no qual distinguimos três tipos de atividades que são geralmente referidas como sendo a mesma coisa, porém, defendemos o ponto de vista de que são diferentes e conseqüentemente produzem experiências e resultados diferentes na sala de aula de LE, conforme podemos observar em seguida:



**Quadro nº 3 – Diferença entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa**

<b>Tipo de atividade</b>	<b>Tipo de interação</b>	<b>Planejamento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de ensino</b>
<b>Exercícios de automatização mecânica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interação Explicitadora</li> <li>▪ Linguagem controlada, descontextualizada</li> </ul>	Planejamento Estrutural (linear) calcado em estruturas específicas da língua	Levar os alunos ao Domínio de estruturas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino centrado no professor</li> <li>▪ Aula tradicional</li> <li>▪ Foco na repetição, imitação</li> </ul>
<b>Tarefas Pré-Comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interação Explicitadora "disfarçada de comunicação"</li> <li>▪ Linguagem controlada porém contextualizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planejamento estrutural calcado na forma que vem disfarçada</li> <li>▪ Temas fictícios, com personagens fictícios elaborados para acomodar a "estrutura do dia" que deve ser aprendida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Levar os alunos ao Domínio de estruturas lingüísticas específicas</li> <li>▪ Preparar para a comunicação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino centrado no professor que decide quando e o que o aluno deve falar</li> <li>▪ Tarefas pedagógicas que focalizam a forma</li> <li>▪ Representa a aula moderna comunicativa</li> <li>▪ Representa a grande maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE</li> <li>▪ A forma domina de maneira "disfarçada" o sentido</li> </ul>
<b>Tarefas Comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interação Implícitadora</li> <li>▪ Não há estruturas lingüísticas pré-determinadas</li> <li>▪ Momentos de explicitação podem ocorrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planejamento temático</li> <li>▪ Foco no sentido</li> <li>▪ As tarefas são organizadas em torno de um tema</li> </ul>	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino centrado no aluno que desempenha as tarefas em pares ou pequenos grupos</li> <li>▪ Tarefas = geradoras de interação</li> <li>▪ Lugar de vanguarda, onde queremos chegar.</li> </ul>

A partir do quadro apresentado, defendemos que diferentes tipos de "ambientes" criados na sala de aula proporcionam o uso de diferentes atividades que estão intrinsecamente ligados a uma abordagem de ensino. Mais precisamente, as atividades podem ser compreendidas como a parte mais concreta de uma abordagem (Almeida Filho, 1993). Desse modo, as atividades não existem em isolamento, elas materializam uma abordagem. Da mesma forma, compreender as características da abordagem de ensino contribui para a definição do que é tarefa auxiliando também a distingui-la de outros tipos de atividades.

Observando a prática de sala de aula e a grande maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE podemos concluir que o que tem sido realizado está centrado no uso de tarefas pré-comunicativas. Na grande maioria dos casos, esse tipo de tarefa tem representado o novo, o moderno e tem sido associado a uma prática comunicativa. Procuramos nessa pesquisa elucidar subsídios teóricos acerca do uso de tarefas comunicativas dentro das características aqui propostas e que representa um avanço em relação ao uso de tarefas pré-comunicativas.

Buscamos também com esse quadro refletir e apresentar a relação do uso de tarefas com a construção de ambientes comunicativos e interações implicitadoras. Entendemos que se estabelece nesse caso uma relação de complementaridade, ou seja, cada uma das três facetas (ambiente, interação e tarefa) se complementam e cada uma realiza uma função diferente. Dentro dessa perspectiva, a tarefa representa oportunidades de uso da língua-alvo, podendo ser compreendida como geradora de interação voltada para o sentido.

Outro aspecto importante que deve ser considerado e que pode ser muito positivo com relação ao uso de tarefas e aquisição de línguas é a negociação do significado. Esse aspecto já foi citado anteriormente como uma das características que constituem o conceito de tarefa. Segundo Beglar e Hunt (op.cit.) tarefas que geram maiores oportunidades de negociação do significado parecem ser mais benéficas para o desenvolvimento da interlíngua.

Além disso, engajar-se na negociação de significados pode produzir níveis mais altos de compreensão pois como resultado, o insumo vai se tornando mais afinado com as capacidades presentes de compreensão como resultado de paráfrases e substituições lexicais.

A negociação do significado pode também desenvolver uma maior flexibilidade no sistema de regras do aprendiz pois ele é incentivado a explorar novas hipóteses sobre a estrutura da língua-alvo (Skehan, 1998).

Nesse sentido, os autores citam algumas condições que parecem ser benéficas para a negociação do significado:

1. Trabalhos em pares ou pequenos grupos - evidências apontam que pode ocorrer mais interação negociada em situações nas quais os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos do que em situações de ensino centradas no professor (Kumaravadivelu, 1994).
2. Uso de tarefas bi-direcionais - nas quais ambos os parceiros ou membros do grupo têm acesso a uma informação que os outros membros (ou parceiros) não têm, sendo assim necessária a troca de informação para a realização bem sucedida da tarefa resultando em maior quantidade de negociação do significado (Long, 1989).
3. Tarefas de Solução de Problemas - as quais exigem que os participantes cheguem a uma única solução, gerando assim mais interação entre os participantes (Duff, 1986).

Kumaravadivelu (1994) também aponta a negociação do significado como um aspecto positivo que pode contribuir para a aquisição de uma LE. Segundo o autor, a negociação do significado significa que o aluno deve estar ativamente envolvido em situações de esclarecimento, confirmação de compreensão, pedidos, ajustes e tomadas de turnos. Significa

também que o aluno deve ter a liberdade e ser encorajado a iniciar conversas e não apenas responder a elas (Kumaravadivelu, 1994:34).

O autor continua sua discussão salientando que embora as pesquisas já realizadas sobre a negociação do significado não tenham demonstrado conclusões que apontem uma relação causal entre negociação do significado e aquisição de LE há evidências que sugerem, segundo Kumaravadivelu (op.cit.), que devem ser oferecidas aos aprendizes oportunidades de interação negociada uma vez que ela é responsável por acelerar a compreensão e a produção.

Estudos realizados sobre interação modificada (Long, 1981; Pica, 1987; Pica e Doughty, 1997) demonstram que o que capacita os alunos a progredirem em suas habilidades receptivas e de expressão são as oportunidades para modificar e re-estruturar a interação com seus interlocutores até que a compreensão mútua seja alcançada. Estes resultados são convergentes ainda com resultados de estudos sobre a produção dos alunos que demonstram que a produção, em oposição à compreensão, pode ser o desencadeador que *força os aprendizes a prestar a atenção à forma, à relação entre forma e significado e à comunicação em geral.* (Kumaravadivelu, 1994:34).

Nesses sentidos, julgamos a negociação do significado um fator importante no processo de aquisição de uma LE e consideramos que este deve ser uma das características da tarefa comunicativa uma vez que as tarefas devem proporcionar oportunidades de negociação do significado para os aprendizes.

### **2.5.1 - Planejamentos de cursos baseados em tarefas**

Segundo Ellis (2003) a área de planejamento de cursos refere-se à seleção e seqüenciação

do conteúdo - o quê ensinar. Em contrapartida, o autor define metodologia como estando ligada à questão de como ensinar, ou seja, a estrutura participatória da sala de aula e os procedimentos de ensino.

A distinção entre planejamento e metodologia é algo controverso pois entendemos que a escolha do conteúdo e os procedimentos metodológicos estão intimamente ligados. Por exemplo, de acordo com Ellis (op.cit.), um planejamento estrutural, ou seja, um planejamento que especifica o conteúdo em termos das estruturas lingüísticas a serem ensinadas, está intimamente ligado com a metodologia APP (apresentação, prática e produção). Porém, segundo Ellis (op.cit.), embora tradicional esta associação não é necessária.

Considerando-se o ensino baseado em tarefas, alguns autores têm argumentado que a distinção entre planejamento e metodologia não é relevante. Nunan (1989), por exemplo, argumenta que no ensino baseado em tarefas há uma mudança de foco, ou seja, ao invés de se focalizar os resultados do ensino (o conhecimento ou as habilidades lingüísticas a serem aprendidas) a ênfase passa a recair sob o processo de aprendizagem - o que os alunos precisam fazer para aprender. Nesse sentido, para Nunan (op.cit.) a distinção o quê/como perde a sua significância.

Kumaravadivelu (1993:73) compartilha desse mesmo ponto de vista. Para ele, a metodologia torna-se central no ensino de línguas baseado em tarefas uma vez que o objetivo é permitir que os aprendizes encontrem seus próprios caminhos para a aprendizagem. Porém, Ellis (2003) nos chama atenção para o fato de que o ensino baseado em tarefas também envolve decisões sobre o conteúdo, ou seja, quais tarefas incluir no planejamento e sobre a metodologia, ou seja, como as tarefas serão utilizadas na sala de aula. Skehan (1996) resolve esta questão propondo uma distinção entre considerações de planejamento e implementação das tarefas.

Não concordamos com o argumento de que a distinção entre planejamento e metodologia não seja relevante. Defendemos que trata-se de coisas diferentes e que a distinção é necessária. Assumimos nessa pesquisa a posição defendida por Almeida Filho (1993) quando ele propõe o modelo global de ensino orientado por uma abordagem. Nesse modelo a metodologia é subordinada a uma abordagem.

A área de planejamento de cursos é muito importante, pois, é onde armamos todo um conjunto de explicações, de justificativas, de disposições que vão acontecer na sala de aula. Concebemos o planejamento como sendo constituído de três partes: a) conteúdo - no caso desta pesquisa, o conteúdo é temático; b) ação - aquilo que vai ocorrer concretamente no dia-a-dia da sala de aula, ou seja, a parte do método especificamente; c) reflexão - fazer os alunos e o professor pensarem sobre o que está ocorrendo no processo de aquisição da LE e poderem analisar a si mesmos e produzir um diagnóstico de como o curso está caminhando, de como eles são como aprendizes e professor e o que eles podem fazer. Isso dinamiza a questão da qualidade do aprendiz e do professor e maximiza o processo. Momentos de reflexão podem ajudar alunos e professores a se libertarem de tradições do senso comum que não correspondem mais ao conceito de aprender contemporâneo.

Dentro dessa compreensão de planejamento de curso como ação, a tarefa ocupa o lugar de pivô dessa ação, Ela é uma parte do planejamento, no caso desta pesquisa, a tarefa é uma parte forte do planejamento, porém, reconhecemos que ela não é a única dimensão prevista dentro do planejamento.

Observando os tipos de planejamentos comumente propostos para o ensino de línguas, podemos observar que a especificação do conteúdo dava-se sempre em termos de itens lingüísticos. Este tipo de planejamento, segundo Ellis (2003) apresenta como características:

1. focalizar o quê deve ser aprendido;

2. ser intervencionista;
3. ser externo ao aprendiz;
4. consistir tradicionalmente de uma lista de estruturas gramaticais.

Com a introdução dos princípios do ensino comunicativo na sala de aula de línguas, os planejamentos passaram a basear-se nas teorias de competência comunicativa (Hymes, 1971 entre outros) e na gramática funcional (Halliday, 1986). Entretanto, se observarmos com um maior rigor este tipo de planejamento, podemos perceber que ele ainda apresenta fortes características do planejamento lingüístico uma vez que ele também especifica o conteúdo em termos lingüísticos e ainda é essencialmente intervencionista e externo ao aprendiz. Entretanto, a mudança do planejamento estrutural para o nocional-funcional não significou uma mudança profunda na maneira de ensinar embora tenha representado um avanço no sentido de centrar mais o curriculum nas necessidades do aprendiz.

A necessidade de re-avaliar os planejamentos lingüísticos surgiu da constatação de resultados insatisfatórios no processo de ensino/aprendizagem. Esses resultados apontavam um progresso muito pequeno por parte dos alunos no desenvolvimento da habilidade comunicativa mesmo após anos de instrução. Além disso, as pesquisas na área de aquisição de LE começaram a demonstrar, segundo Ellis (2003) que, independentemente do que é ensinado, os alunos seguem suas próprias ordens de aquisição das estruturas gramaticais de uma língua. A partir desses dados, pesquisadores da área passaram a argumentar que os planejamentos lingüísticos eram incompatíveis com os resultados de pesquisas sobre aquisição de L2 por dois motivos: 1 - tais planejamentos apresentam as estruturas lingüísticas separadamente; 2 - buscam o domínio da formas-alvo (Ellis, 2003).

Foi dentro desse contexto que surgiram os planejamentos baseados em tarefas com base no reconhecimento de que não era possível especificar o que deveria ser aprendido com base em termos lingüísticos. Nesse sentido, Prabhu (1987) defende ser necessário abandonar a pré-seleção de itens lingüísticos e adotar uma especificação do conteúdo a ser ensinado em termos de unidades holísticas de comunicação, ou seja, tarefas.

Reconhecemos a necessidade de os alunos atentarem para a forma enquanto eles estão se comunicando, posição essa diferente, por exemplo, daquela defendida por Prabhu (1987) que vê a aquisição da aprendizagem como um processo implícito que acontece conforme os alunos se esforçam para se comunicar. Dessa maneira, defendemos que a elaboração das tarefas deve contemplar um foco primário no sentido e deve permitir uma atenção "acidental e secundária" à forma.

Apesar do uso de planejamentos baseados em tarefas ter recebido a atenção de vários pesquisadores da área (Prabhu, 1987; Willis, 1996; Nunan, 1989; Xavier, 1999) recentemente com uma certa ênfase para os efeitos positivos do uso de tarefas para a aquisição de L2/LE, o uso de tais planejamentos recebeu também algumas críticas. Uma primeira crítica refere-se ao fato de tais planejamentos não se pautarem por itens lingüísticos. Alguns pesquisadores têm questionado esta característica de tais planejamentos e principalmente a premissa na qual ela se baseia e que defende que os alunos não necessariamente aprendem as estruturas gramaticais a eles ensinadas no momento exato em que são ensinadas. Porém, o uso de tarefas não necessariamente exclui a atenção à forma, desde que esta atenção seja secundária e justificada com bases no uso comunicativo da língua-alvo. Acreditamos que este pode ser um caminho mais efetivo para a aquisição.

Uma segunda crítica refere-se à eficácia de tal planejamento. Alguns pesquisadores, de acordo com Ellis (2003), têm questionado se a quantidade de horas destinadas à implementação



de planejamentos baseados em tarefas para o ensino de LE é suficiente para conduzir os alunos a níveis satisfatórios de competência gramatical e sócio-lingüística. Neste caso, o mesmo contra-argumento apresentado na crítica acima pode ser utilizado. O uso de tarefas não exclui atenção à forma (Long, 1985). Ainda de acordo com Ellis (2003) embora seja verdade que nenhuma pesquisa tenha demonstrado até agora evidências empíricas que o ensino baseado em tarefas funcione com superioridade, as pesquisas têm evidenciado que abordagens centradas no sentido são efetivas em desenvolver a proficiência e têm havido ainda evidências de que a atenção à forma que surge da negociação do significado durante a realização das tarefas promove aquisição.

Uma terceira crítica tem argumentado que o uso de tarefas freqüentemente resulta numa forma muito mínima de comunicação que não é suficiente para fazer com que os alunos avancem em suas interlínguas. De acordo com essa posição, os alunos podem se apoiar na competência estratégica para preencher as exigências comunicativas da tarefa e perdendo assim a oportunidade de desenvolver suas interlínguas.

Conforme Breen salienta (2001: 28) o uso de tarefas resulta em um tipo de interação muito específica que não necessariamente pode colaborar para o desenvolvimento de linguagem além das exigências interativas imediatas da tarefa.

Em resumo, a principal crítica em torno do uso de tarefas, segundo Ellis (2003), é a de que não há garantias de que *o uso de tarefas possa promover o tipo de comunicação designado para ser alcançado e que é necessário para que a aquisição ocorra.*

Nossa posição perante esta crítica, com base em nossos estudos e critérios por nós delineados, é a de que, uma vez que os critérios definidores do termo tarefa sejam preenchidos bem como seja assegurada a criação de um ambiente comunicativo no qual os fatores insumo (relevante e voltado para o sentido), interação e afetividades estejam atendidos; há possibilidade

de se alcançar um tipo de comunicação necessário para que a aquisição ocorra. Além disso, no caso de nossa pesquisa, as tarefas acontecem dentro de um planejamento temático cujo tema vai se desenvolvendo ao longo do curso, as tarefas ficam atreladas ao desenvolvimento deste tema ao invés de estarem atreladas a um resultado imediato e específico da própria tarefa em si, com um fim na própria tarefa. Em segundo lugar, conforme o tema vai se desenvolvendo, as demandas comunicativas vão mudando e com isso vão mudando também as habilidades empregadas pelos alunos para resolver as tarefas, fato este que, do nosso ponto de vista, pode ser benéfico para a aquisição.

Outra questão importante e que merece nossa atenção é o fato de que ao exigirmos que os alunos e professores desempenhem o papel de usuários da língua (em oposição aos papéis de professor, cuja função, dentro da abordagem tradicional é a de ensinar e assegurar que os alunos aprendam a língua, e de alunos) não podemos nos esquecer de que de uma maneira ou de outra os aprendizes sempre serão aprendizes e que mesmo que o objetivo seja a comunicação poderá sempre haver momentos em que os alunos sentirão a necessidade de sistematizar e aprender conscientemente. Nossa posição aqui não é de que alunos e professores devam abandonar seus papéis e se engajar em uma situação “falsa” de comunicação onde a aquisição deve ocorrer incidentalmente. Defendemos que professores e alunos têm papéis reais, social e culturalmente pré definidos assim como a sala de aula é um evento social real (Allwright, 1984) onde professores e alunos não precisam fingir, fazer de conta que são outras pessoas, em outros lugares, falando de coisas fictícias. O ponto que defendemos em nossa pesquisa é que o uso de tarefas dentro de um planejamento temático, conforme elaborado no curso experimental, está coerente com essa posição e pode preencher esses requisitos. Além disso, dentro desse “ambiente” que pode ser criado a partir do uso de tal planejamento, reconhecemos que momentos de sistematização podem e devem ocorrer sem que o fluxo de comunicação e o foco no sentido

sejam quebrados. Não concordamos com Ellis (2003) que considera esses momentos de sistematização como não sendo comunicativos uma vez que eles não são tipicamente motivados pela necessidade de negociar o significado mas sim pela necessidade de analisar a língua como objeto. Por isso, de acordo com Ellis (2003), há razões para acreditar que o uso de tarefas não alcança seu principal objetivo – o de criar atos de comunicação genuínos na sala de aula.

Nosso objetivo nesta pesquisa é analisar e melhor compreender de que maneiras o uso de tarefas pode criar um ambiente comunicativo genuíno na sala de aula. Defendemos que, uma vez que os critérios aqui estabelecidos como definidores do termo tarefa sejam preenchidos, a criação de ambientes comunicativos pode ser alcançada.

Widdowson (1978) propõe um tipo de trabalho na sala de aula que focalize aqueles aspectos da língua que tenham “uma saliência particular ou um valor implicacional” – ou seja, isso não significa um retorno à abordagem gramatical – o ensino de propriedades formais das sentenças em conformidade com a visão Chomskyana de linguagem mas o ensino do conhecimento lingüístico como significado potencial, justificado pela necessidade comunicativa, de acordo com a visão hallidayana.

Assim, uma outra crítica ao uso de tarefas, de acordo com alguns autores, tem a ver com a impossibilidade de simular a comunicação, tal qual ela acontece fora da sala de aula, no uso de tarefas na sala de aula; o objetivo deveria então ser preparar os alunos para comunicação ao invés de engajá-los na comunicação. A partir disso, segundo Ellis (2003) alguns autores sugerem a adoção de um planejamento lingüístico baseado em um modelo funcional de linguagem. Concordamos com Ellis (2003) ao considerar esta posição equivocada primeiro porque é necessário e crucial entendermos bem o que o termo comunicação significa. Em segundo, de acordo com o autor, não se trata de se entender o uso de tarefas apenas como uma maneira de simular dentro da sala de aula o tipo de linguagem e as experiências que os alunos vivenciam fora

da sala de aula. Um dos critérios definidores do termo tarefa é criar em sala de aula situações e experiências o mais próximas possíveis daquelas encontradas fora da sala de aula, porém, de acordo com Ellis (2003) a crítica apresentada não se fundamenta pois, em outras palavras, o que o autor quer dizer é que o critério semelhança com as situações e experiências vivenciadas fora da sala de aula não é único e suficiente para definir o termo tarefa.

O ponto essencial no uso de tarefas é que por meio delas nós podemos engajar os aprendizes nos tipos de processos cognitivos que ocorrem na comunicação em situações fora da sala de aula. Esses processos envolvem a atenção dos alunos no significado primariamente e focalizando a forma dentro de um contexto de uso da língua-alvo com um propósito comunicativo. Segundo Ellis (2003: 336)

*são esses processos, não os atos comunicativos em si, que criam as condições para que a aquisição ocorra. Assim, mais importante do que demonstrar que o uso de tarefas cria condições “naturais”, “autênticas” ou “conversacionais” é demonstrar que o uso de tarefas envolve processos cognitivos que podem promover a aquisição.*

Desse modo, o uso de planejamentos baseados em tarefas tem sido defendido por pesquisadores da área de aquisição de L2/LE (Prabhu, 1987; Skehan, 1992) como uma alternativa para o uso de planejamentos lingüísticos com base em duas principais premissas: 1- planejamentos lingüísticos não são efetivos em promover a aquisição; 2 - planejamentos baseados em tarefas são coerentes com o que se sabe sobre o processo de aquisição de línguas (Ellis, 2003).

## **2.5.2 - Escolha do conteúdo**

A escolha do tema e tópico decorrente a ser tratada ao longo do planejamento baseado em

tarefas juntamente com a escolha dos tipos de tarefas constitui uma fase importante do planejamento do curso e elaboração do material. Essa escolha dependerá principalmente dos objetivos do curso, ou seja, trata-se de um curso voltado para o desenvolvimento da proficiência geral do aluno na língua-alvo ou se trata de um curso voltado para alguma área específica. No primeiro caso, segundo Ellis (2003) os critérios para a seleção do tema são: 1- familiaridade com o tópico, 2 - interesse intrínseco e 3 - relevância do tópico (para o aprendiz).

A questão da relevância dos conteúdos construídos na interação mediada pelo uso de tarefas na língua-alvo tem, de acordo com Almeida Filho (mimeo), uma importância para a criação de um ambiente comunicativo voltado para a aquisição. Voltando no tempo, podemos observar que o conteúdo tradicional era, conforme explicita o autor paulista, os textos (excertos) dos grandes autores para ser traduzidos e para ilustrar as regras da gramática adotada e prescrita. Dentro do estruturalismo (nas décadas de 60 e 70) os conteúdos estudados eram os itens descritos da língua-alvo, *arrumados dentro de diálogos e pequenos textos que ilustravam esses modelos para serem memorizados, praticados e devolvidos nas provas.* (Almeida Filho, 2003:03)

Nas primeiras gerações comunicativas (até 1980) os conteúdos passaram a ser, de acordo com Almeida Filho (op.cit.) funções comunicativas (cumprimentar, apresentar-se, pedir informações) apresentadas também em diálogos e exercícios de rotinização.

Embora com diferentes ênfases, podemos observar que em todas essas diferentes fases o objetivo sempre foi o de preparar, embasar o uso futuro da língua-alvo pelo aprendiz, ficando sempre na fase pré-comunicativa da aprendizagem da língua-alvo. Podemos apreender ainda disso que os significados que se produziam na interação gerada nesses contextos eram distorcidos, artificiais, mecânicos, com forte ênfase na forma, fictícios e despregados da experiência comum, segundo Almeida Filho (op.cit.) de (re) produzir comunicação no ambiente social além da escola.

A partir dessas premissas, nossa pesquisa teve por objetivo criar uma experiência diferenciada para adquirir a língua-alvo em contexto de nível iniciante. Nossa proposta era de criar um ambiente rico em insumo significativo/relevante para o aprendiz e uma interação voltada para o uso comunicativo da língua-alvo.

### **2.5.3 - Critérios para avaliar a adoção de planejamentos baseados em tarefas**

Analisando o uso de planejamentos baseados em tarefas na aula de L.E. do ponto de vista que considera tal uso como uma inovação, conceito esse nessa pesquisa entendido de duas maneiras: 1) Inovação com relação ao uso de planejamentos que tem como eixo organizador o uso de tarefas cujo foco primário está no sentido em oposição a planejamentos estruturais que têm como eixo a forma e o uso de tarefas apenas como um suporte: 2) Inovação no sentido de ruptura com uma rotina já existente e consolidada, podemos encontrar na literatura da área alguns critérios que podem ser utilizadas em uma análise mais aprofundada acerca das possibilidades de adoção de novas propostas para o ensino de L.E., critérios esses que podem ser úteis para demonstrar as implicações que tal adoção pode trazer para a sala de aula.

Voltando nossa atenção para uma análise sobre as implicações da adoção de planejamentos baseados em tarefas na aula de L.E. e de critérios que podem demonstrar a efetividade (ou não) da adoção de planejamentos baseados em tarefas na sala de aula de L.E., baseamo-nos em Ellis (2003) que apresenta um resumo de alguns critérios para essa análise e que julgamos relevantes para o uso de tarefas:

**1 - Insatisfação inicial:** este critério tem a ver com o grau de insatisfação que o professor tem com a maneira como o ensino está organizado em sua prática de sala de aula, ou seja, de acordo com este critério podemos entender que quanto maior a insatisfação com os materiais e procedimentos existentes maior a abertura e receptividade para a adoção de novas maneiras de ensinar e aprender a língua-alvo. Esse critério é relevante para a adoção de qualquer prática inovativa e pode ser um forte determinante para o sucesso ou fracasso na implementação de uma nova metodologia. No caso do uso de tarefas, o professor precisa estar aberto para uma organização muito diferente dos papéis de professor, alunos e de sala de aula, implicando uma mudança no nível da abordagem, dos conceitos de linguagem, de ensinar e de aprender uma L.E. Esse fator, a nosso ver, pode ser de certa maneira inibidor de uma adoção mais ampla de um planejamento baseado em tarefas, uma vez que além de ser necessário uma insatisfação do professor com uma metodologia já existente exige também uma compreensão bem clara do que seja uma tarefa e do que seja um planejamento baseado em tarefas e uma mudança de conceitos, no nível de abordagem (Almeida Filho, 1996). Uma mudança nesse nível nem sempre pode ser muito fácil. A realização de mais pesquisas, com resultados empíricos e a produção de materiais didáticos coerentes com os critérios definidores do termo tarefa podem minimizar muito esse aspecto negativo da adoção de planejamentos baseados em tarefas.

**2 - Relevância:** esse critério, segundo Ellis (2003:322) refere-se à extensão na qual a inovação é vista como compatível com as necessidades dos alunos. Podemos considerar que esse critério é preenchido pelo uso de planejamentos baseados em tarefas uma vez que, conforme pôde ser observado nos dados analisados, tal planejamento pode proporcionar insumo relevante/significativo pois trata de um assunto real (história da Inglaterra) sobre pessoas reais (em oposição a histórias e pessoas fictícias criadas para ensinar inglês) e sobre a formação da nação onde se fala a língua-alvo. Além disso, proporciona maiores oportunidades de uso da LE

pelos alunos desde o começo, envolvendo-os em um contexto e em um processo de construção de conhecimento e preenchendo, desse modo, uma necessidade dos alunos de se engajarem em um processo de aprendizagem voltado para o uso da língua-alvo de uma maneira significativa. No caso dos alunos de Letras essa necessidade torna-se ainda mais importante uma vez que trata-se de um curso de formação de professores da língua-alvo que eles estudam.

**3 - Complexidade** - segundo Ellis (2003) esse critério refere-se à extensão na qual a inovação é possível de ser implementada. Com relação ao uso de planejamentos baseados em tarefas, além de ser necessária uma mudança mais profunda dos conceitos ligados ao ensino/aprendizagem para que a adoção seja possível de ser implementada é necessário também levar em consideração o pequeno número de materiais didáticos baseados em tarefas disponíveis no mercado, fato esse que implica na necessidade, na maioria dos casos, de o professor ter de elaborar seu próprio material. Além disso, é necessário que o professor desenvolva um conhecimento sobre o tema escolhido como eixo organizador do curso (no caso desta pesquisa, a história da Inglaterra). Por último, é necessário ainda um trabalho com os alunos no sentido de prepará-los para um novo tipo de trabalho em sala de aula, diferente da maneira tradicional com a qual eles estão acostumados. Essa preparação pode demandar tempo e habilidade por parte do professor para lidar com a insegurança dos alunos e para auxiliá-los na adaptação.

Consideramos esses aspectos referentes à complexidade de se adotar o uso de um planejamento baseado em tarefas como possíveis de serem trabalhadas pelos professores e alunos. Essas complexidades são encontradas nas fases iniciais de implementação do novo planejamento e de acordo com nossa experiência nessa pesquisa podemos considerá-las como normais de ocorrerem uma vez que toda mudança vem desestabilizar uma rotina sedimentada, porém, esse efeito inicial pode ser minimizado ao longo da implementação do planejamento conforme pudemos observar nessa pesquisa.



**4 - Explicitação dos critérios:** segundo Ellis (2003) esse critério refere-se ao grau de clareza com o qual os critérios definidores da natureza da inovação são explicitados. No caso do uso de planejamentos baseados em tarefas nessa pesquisa houve durante toda a elaboração do material e das tarefas, implementação e avaliação do curso uma grande preocupação em explicitar e seguir os critérios definidores do termo tarefa. Essa preocupação está inclusive nos objetivos dessa pesquisa, ou seja, o de chamar a atenção para a necessidade de se ter critérios claros sobre o que é uma tarefa dentro da literatura da área de ensino/aprendizagem de LE e para esclarecer a confusão terminológica que o termo tarefa traz para pesquisadores e professores de LE.

## **2.6 – A P P nos níveis iniciantes**

Por muitos anos e talvez até hoje, o modelo de estruturação da aula de línguas conhecido como APP (PPP em inglês para os termos apresentação, prática e produção) tem dominado a área de ensino de línguas e tem influenciado a prática da maioria dos professores principalmente nos níveis iniciantes. A utilização dessa seqüência de etapas na aula de LE pode ser compreendida como um conjunto de técnicas que materializam alguns dos princípios norteadores da abordagem estruturalista e é ainda bastante utilizada por métodos de linhagem estrutural. Segundo Willis (1996), o objetivo de uma aula nos moldes do A P P é ensinar um ponto específico de linguagem, uma estrutura gramatical ou a realização de uma função ou noção particular.

De acordo com Ellis (2003), este procedimento consiste primeiramente em apresentar para os aprendizes um item lingüístico por meio da utilização de exemplos com ou sem explicação. No estágio seguinte este item é praticado de forma controlada por meio do uso de exercícios. No terceiro e último estágio, são oferecidas aos alunos oportunidades de produção "livre" de linguagem. O APP baseia-se na idéia de que

*é possível levar os alunos da prática controlada para o uso automático da língua-alvo por meio do uso de exercícios manipulação de texto que estruturam a língua para o aprendiz seguidos de tarefas de manipulação de texto nas quais os aprendizes estruturam a linguagem por eles próprios (Batstone, 1994, apud Ellis 2003:29)*

O APP oferece um ensino demasiadamente controlado e tal controle proporciona um alto grau de segurança para o professor que por sua vez, apóia seu planejamento e preparação de suas aulas nas três fases propostas pelo APP – as quais, supostamente dão conta dos três aspectos fundamentais para os níveis iniciantes: apresentar nova linguagem, praticá-la como uma forma de gerar aprendizagem e produzi-la como uma maneira de se constatar que o novo conteúdo foi aprendido.

A partir disso, esse modelo de estruturação de aula passou a ser bastante atraente principalmente para os níveis iniciantes ficando reservado para os níveis mais adiantados o uso de abordagens mais voltadas para a comunicação de sentidos. É devido a esse fato que julgamos necessário discutir aqui as diferenças entre o modelo de aula de língua APP e o ensino baseado em tarefas uma vez que a segunda abordagem pode proporcionar uma experiência bastante distinta do APP.

O APP proporciona um padrão estruturalista com um planejamento gramatical voltado para a apresentação e prática da forma ao invés de enfatizar o sentido e a comunicação. A cada aula o aprendiz é exposto a um conteúdo novo que deve ser aprendido e produzido numa

estrutura bastante linear. Se no momento em que determinado conteúdo é apresentado o aprendiz não está preparado para adquiri-lo, má sorte a dele, pois esta possibilidade não é prevista.

Willis (1996) em sua discussão sobre o APP apresenta alguns problemas dessa técnica:

- É possível que o aprendiz realize a tarefa na fase de produção sem usar o conteúdo aprendido naquela aula. Isto pode acontecer porque seu desenvolvimento do sistema lingüístico não está pronto ainda para lidar com seu uso ou porque ele não precisa do novo modelo para expressar os significados desejados. Além disso, o aluno pode usar a forma que quiser na fase livre.
- Pode haver uma tendência, por parte dos alunos, de usarem em excesso a forma-alvo, produzindo assim uma linguagem muito artificial e mostrando controle de novas formas ao invés de expressar seus próprios significados. Eles não estão preocupados com a comunicação.
- O APP dá uma ilusão de domínio pois os alunos podem freqüentemente produzir as formas exigidas com confiança na aula, mas uma vez fora da aula ou numa próxima aula, eles não as usam ou usam-nas incorretamente.

O ciclo do APP resulta de uma visão que tem sido muito criticada atualmente, a visão comportamentalista de aprendizagem, que defende o pressuposto de que repetição leva à automatização de respostas e de que a prática leva à perfeição.

É importante chamar atenção para o fato de que a aprendizagem de línguas não é um processo aditivo e linear, com partes da linguagem sendo aprendidas separadamente, uma depois da outra. Segundo Willis (1996) não podemos prever nem determinar o que os alunos vão aprender num dado estágio. O ensino ajuda a longo prazo mas ele não pode garantir quando algo

será aprendido. De acordo com as pesquisas realizadas na área de aquisição, os aprendizes de uma nova língua constroem uma série de sistemas, conhecidos como interlíngua, os quais vão gradualmente se gramaticalizando e se re-estruturando conforme os aprendizes incorporam novas características. Além disso, a pesquisa sobre seqüências desenvolvimentais tem demonstrado que os aprendizes passam por uma série de estágios transicionais ao adquirir estruturas gramaticais específicas, freqüentemente levando meses ou até anos antes de chegar à forma-alvo da regra.

Há também problemas práticos com o uso do APP. No estágio de produção faz-se necessário o uso de tarefas gramaticais - tarefas segundo Ellis (2003:29) *que salientam a estrutura gramatical que é o objetivo da aula*. A partir disso, alguns problemas podem ser reconhecidos:

1. é necessário deixar muito claro para os alunos que eles devem usar a estrutura-alvo durante a realização da tarefa;
2. a partir do momento em que a atenção dos aprendizes esteja primariamente voltada para a forma não temos mais uma tarefa mas sim um exercício, uma vez que o foco no sentido é um dos critérios básicos para se ter uma tarefa.

Exposição rica e variada contribui para que a linguagem se desenvolva gradual e organicamente através da própria experiência do aluno. Um outro aspecto negativo do APP é que ele limita a experiência do aluno por focalizar um único item por vez. Também, devido ao fato de ele se apoiar em exercícios que promovem a formação de hábitos, ele pode desestimular os alunos a refletir sobre a língua-alvo e a solucionar os problemas por si mesmos.

A contradição é saliente no último estágio em que apesar de o objetivo ser a “produção livre” é pedido aos alunos que produzam formas que foram aprendidas anteriormente na aula.

### **2.6.1 – O APP e o uso de tarefas na aula de LE**

De acordo com Willis (1996) os planejamentos baseados em tarefas oferecem uma experiência holística com a linguagem na qual os alunos realizam tarefas usando o conteúdo que eles aprenderam de lições anteriores ou em outras fontes.

Segundo Willis (1996), comparando a seqüência APP com o uso de tarefas, podemos observar que:

- a tarefa oferece uma necessidade para o uso da linguagem como comunicação, a linguagem é usada com objetivos genuínos, de se alcançarem resultados.
- durante a realização da tarefa, os alunos são chamados a refletir sobre a apropriação e acuidade da forma em geral, ao invés da produção de um único item da forma.

Planejamentos baseados em tarefas resolvem outro problema geral do ensino de línguas, o de oferecer um contexto para o ensino da forma. Os procedimentos da seqüência APP e dos planejamentos baseados em tarefas são diferentes aqui também:

- No ciclo do APP, iniciado pela apresentação da língua-alvo, este contexto tem de ser inventado. Na estrutura dos planejamentos baseados em tarefas, o contexto já é estabelecido pela própria tarefa.
- Os planejamentos baseados em tarefas oferecem uma exposição mais rica. Os alunos percebem, assim, que há mais na linguagem do que apenas tempos verbais e novas palavras.
- O APP conduz o aprendiz da acuidade ou precisão formal à fluência, enquanto os planejamentos baseados em tarefas conduzem da fluência para a acuidade.

- Nos planejamentos baseados em tarefas as quatro habilidades são naturalmente integradas oferecendo, assim, aos alunos uma experiência holística com a linguagem.

O planejamento de aulas no APP tipicamente estabelece um conjunto de objetivos limitadamente pré-determinados pelo professor. Uma aula organizada com tarefas oferece uma estrutura mais flexível, permitindo aos alunos se moverem da experiência com a linguagem para a análise lingüística.

Segundo Willis (1996), numa aula do APP, exceto durante o estágio final, os professores são o centro do processo, orquestrando a aula. No ensino baseado em tarefas, os professores estabelecem o contexto e então interferem apenas quando necessário.

Ao compararmos o APP e o uso de tarefas nesta pesquisa, entendemos que no lugar da primeira fase (apresentação) temos o que poderíamos chamar de *estabelecimento do contexto*, ou seja, nessa fase, o professor teria como objetivo explicar aos alunos o que é esperado deles durante a realização da tarefa, os objetivos a serem alcançados e o que deve ser feito e como, por exemplo, em pares ou pequenos grupos. Desde esta fase, já é possível falar em produção, uma vez que o estabelecimento do contexto já deve ser feito na língua-alvo e os alunos podem interagir na língua-alvo por meio de perguntas de esclarecimento, confirmação, negociação do significado, etc. Nessa fase, os alunos podem lançar mão de elementos extra-lingüísticos e estratégias de comunicação, uma vez que ainda não conhecem suficientemente bem a língua e, também utilizar amostras de linguagem oferecidas pelo professor, como por exemplo, pedirem para repetir, dizerem que não entenderam, etc.

A fase de prática, em nossa concepção, é substituída nas abordagens baseadas em tarefas pelo estágio da realização da tarefa pelos pares ou grupos de alunos, fase na qual os alunos vão trabalhar juntos, na língua-alvo, para alcançar os objetivos propostos. E, a última fase de

produção, seria neste tipo de abordagem a fase de apresentar para a classe e para o professor a resolução da tarefa proposta acompanhada de discussão e avaliação por parte não só do professor mas também dos outros aprendizes. Temos, assim, produção em todas as fases num ambiente que favorece a interação de maneira criativa, motivadora e mais próxima das situações que o aprendiz vivencia fora da escola.

A principal vantagem do planejamento baseado em tarefas em relação ao APP está no fato de não tomar a forma como critério organizador. Infelizmente, autores e professores dispostos a trabalhar com abordagens baseadas em tarefas nem sempre compreendem e incorporam esse critério da abordagem baseada em tarefas e planejam as unidades baseados em pontos específicos da gramática, por exemplo, o presente perfeito e iniciam a unidade com regras, exemplos do uso e atividades que têm por objetivo focalizar regras. Só após todo o trabalho lingüístico é que vem a vez da realização da tarefa, geralmente uma só no fim da unidade e nela é pedido que os alunos utilizem o ponto gramatical que foi estudado durante a unidade, deixando claro que o foco continua sendo a forma e não o sentido.

Dentro da pesquisa proposta, as tarefas são organizadas em torno de tópicos de um grande tema, tornando desse modo, as aulas momentos de intenso trabalho focado no sentido.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DO TÓPICO

#### 3.1 - Justificativa da Metodologia

Para respondermos às perguntas de pesquisa e às sub-perguntas apresentadas, empreendemos uma investigação de base antropológica ou interpretativista (Erickson, 1986) em sala de aula. A escolha de uma vertente de investigação da abordagem qualitativa de pesquisa deve-se ao fato de ser essa abordagem compatível com o estudo que pretendemos realizar e por ser essa abordagem capaz de dar conta mais satisfatoriamente de um maior número de aspectos envolvidos na pesquisa.

De acordo com Cançado (1994), na pesquisa qualitativa ou naturalista há ênfase no processo, a perspectiva dos participantes é levada em consideração e os dados são obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o contexto analisado. Acredita-se que essas principais características tornam o uso da abordagem qualitativa bastante adequado para a presente pesquisa.

O uso de abordagens qualitativas da pesquisa nas áreas de Educação e Linguística, bem como em outras áreas, tem crescido muito atualmente. Esse fato deve-se, principalmente, à insatisfação com os resultados obtidos por meio do uso de pesquisas experimentais as quais utilizam-se, segundo Cançado (1994:56) *de corpus que “simulam” situações da sala de aula,*



*deixando de lado a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a “real” sala de aula.*

Conforme Denzin e Lincoln (1998:3 apud Cançado, 1994) argumentam, a abordagem qualitativa apresenta um foco multifacetado, o qual envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de pesquisa. Assim, *os pesquisadores estudam seus objetos em seus cenários naturais, na tentativa de fazer sentido ou interpretar o fenômeno com base na interpretação que as pessoas envolvidas têm dele.*

A pesquisa qualitativa em sala de aula vem se opor, assim, ao paradigma positivista, muito utilizado nas Ciências Sociais. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 139) este tipo de pesquisa de cunho qualitativo, baseia-se na compreensão de que *no contexto social não existe um significado/verdade único(a) – típico da visão positivista mas a construção de significados pelos participantes com contexto social – no caso em questão alunos e professores.*

Dessa forma, a investigação de cunho interpretativista proporciona uma maior abrangência de dados uma vez que não se utiliza de códigos fixos e pré-determinados, apoiando-se na observação não estruturada da sala de aula. Assim, em oposição ao uso de hipóteses pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos e esquemas, o contexto da sala de aula passa a ser considerado e os dados são gerados a partir dessa situação real e não hipoteticamente pré-estabelecidos.

Segundo Erickson (1981), a obtenção do corpus pode se dar de várias maneiras:

- a) por meio de várias técnicas já existentes de observação como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo e, subseqüentes transcrições.
- b) por meio de técnicas que se utilizam de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos, etc.

De acordo com Cançado (1994) a obtenção dos dados se dá de maneira diferente da forma como acontece na pesquisa quantitativa. Nesse segundo tipo de pesquisa, os dados são obtidos por meio de análise estatística. Na pesquisa interpretativista, a partir do foco do pesquisador, os registros são submetidos a cortes e vieses.

Além disso, considerando-se a natureza da pesquisa qualitativa, o uso da triangulação passa a ser necessário, ou seja, segundo Cançado (1994:57) *o uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa*

Este paradigma tem sofrido também algumas críticas, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991) principalmente no tocante à falta de cientificidade e à impossibilidade de generalização dos resultados obtidos. Entretanto, a resposta que tem sido dada para essas críticas (Hitchcock e Huges, 1989, apud Cavalcanti e Moita Lopes, 1991) é que esse tipo de pesquisa é:

- a) Metódico – pois há procedimentos explícitos;
- b) Sistemático – pois há uma interrelação entre conhecimento produzido e variáveis;
- c) Submete-se à crítica.

Segundo Van Lier (1994), as abordagens de cunho qualitativo em sala de aula baseiam-se nos princípios holísticos e êmicos de investigação os quais exigem constante atenção ao contexto de ação e ao ponto de vista dos participantes.

O princípio êmico, segundo Erickson (1981), exige que o pesquisador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medidas, modelos, esquemas e tipologias e que considere o fenômeno da sala de aula do ponto de vista funcional. O princípio holístico determina que os dados obtidos devam ser correlacionados com o conhecimento já existente.

Considerando-se a natureza mais holística das abordagens qualitativas bem como a complexidade inerente ao contexto da sala de aula, o papel do pesquisador passa a ter uma maior importância. Dentro desse contexto, a maneira como o pesquisador é visto torna-se um importante aspecto. De acordo com Cançado (1994) é preciso que seja estabelecido um clima de confiança e de colaboração entre o pesquisador, o professor e os alunos envolvidos.

Outro aspecto tratado na literatura é a questão da neutralidade do pesquisador. Van Lier (1994:70) ressalta que “nenhuma observação pode ser despojada de pré visões e pré-conceitos”. Segundo ele, pode haver conflitos devido a esse paradoxo, no entanto, ele aponta para os princípios ênicos e holísticos como garantias de uma certa isenção, uma vez que não se pode alcançar a completa neutralidade.

Tendo em vista este aspecto, é fundamental que o pesquisador tenha uma conduta de não julgamento em relação ao foco de pesquisa, ou seja, a interação deve acontecer no contexto, considerando-se a perspectiva daqueles que estão sendo estudados.

Segundo Van Lier (1994) o pesquisador dentro da abordagem qualitativa é aquele que está sempre à procura de padrões e regularidades e além disso, à procura de padrões subjacentes interligados. Desse modo, o pesquisador dentro deste paradigma investiga o processo, nas palavras de Van Lier (1994:16) *o aqui e o agora*.

De acordo com Ellis (1996) o contexto da sala de aula propicia para o pesquisador de aquisição de Segunda Língua (L2doravante) / LE três diferentes perspectivas, a saber:

- 1) Estudos comparativos de métodos: os quais comparam os efeitos que os diferentes métodos de ensino de línguas produzem no processo de aprendizagem de uma L2. Esses estudos são, segundo o autor, baseados no produto devido ao fato de eles se basearem totalmente nos resultados da aprendizagem e por não apresentarem

nenhuma tentativa de exame do processo de ensino/aprendizagem que ocorre na sala de aula.

- 2) Análise dos processos que ocorrem dentro da sala de aula. Dentro dessa visão, a sala de aula é compreendida como um cenário no qual interações de vários tipos acontecem, proporcionando aos aprendizes oportunidades para adquirir a L2. Esta perspectiva baseia-se em pesquisas e teorias que trabalham com a relação insumo/interação e aprendizagem de L2. Desse modo, o pesquisador observa e descreve os eventos interacionais que ocorrem na sala de aula com o objetivo de melhor compreender como as oportunidades de aprendizagem são criadas.
- 3) Investigação dos efeitos do ensino. Nesta abordagem, acredita-se que o ensino tenha uma influência direta na aprendizagem por meio do ensino de estruturas específicas da L2. Há uma preocupação em se responder à pergunta: os alunos realmente aprendem o que os professores ensinam? Nesse caso, os pesquisadores têm se preocupado em determinar se itens gramaticais específicos têm algum efeito no desenvolvimento da interlíngua.

Acreditamos que nossa pesquisa insere-se na segunda perspectiva aqui apresentada, uma vez que é nosso interesse melhor compreender os processos que ocorrem na sala de aula e como aspectos como o insumo e a interação influenciam esse processo.

Na sessão seguinte apresentamos uma discussão acerca do ensino de língua inglesa nos níveis iniciantes e sobre a maneira como esse ensino é concebido nesta pesquisa.

### **3.2 - Ensinando no nível iniciante**

Ensinar iniciantes é considerado por muitos como o nível mais desafiante para o professor de LE. No entanto, este pode ser também o nível mais compensador para o professor porque ele pode prontamente ver o progresso na proficiência, ainda que às vezes limitada, dos alunos com pouco tempo de curso.

Devido ao fato dos alunos nos níveis iniciantes terem pouca língua podemos ser tentados a acreditar na falsa concepção de que a língua-alvo não pode ser ensinada diretamente e que é preciso apoiar-se em grande quantidade de explicação “sobre” a língua-alvo e exercícios controlados e mecânicos, oferecendo no máximo para os iniciantes atividades para praticar determinados aspectos da forma já ensinados. Porém, este não é bem o caso.

Krashen (1982), ao apresentar sua hipótese do insumo, argumenta que o ensino ajuda principalmente em níveis iniciantes quando o aprendiz pode aproveitar pouco ou quase nada do insumo proveniente de outras fontes além da sala de aula. Desse modo, segundo o autor, a sala de aula é de muita ajuda para os alunos iniciantes principalmente no sentido de fornecer insumo que seja significativo e que contenha estruturas sempre um pouco acima do nível atual de proficiência do aprendiz ( $i + 1$ ).

Nesta pesquisa, subscrevemos a posição de que a sala de aula é de fundamental importância para a aquisição de uma LE principalmente nos níveis iniciantes. Defendemos também a idéia de que nessa fase é possível fazer muito mais do que exercícios de automatização mecânica e do que atividades focalizando a forma, controlados pelo professor e com resultados previsíveis.

O que se propõe, aqui, é um ensino voltado para o uso da língua-alvo na construção de conhecimentos por meio de exposição e de tarefas que sejam significativas para o aluno ao focalizar constantemente o sentido, desde o início do aprendizado. Nossa proposta é criar ambientes em sala de aula nos quais os alunos possam se desenvolver na língua-alvo dentro de um planejamento que não tem como critério organizador a gramática.

Isso não significa que a gramática não possa ser abordada. Partimos do pressuposto de que aspectos da forma serão abordados quando a necessidade for sinalizada pelos alunos ou detectada pelo professor, podendo assim haver momentos de sistematização que podem ser úteis também no sentido de apaziguar os alunos, cortar caminhos e ajudar na percepção e compreensão de pontos que seriam difíceis e que necessitariam de tempo para serem solucionados pelos alunos por si mesmos.

O papel do professor dentro desta proposta passa a ser redimensionado. Ele passa a ser uma importante fonte de insumo para o aluno e também um gerenciador da realização das tarefas ajudando-os a iniciar perguntas e comentários por exemplo, e a entender o que é esperado deles e como eles devem conduzir sua aprendizagem. O professor tem também o papel de avaliar a realização das tarefas e de atender as necessidades dos alunos durante o processo.

Com relação à linguagem, ela deve ser autêntica. Cumprimentos e apresentações simples, por exemplo, são autênticas (Brown, 1994). Fluência é o objetivo mas apenas dentro de sentenças de tamanho limitado. Segundo Brown (1994), fluência não se aplica apenas à expressões longas. O fluxo de linguagem é importante de se estabelecer desde o começo. Ainda segundo Brown (1994), um dos objetivos da aprendizagem é propiciar condições para que o aluno adquira a habilidade de compreender e produzir língua-alvo em situações não ensaiadas as quais exigem a criatividade tanto receptiva quanto produtiva. Incentivar e dar espaço para a criatividade é um objetivo aqui em oposição a exercícios mecânicos de repetição e/ou imitação.

No tocante às técnicas, foi nosso objetivo, utilizar nesta pesquisa, conforme expressamos anteriormente, tarefas comunicativas que focalizem o sentido, sejam significativas e semelhantes às situações que os aprendizes vivenciam fora da sala de aula, ofereçam oportunidades aos aprendizes de se colocarem como sujeitos do processo, e proporcionem situações de interação nas quais os alunos possam opinar, escolher, decidir, concordar, expressar sentimentos entre outras funções da linguagem. Algumas atividades mais controladas poderão ser realizadas ao longo do curso desde que haja necessidade e propósitos bem definidos (por exemplo, para ensinar alguma questão específica de pronúncia) e que seja breve o suficiente e objetiva.

As habilidades não foram trabalhadas isoladamente mas sim todas juntas ao longo do curso (ouvir, ler, escrever, falar), ou melhor, trabalhá-las por meio de recortes comunicativos, tendo em vista que elas são aspectos que compõem o todo. De início, pretendemos utilizar textos que, embora curtos, sejam autênticos como anúncios, formulários, anotações, cartas que serão utilizados tanto para a habilidade de leitura quanto para a escrita.

Willis (1996) tece algumas considerações importantes sobre o ensino nos níveis iniciantes que devem ser levadas em conta, entre elas a questão da exposição à língua-alvo. Para a autora é importante oferecer aos alunos muitas oportunidades de exposição ao insumo na língua-alvo. Um segundo aspecto salientado é o fato de que os alunos iniciantes se sentem mais vulneráveis e tímidos ao tentar usar a nova língua na frente de outros alunos. Trabalhos em pares ou em pequenos grupos ajudam a reduzir este medo.

Exposição e uso são duas condições importantes para a aprendizagem de línguas. Porém, Willis (1996) considera também o fator afetivo de especial importância para ensinar iniciantes e argumenta que abordagens baseadas em tarefas encorajam os alunos porque elas valorizam o que os alunos podem realizar não importando o pouco da língua que eles tenham.

Em resumo, podemos elencar alguns aspectos que devem ser considerados no ensino em níveis iniciantes, salientando que todos eles podem ser proporcionados pelas abordagens baseadas em tarefas: uma atmosfera relaxante e de baixa ansiedade na sala de aula; mais exposição à língua-alvo; maiores oportunidades de interação; ensino mais centrado no aluno.

Julgamos relevante especificar nesse ponto o que significam os termos iniciante e falso-iniciante. Entendemos que aprendizes no nível iniciante não são capazes de manter nem mesmo uma conversa simples e curta na língua-alvo. Seu conhecimento se limita a algumas poucas expressões formulaicas bem simples, tais como: *hi, helho, good morning*. Possuem um vocabulário muito pequeno e não conseguem se comunicar na língua-alvo. O termo falso-iniciante designa aqueles aprendizes que embora já tendo sido expostos a situações de aprendizagem da língua-alvo não desenvolveram a capacidade de se comunicar na língua-alvo. Nesse nível os aprendizes apresentam um vocabulário básico na língua-alvo, porém, ainda limitado a expressões simples e curtas, sendo capazes de manter uma conversa muito simples e inicial, geralmente apenas sobre informações pessoais e sobre o “aqui e agora”. Na maioria dos casos, aprendizes falsos-iniciantes são aqueles que embora já tenham estudado a língua-alvo ainda não dominaram estruturas básicas e precisam de mais posição e contato para desenvolver capacidades básicas na língua-alvo.

Passamos, em seguida, à discussão sobre a elaboração do material didático elaborado para a implementação do curso experimental.

### **3.3 - O material *A Short Historical Sketch of Britain***

A partir da questão central desta pesquisa, ou seja, a compreensão da construção do



processo de aprendizagem de uma LE utilizando-se tarefas consideradas comunicativas nos níveis iniciantes, elaboramos um curso experimental a fim de colher evidências empíricas que possam contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado da questão que colocamos.

Para tornar o curso possível, elaboramos, numa primeira fase, o material didático a ser utilizado. A fase de elaboração desse material foi muito importante para a pesquisa e exigiu muita leitura e uma fidelidade para com os princípios embaixadores das experiências que objetivávamos criar.

Com base nos princípios básicos por nós assumidos sobre tarefas comunicativas, ensino comunicativo e aquisição, sabíamos que o material precisaria ser interessante, relevante e sobre algum tema real que possibilitasse reflexão e crescimento por parte dos alunos.

Num primeiro momento, tratamos de definir qual seria o tema macro que serviria de eixo organizador para o curso. Considerando-se que o conhecimento da história da formação da cultura-alvo seja um aspecto muito importante na formação do professor pré-serviço (bem como o é para aqueles em serviço também) uma vez que língua e cultura são aspectos intrinsecamente ligados e que o ensino da cultura-alvo, é na sua maioria, ensinado de maneira superficial e estereotipada (como por exemplo: “os ingleses são frios, sempre pontuais e tomam chá das cinco todo dia”), optamos por escolher um recorte da história da Inglaterra como tema macro para nosso material.

A partir disso, faz-se necessário explicar como se deu a escolha desse tema. A escolha foi feita pela professora-pesquisadora com base no reconhecimento de que esse tema poderia se configurar em um assunto interessante para alunos de Letras, uma vez que está muito ligado à cultura-alvo, à formação de um dos países/culturas onde se fala a língua-alvo e à literatura de língua inglesa, sendo esse último uma das disciplinas oferecidas no curso de Letras. Partimos da

premissa que por todos esses fatores o tema poderia ser interessante para os alunos de Letras. Essa premissa foi confirmada mais tarde por meio das respostas dadas pelos alunos nas entrevistas<sup>14</sup> que fizeram parte dos instrumentos de coleta de dados. Outro fator que contribuiu para assegurar que o tema fosse interessante/relevante para os alunos foi o fato do curso não ser obrigatório, apenas se matricularam no curso aqueles alunos que se interessaram pelo tema, dessa maneira consideramos que o fator interesse/relevância do tema para os alunos fosse assegurado.

Reconhecemos a história como um aspecto da cultura de um povo, juntamente com os costumes, modo de vida, crenças. Entendemos cultura neste estudo, de acordo com Santos (2003:41) como um conceito *dinâmico e complexo, cujos elementos integradores provêm de fontes diversas no espaço e no tempo*. Assim, ao necessitar fazer um recorte da cultura do povo falante da língua-alvo, optamos por escolher a história para ser o tema macro do material, uma vez que não poderíamos abarcar todas as facetas da cultura.

Antes de iniciar a produção do material propriamente dito, foram realizadas várias leituras na área de história abordando aspectos políticos, religiosos, sociais e econômicos da Inglaterra desde os primórdios até os dias de hoje. As fontes utilizadas na preparação do material eram autênticas. Houve uma preocupação em seguir uma linha histórica e geográfica e em evitar uma visão estereotipada do país e de seu povo. Essa preocupação é justificada por acreditarmos que uma das características de ambientes comunicativos voltados para o uso de tarefas seja o oferecimento de insumo relevante e significativo para os alunos.

Após a leitura dos materiais escolhidos passamos à elaboração dos textos que comporiam o material. A maioria dos textos foi criada por nós a partir de nossas leituras; esses textos

---

<sup>14</sup> Vide análise das entrevistas no Capítulo IV.

apresentavam diferentes pontos de vistas dos diferentes autores e linhas teóricas lidas, possibilitando assim uma maior variedade de informações.

Nossa preocupação durante a elaboração dos textos foi:

1. ser fiel à história;
2. apresentar os assuntos de maneira funcional, resumida e original;
3. contribuir para a compreensão e construção de um conhecimento significativo de história da Inglaterra.

Naturalmente, o material apresentou apenas um pequeno recorte da história, uma vez que se trata de um assunto tão complexo e extenso. Além disso, nosso objetivo não era elaborar um material completo da história para historiadores, políticos, etc, mas sim um material que pudesse contemplar importantes pontos da história para aprendizes da língua inglesa. Não houve preocupação, durante a elaboração do material, com a gradação gramatical, apenas com o sentido. Optamos por não incluir textos autênticos porque eles eram muito extensos e detalhados. Como o objetivo era elaborar um pequeno recorte e oferecer uma visão de diferentes períodos da história decidimos re-elaborar os textos a partir de nossa leitura para apresentar textos mais curtos e poder trabalhar diferentes períodos da história. Não se tratou de diminuir a complexidade lingüística.

Antes de iniciar o curso experimental o material passou pela correção de dois falantes nativos da língua inglesa, com o objetivo de tornar a linguagem natural e reforçar os traços do inglês nativo culto.

O material começou com a história da Inglaterra nos primórdios e seguiu a ordem cronológica até a Inglaterra nos dias de hoje, abordando, por último a influência inglesa no Brasil. O curso foi dividido em quatro unidades, conforme apresentado abaixo:

**Unit I:** A Nation

**Unit II:** The Creation of an Empire

### **Unit III: The Greatest World's Empire**

### **Unit IV: British People in Brazil**

Na primeira unidade foi abordada a parte geográfica da ilha, a distinção entre Reino Unido, Grã-Bretanha e Ilhas Britânicas. Foram também abordados os primeiros povos a habitar a Inglaterra, tais como os Ibérios, Romanos, Celtas e por último o conceito do feudalismo. Na segunda unidade foram enfocadas as dinastias Tudor e Stuart, com alguns dos principais fatos ocorridos durante estas dinastias, tais como a Guerra Civil, os Puritanos, etc. E por último foi enfocada a Revolução Industrial, a qual teve como berço a Inglaterra. Na terceira unidade tratamos da era Vitoriana, das invenções e modernidades que transformaram a sociedade e o mundo, assim como as 1ª e 2ª Guerras Mundiais. Na quarta e última unidade, tratamos da influência inglesa no Brasil em áreas como léxico, arquitetura, economia, modernizações, dentre outras.

Acompanhando os textos, escolhemos várias ilustrações ligadas ao assunto de cada texto. Foi dada uma grande atenção para a inclusão dessas figuras no material, preocupação essa que foi além do objetivo estético. As figuras tinham também um propósito de contribuir para a compreensão dos textos e também de tornar conceitos, fatos e personagens mais reais e concretos para os aprendizes. Assim, elas podiam ser consideradas também como fonte de insumo. Ao longo do curso, várias das figuras contidas no material e outras figuras extras permaneciam em um mural na sala de aula com o objetivo de:

1. contribuir para a criação de um ambiente mais envolvente;
2. envolver os alunos nos assuntos tratados de maneira mais duradoura;
3. serem uma fonte de informação.

Assim, essas figuras tinham um papel importante ao longo das aulas e despertaram grande interesse dos alunos. Além da elaboração dos textos e escolhas das figuras, a fase mais importante foi a da elaboração das tarefas, trabalho esse que demandou rigor nos critérios<sup>15</sup> pré-estabelecidos sobre o que é uma tarefa comunicativa. Desse modo, houve uma preocupação muito grande em ser fiel aos critérios e, ao mesmo tempo, criar tarefas interessantes e, logicamente, ligadas ao tema proposto. Algumas tarefas foram elaboradas concomitantemente à elaboração dos textos, outras posteriormente. O material contou com um total de 41 tarefas, assim distribuídas nas unidades:

Unit 1: 20 tarefas

Unit 2: 14 tarefas

Unit 3 : 4 tarefas

Unit 4 : 3 tarefas

Total: 41 tarefas

Durante a elaboração das tarefas, não houve uma preocupação com relação ao número de tarefas que cada assunto deveria gerar. Além disso, alguns assuntos tiveram um maior potencial de gerar tarefas enquanto que outros pela sua natureza complexa, teórica e conceitual (1ª e 2ª Guerras Mundiais, por exemplo) e acabaram gerando um menor número de tarefas. Somos levados a considerar, deste modo, que os temas escolhidos podem, de certa maneira, influenciar a criação de tarefas e não deve ser um fator ignorado na escolha do tema e elaboração do material.

Com relação aos propósitos das tarefas elaboradas ao longo do material observamos que todas tiveram como foco o sentido, não sendo incluídas tarefas com foco na forma. Os seguintes propósitos de tarefas foram desenvolvidos:

1. tarefa de levantamento de informação/ completar/ comparar dados;

---

<sup>15</sup> Vide Capítulo II para os critérios definidores de tarefa utilizados nesta pesquisa.

2. tarefa de discussão;
3. tarefa de tomada de decisão;
4. tarefa de escrever um parágrafo/ estória;
5. tarefa de comparar/ explicar/ descrever;
6. tarefa de listar;
7. tarefa de construir um quadro;
8. tarefa de pesquisar sobre um assunto e apresentar informações.

Observando-se os propósitos de tarefas encontrados no material notamos que a tarefa de comparar/ explicar/ descrever e a tarefa de escrever um parágrafo/ estória foram as mais preponderantes (10 e 8 respectivamente). Porém, notamos que a distribuição dos propósitos de tarefas se apresenta de maneira bem distribuída e equilibrada.

Durante a elaboração das tarefas não houve tipos de tarefas pré-determinados que deveriam ser priorizados ou utilizados. As tarefas foram sendo criadas de acordo com as possibilidades que o assunto abria. Assim, os tipos de tarefas não foram escolhidos antecipadamente.

### **3.4 - O curso experimental**

“O momento mais privilegiado de um curso de pós-graduação é a construção e a análise do projeto de pesquisa, pois lá estaria inscrito o sonho, a vontade. Como uma planta que se faz para construir uma casa: é o desejo que está contido ali.”<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Afirmação do Profº Dº Ettore Gelpi, da Universidade de Paris I, durante uma banca de qualificação de Mestrado na Universidade Federal da Paraíba e citado por Gonsalvez, 2001:11.

Após a elaboração do material, iniciamos a preparação do curso experimental. Para obtermos dados que pudessem ser consistentes com nossas perguntas de pesquisa, delimitamos que o curso seria voltado para alunos iniciantes do curso de Letras de uma Faculdade Particular do interior do Estado de São Paulo. Esse curso de Letras é noturno, tem a duração de três anos e oferece Licenciatura nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

O curso experimental foi aberto para os alunos iniciantes das três séries e teve a duração de um semestre (primeiro semestre/2003) totalizando 40 horas/aulas, distribuídas em duas aulas semanais no horário de pré-aula, ou seja, antes da primeira aula do período, tendo cada aula a duração de uma hora.

Antes da primeira aula do curso houve uma reunião dos alunos matriculados com a professora-pesquisadora com o objetivo de explicar a eles que se tratava de um curso experimental. Foi explicitado o importante papel dos alunos como sujeitos de pesquisa no sentido de assumirem o compromisso com a assiduidade nas aulas e de colaborarem na avaliação do material didático e das aulas. Foi explicado que as aulas seriam gravadas e para tanto foi pedido a permissão deles para a gravação. A professora-pesquisadora explicou também sobre as entrevistas e o uso de diários dialogados, salientando o objetivo de tais instrumentos e comprometeu-se a preservar a identidade de todos eles por meio do uso de uma nomenclatura específica para evitar o uso de seus verdadeiros nomes. Convencionou-se destinar um número para cada aluno e na frente do número a letra A, abreviação de aluno. Desse modo, estabeleceu-se que na análise os alunos seriam chamados de A1, A2, A3, tendo cada aluno um número que o acompanhou ao longo do curso, sempre o mesmo número para o mesmo aluno.

Foi estabelecido também que quando a análise dos dados e os resultados da pesquisa estivessem prontos, os alunos seriam chamados para tomar conhecimento dos resultados alcançados. Após essas explicações, foi perguntado se os alunos concordavam em participar do

curso sob essas condições e se autorizavam o uso dos instrumentos de coleta de dados. Todos eles concordaram e aceitaram participar.

No início do curso os alunos responderam a um questionário e realizaram uma prova escrita.

### **3.5 - Instrumentos de coleta de dados**

Para responder às perguntas de pesquisa propostas no início de nossa pesquisa, selecionamos alguns instrumentos de coleta de dados para serem utilizados durante o curso experimental. Para tanto, selecionamos os seguintes instrumentos: questionário, diários dialogados reflexivos, gravação das aulas em áudio, entrevistas e o teste Cloze. Apresentamos a seguir uma descrição de cada um desses instrumentos.

#### **3.5.1 - Questionário**

Foi aplicado, no início do curso experimental, um questionário aos alunos participantes do curso. Os dados gerados por esse questionário foram posteriormente analisados e essa análise encontra-se na seção 3.6.1 mais a frente nesse capítulo sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa. A elaboração e aplicação deste questionário não ofereceu grandes dificuldades e os dados por ele gerados foram de grande utilidade para a análise empreendida no capítulo IV desta tese.

Esse questionário, constante do ANEXO 01, foi do tipo estruturado já que as questões foram formuladas previamente pela professora-pesquisadora. Foram elaboradas doze perguntas,



sendo duas questões fechadas oferecendo opções para escolha e o restante questões abertas, nas quais os alunos poderiam fornecer vários tipos de respostas, livremente.

Optamos por perguntas abertas porque nosso objetivo era obter informações pessoais e conhecimento prévio dos alunos, sobre seus interesses, intenções, e expectativas com relação ao aprendizado da Língua Inglesa e com relação ao curso experimental. Desse modo, consideramos que, por se tratar de perguntas mais subjetivas, questões abertas seriam mais apropriadas e poderiam oferecer uma maior liberdade para os sujeitos da pesquisa.

### **3.5.2 - Diários dialogados reflexivos**

Todos os alunos participantes do curso experimental receberam um diário no qual eles deveriam registrar e refletir sobre todas as experiências vividas ao longo do curso, não apenas descrevendo-as mas também refletindo sobre elas. Nosso objetivo era conhecer os processos internos pelos quais o aprendiz passa ao adquirir uma nova língua e entendê-los. Consideramos, assim, que o uso de diários poderia contribuir para esse objetivo, uma vez que por meio dele é possível realizar um entrelaçamento teórico-prático das experiências dos sujeitos de pesquisa.

Optamos, ainda, pela forma dialogada por acreditarmos que a construção reflexiva, a interação e a troca de conhecimentos são elementos muito importantes em uma avaliação. Uma ressalva importante a ser feita é que optamos, nesta pesquisa, por utilizar os diários apenas como instrumento de coleta de dados para a compreensão do processo e não como atividade de sala de aula para ensinar língua, sendo os diários realizados na Língua Materna (LM doravante) e não na língua-alvo. Embora reconheçamos que o diário dialogado (D Dia)<sup>17</sup> pode ser utilizado também

---

<sup>17</sup> Abreviação utilizada por Morita (1997)

como uma atividade extensiva à sala de aula para ensinar a língua-alvo (Morita, 1997), optamos aqui pela LM por tratar-se de alunos de nível muito iniciante na LE e com quase nenhuma bagagem que os possibilitassem, desde o início do curso, escrever com coerência na língua-alvo, fato esse que poderia prejudicar a coleta dos dados. Concordamos, entretanto, que quando o D Dia é realizado na língua-alvo tem-se uma importante oportunidade de interação e um instrumento valioso para troca de experiências na língua-alvo.

Os alunos escreviam no diário ao término de todas as aulas, entregavam-no para a professora-pesquisadora que respondia ao que fora escrito pelos alunos e os devolvia novamente na aula seguinte. Além de responder ao que os sujeitos de pesquisa escreviam, a professora-pesquisadora também inseria perguntas nos diários para os alunos responderem. Esse procedimento serviu para deixar os diários mais consistentes e gerou mais dados para a análise.

Da metade do curso para frente, iniciamos um trabalho de incentivo para que os alunos passassem a escrever em inglês nos diários, uma vez que a insegurança inicial já havia passado. A partir disso, os alunos passaram a escrever em inglês também.

### **3.5.3 - Gravação das aulas em áudio**

As gravações em áudio foram utilizadas tanto para as entrevistas quanto para as interações dos alunos durante a realização das tarefas. Em seguida, essas gravações foram transcritas. Posteriormente, os dados foram selecionados e então analisados. Os pares eram selecionados aleatoriamente para serem gravados. Dois pares de alunos eram gravados para cada tarefa. Cada par recebia um minigravador. Os pares sentavam em lugares separados na sala de aula para evitar interferência de um aparelho no outro e para manter a qualidade do som.

De um total de 40 horas/aulas foram gravadas vinte horas e transcritas dez horas. As aulas foram gravadas em fitas cassetes de 60 minutos. Essas transcrições constituíram-se numa importante fonte de análise do desenvolvimento lingüístico-comunicativo dos sujeitos de pesquisa, revelando suas dificuldades, processos internos, estratégias com e na língua-alvo.

### **3.5.4 - Entrevistas**

Nas últimas aulas do curso experimental foram realizadas entrevistas com os alunos com o objetivo de conhecer sua avaliação sobre o curso, percepções e dificuldades. As entrevistas foram realizadas pela professora-pesquisadora e os alunos participaram em pares. Foram realizadas seis entrevistas, totalizando doze alunos. Esses alunos se voluntariaram para participar. Havia um roteiro previamente elaborado pela professora-pesquisadora<sup>18</sup>. As entrevistas foram gravadas em áudio, em fitas de 60 minutos, e posteriormente transcritas e analisadas. A gravação foi realizada em uma sala separada para garantir o silêncio e a boa qualidade do som.

Optamos pelo uso de entrevistas orais a pedido dos alunos que vinham enfrentando dificuldade para usarem a linguagem escrita para avaliar o curso e expressar suas opiniões. Esses alunos têm uma forte tradição oral, pouco contato com a linguagem escrita e muita dificuldade com o português, apresentando muita dificuldade em escrever, em organizar as idéias em textos coesos e coerentes. Como esses alunos reconhecem essas dificuldades, os instrumentos escritos de coleta de dados passaram a representar uma dificuldade para eles e eles começaram então a pedir para avaliarem o curso de maneira oral, acreditando que oralmente e sem tanto medo de

---

<sup>18</sup> Vide no anexo D desta tese o roteiro da entrevista utilizado pela professora-pesquisadora.

cometer erros de redação, eles pudessem expressar suas opiniões de maneira mais efetiva e assim contribuir mais para a pesquisa.

Considerando essa dificuldade dos alunos com relação à linguagem escrita, optamos então pelo uso de entrevistas orais mesmo reconhecendo que, nesse tipo de entrevista, face-a-face, os alunos poderiam se sentir constrangidos e dar respostas positivas à professora-pesquisadora para "agradar". Porém, devido às dificuldades do contexto optamos por lançar mão desse instrumento.

### **3.5.5 - Teste *Cloze***

Foi elaborado um teste do tipo *cloze* o qual foi aplicado aos alunos-sujeitos no início do curso experimental com o objetivo de se obter uma descrição mais detalhada do nível de proficiência desses alunos.

Para tanto, foi elaborada uma prova do tipo *cloze*, teste que se baseou na utilização de um texto, com aproximadamente 150 a 300 palavras, na língua-alvo, no qual palavras foram apagadas e os alunos deviam então preencher essas lacunas de maneira apropriada.

Há uma variedade de formatos para esse tipo de teste. Pode-se apagar toda sexta ou sétima palavra do texto, independentemente de qual palavra seja e do grau de dificuldade para o candidato descobrir a resposta correta. Outro método possível seleciona as palavras a serem apagadas com base em critérios discursivos, sem ser necessariamente toda sexta ou sétima palavra. Como por exemplo, nesse formato, pode-se usar como critério o grau de dificuldade para o candidato descobrir a resposta correta.

Esse teste é considerado um exemplo de teste integrativo<sup>19</sup> e seus resultados são considerados como uma boa medida de proficiência. De acordo com os construtos teóricos que embasam esse tipo de teste, a habilidade de encontrar a palavra apropriada para cada lacuna exige do candidato uma série de habilidades ligadas à competência lingüístico-comunicativa, como por exemplo, conhecimento de vocabulário, de estruturas gramaticais, e estruturas discursivas, de estratégias de leitura. Pressupõe-se que o teste cloze<sup>20</sup> avalie de maneira mais integrada a habilidade lingüístico-comunicativa de aprendizes de uma LE.

Para essa prova foi escolhido um texto autêntico sobre um assunto ligado à Inglaterra. Considerando que se o assunto da prova fosse sobre o mesmo tema do curso, poderia haver uma maior coesão entre o tema e os instrumentos de coleta de dados. O teste foi aplicado no início do curso, antes de se iniciarem os trabalhos. No total havia quinze lacunas para serem preenchidas pelos alunos<sup>21</sup>. Não houve gradação gramatical e nem lexical, procuramos apenas ser fieis ao assunto proposto. Vinte e oito alunos realizaram essa prova. Foi destinado para a realização dessa prova o tempo de uma aula, sessenta minutos. Os alunos realizaram a prova individualmente e não houve a utilização de dicionário.

### **3.6 - Sujeitos de pesquisa**

A partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, os sujeitos escolhidos foram alunos de Letras de nível iniciante, de uma Faculdade particular noturna.

---

<sup>19</sup> Tipo de teste que avalia o conhecimento da língua de forma integrada em oposição aos testes que isolam aspectos da língua para serem avaliados separadamente, no inglês, discrete tests.

<sup>20</sup> De acordo com Brown (1994) há na literatura da área de avaliação algumas críticas sobre o teste cloze, porém, os resultados de diferentes estudos sobre esse tipo de teste são divergentes.

<sup>21</sup> Esse teste encontra-se no anexo B dessa tese.

Matricularam-se no curso trinta e dois alunos. Ao longo do curso seis alunos pararam. Antes de parar eles conversaram com a professora- pesquisadora e explicaram que precisavam parar porque estavam tendo dificuldade em conciliar os horários com a grande quantidade de trabalhos das outras disciplinas e curto tempo de que dispunham para dar conta dos estudos, principalmente por trabalharem o dia todo. Como esse curso era optativo, eles tiveram de optar por desistir dele, uma vez que as outras disciplinas eram obrigatórias e eles não poderiam abandoná-las.

Os alunos tomaram conhecimento do curso experimental por meio de um folheto explicativo que foi distribuído para os alunos de Letras da faculdade. A divulgação foi realizada nas três séries do curso de Letras e foi exigido apenas alunos de níveis iniciante ou “falsos-iniciantes”. Desse modo, foram excluídos alunos que já lecionam inglês, alunos que têm curso completo em escolas de idiomas, e aqueles que já haviam residido em países de língua inglesa.

Foram aceitos alunos do segundo e terceiro anos do curso de Letras, pois, embora esses alunos devessem apresentar um nível mais elevado de proficiência na língua-alvo, uma vez que já cursaram no mínimo um ano da disciplina Língua Inglesa na Faculdade, eles ainda se incluem num nível muito iniciante, não sendo capazes de manter uma conversa nem mesmo curta na língua-alvo e não dominando nem as estruturas mais básicas<sup>22</sup>, compondo, desta forma, uma realidade séria e preocupante pois essas evidências nos levam a crer que muitos desses alunos acabam concluindo sua licenciatura sem alcançar uma proficiência satisfatória e necessária para lecionar a língua-alvo e, no entanto, uma grande parcela deles ingressa no magistério mesmo assim.

---

<sup>22</sup> Confira na seção 3.6.2 análise da avaliação em Língua Inglesa realizada pelos alunos no início do curso para confirmação desses dados.

Essa realidade nos faz refletir ainda sobre a natureza da disciplina de Língua Inglesa nos cursos de Letras, sua especificidade e objetivos e vem corroborar a hipótese anteriormente apresentada de que o insumo precisa ser rico, duradouro e relevante, bem como os tipos de experiências proporcionadas aos alunos. Acreditamos e apontamos para essas características entre outras, como prováveis minimizadoras dos efeitos dessa realidade tão preocupante, contribuindo assim para a formação de um profissional melhor preparado.

Esses alunos, em sua grande maioria, trabalham durante o dia nas áreas de comércio e indústria. Residem na mesma cidade onde se situa a Faculdade, embora muitos deles sejam provenientes de cidades circunvizinhas e viajem todas as noites para estudar. A faixa etária varia muito, incluindo alunos de vinte anos até quarenta anos de idade ou mais<sup>23</sup>.

No curso de Letras, esses alunos têm as disciplinas de Língua Inglesa e Conversação I, II e III, Literatura Inglesa e Norte Americana e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Inglês. Na carga horária, eles têm entre duas ou três aulas de Língua Inglesa por semana e as turmas são divididas em números menores para maximizar as aulas e tornar mais possível o trabalho com a habilidade oral dos alunos.

### **3.6.1 - Questionário sobre o perfil dos sujeitos de pesquisa**

Tendo por objetivo melhor conhecer o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, elaboramos um questionário aplicado na segunda aula do curso experimental com o propósito de

---

<sup>23</sup> Para dados mais precisos sobre a faixa etária dos alunos participantes da pesquisa vide seção sobre análise do questionário sobre perfil dos sujeitos neste capítulo.

obter informações que pudessem contribuir para a análise dos dados provenientes dos outros instrumentos para coleta de dados escolhidos para a pesquisa<sup>24</sup>.

Esse questionário teve como objetivo construir um panorama geral sobre o perfil dos alunos - sujeitos. Para tanto, foram elaboradas questões relativas à idade, série que cursa na Faculdade, se já estudou inglês antes, entre outras. Foram também elaboradas algumas questões mais específicas, tais como: se pretende lecionar inglês no futuro, por que está inscrito no curso experimental e o que eles pretendem fazer com o conhecimento adquirido no curso. Não foi exigido que o questionário fosse respondido em inglês devido ao fato de vários alunos declararem não possuir conhecimento suficiente na língua inglesa para isso.

Antes de iniciarmos a análise, queremos esclarecer que por ter sido o questionário elaborado com perguntas abertas, que possibilitam amplas respostas, o número de respostas encontradas não corresponderá ao número exato de alunos uma vez que os alunos puderam dar mais de uma resposta para cada pergunta.

Trinta alunos responderam aos questionários no início do curso, embora o número de alunos total no curso fosse trinta e dois, pois, alguns faltaram nesse segundo dia e outros entraram a partir da terceira aula.

Todos os alunos do curso experimental são alunos adultos do curso de Letras do período noturno sendo que: treze alunos estudam no primeiro ano; quatro alunos no segundo ano; e dez alunos estudam no terceiro ano. Um aluno não mencionou a série.

---

<sup>24</sup>Confira outros instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa na seção 3.5 deste capítulo.



**Quadro n.º 04 - Perfil dos alunos (Idade)**

<b>Idade</b>	<b>Número de alunos</b>
19 anos	1
20 e 25 anos	7
25 e 30 anos	2
30 e 35 anos	8
35 a 40 anos	2
40 a 50 anos	3
55 anos	1
Não responderam	5

Observando a faixa etária dos alunos, podemos perceber um maior número deles nas faixas de 20 a 25 anos e de 30 a 35 anos. Podemos deduzir que um número considerável desses alunos terminou o ensino médio há pouco tempo. Esse dado demonstra que esses alunos muito provavelmente não ficaram afastados dos estudos por muito tempo. Entretanto, na faixa etária de 30 a 35 anos temos também uma concentração maior de alunos que provavelmente terminaram o ensino médio há mais ou menos dez anos e que só agora retornaram aos estudos, realidade esta que pode ser estendida para os demais alunos, embora em menor número, das faixas etárias acima de 35 anos.

Esse quadro tem sido uma realidade atualmente, principalmente em função da abertura de um grande número de faculdades particulares do período noturno que vêm possibilitando que esses alunos, antes sem condições de estudar, voltem aos estudos.

Desse total de trinta alunos que responderam ao questionário, um aluno fizera um ano de curso de idiomas (inglês) havia quatro anos, três alunos tinham estudado inglês por dois anos em escola de idiomas; três alunos citaram que cursaram escola de idiomas mas não citaram quando, apenas um desses três citou que isso fora há quinze anos, e um aluno havia estudado por seis

meses em escola de idiomas; vinte e dois alunos haviam estudado inglês no Ensino Médio e Fundamental e atualmente no curso de Letras, totalizando assim, no mínimo, oito anos de estudo da língua inglesa .

Devemos salientar que esses alunos que declararam ter estudado em escolas de idiomas também não apresentaram proficiência suficiente para sustentar a comunicação, demonstrando apenas uma maior compreensão de linguagem oral e escrita – habilidades essas receptivas por natureza.

Por essas razões, consideramos que o fato desses alunos já terem estudado um pouco de inglês antes não distorce a análise dos dados, além de contribuir para a construção de uma realidade igual àquela encontrada na maioria dos cursos de Letras noturnos do Estado onde há sempre apenas alguns alunos que tiveram uma maior exposição e contato com a língua - alvo. Ocorre, no entanto, um número menor ainda deles que demonstra proficiência satisfatória na língua, ficando assim a grande maioria sempre na base da pirâmide, ou seja, nos díspares níveis iniciais. Essas evidências corroboram ainda um certo “fracasso” em ensinar uma LE na escola nomeadamente pública (mas não exclusivamente ela) e um quadro muito comum composto de pessoas que estudaram a LE mas que não são capazes de se comunicar fazendo uso dela.

Procurando pelas razões que levaram esses alunos a estudarem a Língua Inglesa encontramos como principais motivos o gosto por estudar inglês (apontados por dez alunos) e vontade de aprender o idioma (dez alunos).

Podemos concluir, a partir desses dados, que um número considerável de alunos estuda a língua-alvo por gostar dela. Compreendemos esse fator como positivo, uma vez que contribui para uma alta motivação em aprender. Estudos têm demonstrado (Baghin, 1993) que a motivação é um forte determinante de aquisição bem sucedida de LE, embora não seja o único. Reconhecemos que outros elementos também são importantes, como por exemplo, o esforço

(Prabhu, 1987) para aprender por parte do aluno, entre outros. Porém, entendemos que a motivação pode permear todo esse conjunto de fatores necessários para que a aquisição ocorra. Muito ligado ao aspecto motivacional, Krashen (1982) nos apresenta a hipótese do filtro afetivo que afirma que em situações de alta motivação o filtro afetivo do aluno mantém-se produtivo possibilitando a entrada de insumo e levando, assim, à aquisição.

Um número considerável de alunos apontou também a necessidade de aprender o idioma, esse dado corrobora a realidade de alunos do curso de Letras ainda em níveis muito básicos de proficiência na língua. Podemos concluir, assim, que eles procuraram o curso para aprender o básico. Nenhum mencionou estar no curso para melhorar um nível de proficiência já adquirido ou para aprofundar sua competência comunicativa. Outro aspecto não mencionado pelos alunos foi o interesse em conhecer mais a formação histórica dos povos falantes da língua-alvo. Este fato nos surpreendeu e somos levados a concluir que isso deve-se ao fato de os alunos apresentarem uma proficiência muito pequena na LE e constituir assim a necessidade de aprendê-la como mais importante no momento do que o conhecimento de aspectos históricos. Houve um interesse dos alunos pelo tema, interesse que se intensificou ao longo do curso, conforme podemos observar na análise das entrevistas realizadas com os alunos no final do curso, porém o principal objetivo dos alunos em se matricular no curso era aprender a língua inglesa. Em outras palavras, não queremos dizer que os alunos não tivessem interesse no tema, ao contrário, eles queriam aprender a LE e o tema foi um incentivo a mais. cremos que a maioria dos alunos, por não ter uma bagagem sobre o tema acabou se motivando mais para o estudo do assunto ao longo do curso, conforme o tema foi se desenvolvendo e eles começaram a adquirir conhecimento. Ressaltamos, porém, que o curso não foi obrigatório e só se matricularam no curso aqueles que se interessaram pelo tema. Outras razões apontadas pelos alunos foram:

**Quadro n.º 05 - Outras razões para estudar inglês****citações pelos Alunos**

Desejo de adquirir mais conhecimento	6
O fato de o inglês ser uma língua universal	5
O inglês faz parte da grade curricular do curso de Letras	2
É importante para o curriculum	1
É importante falar mais de um idioma e talvez o inglês seja o principal	1
Por que quer vir a lecionar inglês	3
Contribui para melhores opções de emprego	1
Não respondeu	1

Nenhum dos alunos matriculados no curso ensinava inglês. Entretanto, do total de 30 alunos que responderam ao questionário, dezessete alunos declararam que pretendem lecionar o idioma quando terminarem o curso de Letras. Treze alunos não mencionaram se pretendem ou não ministrar aulas de inglês.

Esses dados revelam que mesmo apresentando um nível muito baixo de proficiência, a maior parte desses alunos pretende ingressar na carreira do magistério em Língua Inglesa, o que não podia ser diferente, uma vez que esses alunos estão cursando uma Licenciatura na área de Língua Inglesa. Esses dados apontam também para uma necessidade, por parte dos professores de Língua Inglesa dos cursos de Letras, de estarem atentos às experiências proporcionadas a esses alunos já que dispõem de um curto período para terminar o curso e se tornarem professores de inglês. Além disso, é importante ressaltar também que essa responsabilidade não cabe apenas aos professores mas também aos alunos que precisam destinar muito esforço para serem bem sucedidos no seu processo de aprendizagem da LE. O professor de uma LE deve ser aquele que conhece a língua-alvo e que possui uma competência lingüístico-comunicativa suficiente para permitir que ele faça uso da língua que ele vai ensinar com fluência e segurança, e que permita

também uma compreensão holística e contextualizada da estrutura da língua uma vez que ele não vai ser apenas um usuário da língua mas um **usuário-professor** da LE em questão.

Além disso, aliado a essa competência lingüístico-comunicativa, o professor de LE deve apresentar também um conhecimento histórico da cultura-alvo e um domínio do aspecto pedagógico do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Assim, entendemos que todos esses aspectos deveriam estar presentes nas aulas de língua inglesa, tornando, a sua natureza totalmente diferente das outras aulas de inglês em outros contextos.

Ao serem questionados sobre as habilidades nas quais eles encontram maior dificuldade, vinte e sete alunos apontaram a habilidade oral como sendo aquela em que eles têm maior dificuldade. Em segundo lugar foi apontada, por 22 alunos, a dificuldade na habilidade de ouvir e compreender linguagem falada. Dezoito alunos declararam ter dificuldade na habilidade de escrever e catorze alunos assinalaram a habilidade de leitura também como difícil.

Nessa questão cada aluno podia assinalar mais de uma opção, caso fosse necessário. Ao se tentar conhecer as habilidades em que eles têm mais dificuldade não tivemos como intenção entender o trabalho de sala de aula com as habilidades de maneira isolada mas sim com recortes comunicativos nos quais sempre mais de uma habilidade é trabalhada. O objetivo desta pergunta no questionário foi ajudar a compor o perfil dos alunos nos mais diferentes aspectos.

Procurando pelas razões que levaram esses alunos a se matricularem no curso experimental encontramos como principais motivos, apontados por 18 alunos, o desejo de aprender mais sobre a língua. Cinco alunos justificaram o interesse em fazer o curso para aprender mais sobre a história do Reino Unido. Quatro alunos citaram o desejo de obter mais conhecimentos. Outras respostas mencionadas foram:

#### Quadro n.º 06 - Razões para se matricularem no curso experimental

Para ajudar no curso de Letras, na disciplina de Língua Inglesa.	2 alunos
Para aprender a falar fluentemente.	1 aluno
Por ser uma oportunidade rara com um bom nível de aprendizado proposto.	1 aluno
Por não saber nada mas ter interesse em aprender	1 aluno
Por ter a intenção de ensinar o idioma e julgar que o conhecimento oferecido no curso pode ser de grande valia para enriquecer as aulas.	1 aluno
Para perder o medo de falar e aprender a entender mais o inglês	1 aluno

Ao analisar essas respostas, depreendemos que um objetivo preponderante entre os alunos no curso era aprender a língua, fato este que mostra que mesmo estando no curso de Letras, esses alunos ainda não conseguem fazer uso da língua inglesa. Esse fato pode também justificar por que apenas um aluno citou que o curso pode ser importante para sua formação de professor. Acreditamos que pelo fato de não dominarem o idioma, alcançar essa competência passa a ser a prioridade inclusive em detrimento da competência aplicada e profissional (Almeida Filho, 1997).

Com relação ao que os alunos pretendem fazer com o conhecimento adquirido no curso experimental, treze alunos declararam que pretendem usá-lo futuramente quando estiverem lecionando. Esse dado se revela muito positivo, em primeiro lugar pelo número relativamente grande de alunos que deu essa resposta, e em segundo, porque mostra que já há uma preocupação por parte dos alunos em adquirir conhecimentos que possam ser úteis no futuro quando estiverem lecionando inglês. Com base neste dado, podemos perceber, ainda, que os alunos têm compreensão de que o estudo da cultura-alvo numa linha histórica e geográfica pode contribuir e enriquecer o trabalho do professor de LE.

Cinco alunos justificaram que pretendem continuar se capacitando cada vez mais e três alunos declararam que quando terminarem o curso experimental pretendem continuar fazendo

cursos de inglês, pois eles têm muita dificuldade. Encontramos, nessas respostas, indicativos de que esses alunos reconhecem que o término da graduação não representa o término dos estudos e têm consciência da necessidade de continuar aprendendo e se desenvolvendo sempre. Por meio de nossa experiência como docente, temos conhecimento de que um número significativo de egressos do curso de Letras do contexto aqui estudado, ou seja, particular e noturno, têm ingressado em cursos de especialização e também cursos particulares de língua inglesa, em busca de aperfeiçoamento contínuo.

Dois alunos responderam que pretendem aplicar o conhecimento adquirido no curso experimental na matéria de Língua Inglesa na faculdade, revelando, assim, uma intenção instrumental, aplicada.

Um dos alunos nos deu uma resposta curiosa e ímpar. Conforme revelou, ele espera que o curso melhore sua auto-estima em relação às aulas de inglês e que o curso possa auxiliá-lo para uma melhor formação e para que ele *sofra* menos nas aulas de inglês. Podemos perceber, nessa resposta, tratar-se de um aluno com algum bloqueio emocional e um conhecimento muito pequeno da língua inglesa, talvez com muita dificuldade para aprendê-la e para acompanhar as aulas. Novamente, pela nossa experiência como docente nesse contexto, sabemos que esse quadro é uma realidade, alunos com quase nenhum conhecimento prévio na língua inglesa, com grande dificuldade para aprender e extrema dificuldade na pronúncia. Geralmente, esses alunos se caracterizam por terem uma grande necessidade de traduzir toda e qualquer palavra da língua-alvo, precisam de uma tradução sempre literal e pontual e apresentam uma capacidade muito pequena de correr riscos, e lidar com inseguranças e erros. Ainda com base em nossa experiência, esses alunos, de modo geral, se encontram na faixa etária acima dos 35 anos e em alguns casos permaneceram anos sem contato com situações de estudo formal. Alunos com esse perfil tão drástico e preocupante representam uma parcela pequena nos cursos de Letras, em torno de

aproximadamente 10% em cada sala, porém, não deixa de ser preocupante e demanda atenção, pois suas dificuldades não podem ser ignoradas.

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer um lado positivo da afirmação do aluno acima, pois, o aluno mostra-se aberto para superar os obstáculos, procurando por extensões da sala de aula. Além disso, participar do curso-experimental pode ter sido uma oportunidade de minimizar dificuldades e abrir caminhos para ele.

Nenhum dos alunos matriculados no curso-experimental jamais visitou a Inglaterra. No tocante ao conhecimento e leituras prévias sobre a história do Reino Unido, podemos observar nas respostas dadas no questionário que muito poucos alunos (três alunos) leram algo sobre o assunto e os que o fizeram, leram muito pouco na disciplina de Literatura inglesa.

### 3.6.2 - O perfil lingüístico-comunicativo dos sujeitos de pesquisa

Baseando-nos em dados coletados através da aplicação do teste cloze<sup>25</sup>, passaremos à análise do perfil lingüístico-comunicativo desses sujeitos, buscando confirmar seu nível de conhecimento na língua-alvo.

**Quadro n.º 07 - Resultado do teste Cloze**

<b>Número de acertos</b>	<b>Número de alunos</b>
Zero acerto	15 alunos
2 acertos	4 alunos
3 acertos	2 alunos
4 acertos	1 aluno
8 acertos	2 alunos
9 acertos	1 aluno

<sup>25</sup> Vide sessão: Instrumentos de coleta de dados previamente nesse capítulo para descrição do teste cloze utilizado.



A partir dos dados apresentados no quadro 06 podemos concluir que mais da metade dos sujeitos encontram-se num nível iniciante de proficiência na língua inglesa. Do total de 28 alunos que realizaram a prova, quinze alunos não obtiveram qualquer acerto, muitos deles nem mesmo arriscando uma resposta e entregando a prova em branco demonstrando falta de capacidade para ler e compreender o texto na língua e capacidade para produzir linguagem adequada.

Os outros alunos que não se incluíram nessa faixa maior com zero acerto se distribuíram em menor número em diferentes faixas com diferentes números de acertos, entretanto, esse número se manteve baixo. Quatro alunos obtiveram quatro acertos e deste número para cima o número de alunos variou entre dois e um. O maior número de lacunas preenchidas corretamente foi nove lacunas (nove acertos) e apenas um aluno conseguiu esse resultado.

Os resultados acima apontam uma capacidade extremamente limitada desses alunos para desempenharem na língua inglesa corroborando o fato de tratarem-se realmente de alunos iniciantes, perfil esse escolhido para esta pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LE DENTRO DE UM AMBIENTE COMUNICATIVO

Temos discutido até aqui os conceitos centrais que embasam teoricamente esta pesquisa, a saber: o ensino explícito *versus* o saber implícito; o ensino de LE nos níveis iniciantes, o processo de aquisição de uma LE; a definição do termo tarefa. Cumpre abordar, agora, a questão aqui proposta (de como se dá a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma LE por meio do uso intenso de tarefas comunicativas com alunos iniciantes dentro de um contexto adverso) do ponto de vista da prática pedagógica, a partir dos dados empíricos advindos da implementação desse tipo de prática e objetivando-se fazer um entrelaçamento entre teoria e prática para uma compreensão mais clara e completa da questão baseando-nos nas experiências que vivenciamos com os alunos-sujeitos participantes de um curso experimental.

Para abordar a construção do processo de ensino/aprendizagem baseado no uso de tarefas com alunos iniciantes foram utilizados questionários, diários dialogados, aulas gravadas e transcritas e entrevistas.

Após a transcrição dos dados, iniciamos o processo de análise que se dividiu em três partes. Na primeira parte, apresentamos a análise da construção do processo de ensino/aprendizagem de LE por alunos de nível iniciante submetidos ao uso de tarefas

comunicativas. Essa segunda parte está subdividida em duas sessões: 1 - maior tempo para a realização das tarefas, 2 - a insegurança dos alunos no início.

Na segunda parte, descrevemos o processo de realização das tarefas pelos alunos iniciantes. Essa sessão está subdividida em cinco sessões: análise da interação, desenvolvimento da habilidade de expressão na língua-alvo, desenvolvimento da habilidade de compreensão de linguagem oral, o grau de complexidade das tarefas propostas, o trabalho em pares.

Na terceira parte, apresentamos a percepção dos alunos sobre o curso. Temos nessa parte as seguintes sub-sessões: pontos positivos do curso do ponto de vista dos alunos, percepções de ganhos na aquisição de LE.

As categorizações utilizadas na análise, conforme aludidas anteriormente, encontram-se dispostas no quadro abaixo.

**Quadro n.08 - Síntese das categorizações para análise dos dados**

Características do processo	▪ Maior tempo para a realização das tarefas
	▪ Insegurança dos alunos no início
Processo de realização das tarefas	▪ Análise da interação
	▪ Desenvolvimento da habilidade de expressão na língua-alvo
	▪ Desenvolvimento da habilidade de compreender linguagem oral
	▪ Grau de complexidade das tarefas propostas
	▪ O trabalho em pares
Percepções dos alunos	▪ Pontos positivos do curso do ponto de vista dos alunos
	▪ Percepções de ganhos na aquisição de LE

## **4.1 - Análise da construção do processo de ensino/aprendizagem de LE por alunos de nível iniciante submetidos ao uso de tarefas comunicativas**

Passaremos agora à análise dos dados empíricos coletados a partir dos diários dialogados, entrevistas e gravações em áudio durante a realização das tarefas, objetivando deste modo, compreender melhor os processos que ocorrem ao longo de um curso baseado em tarefas com alunos iniciantes e obter subsídios que possam nos levar a um melhor entendimento dos aspectos positivos e negativos de se usar apenas tarefas comunicativas no contexto proposto, bem como melhor explicitar os critérios definidores do termo tarefa e como esses critérios podem ser equacionados nos níveis iniciantes.

Iniciaremos nossa imersão nos dados analisando os registros advindos dos diários dialogados, das gravações em áudio realizadas ao longo do curso experimental e das entrevistas<sup>26</sup> gravadas com os alunos na última semana de aula do curso. O objetivo desses instrumentos de coleta de dados foi levantar, do contexto pesquisado, fatores relevantes para aprofundar o conhecimento empírico relativo ao uso de tarefas comunicativas com alunos de nível iniciante a fim de cotejar esse conhecimento com o que diz a literatura da área.

Iniciaremos abordando duas características que se sobressaíram no início do curso e que julgamos relevantes para a constituição do processo de aquisição de LE analisado nesta tese.

---

<sup>26</sup> Confira descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados no Capítulo II desta tese.

#### **4.1.1 - Maior tempo para a realização das tarefas**

Na medida em que o curso foi acontecendo foi possível compreender que, por se tratar de alunos iniciantes, eles precisavam de um maior tempo para a compreensão e para o amadurecimento do conteúdo apresentado bem como para a realização das tarefas revelando, dessa maneira, uma grande diferença entre o ritmo imposto por eles ao curso e o ritmo imposto, ao mesmo curso, por exemplo, por alunos de níveis mais elevados (intermediário ou intermediário-alto). O mesmo curso já havia sido ministrado duas vezes pela professora-pesquisadora para alunos de níveis mais elevados.

Esse fator tornou-se um dos primeiros aspectos relevantes para a compreensão e delineamento de como se dá a construção do processo de ensino/aprendizagem dentro do contexto proposto. Ou seja, a compreensão de que os alunos iniciantes imprimem um ritmo próprio para o curso e precisam de mais tempo para trabalhar o conteúdo e tarefas propostas pelo fato de não conhecerem a língua na qual o curso está sendo ministrado e, conseqüentemente, não possuem uma competência lingüístico-comunicativa que pudesse possibilitar uma maior facilidade e rapidez para a compreensão do conteúdo e elaboração das tarefas. Além disso, os sujeitos do curso experimental apresentavam também muito pouca, ou quase nenhuma, leitura prévia sobre o assunto, fator esse que, acreditamos, possa ter contribuído também para um ritmo mais lento das aulas.

Não consideramos essa necessidade de um maior tempo como um problema. Trata-se de uma particularidade dos níveis iniciantes dentro de tal planejamento.

#### 4.1.2 - A insegurança dos alunos no início

Logo no início do curso experimental pudemos observar outro aspecto que se revelou bastante relevante para a construção das experiências dos alunos dentro do ambiente proposto, aspecto esse referente ao uso extensivo da língua-alvo pela professora-pesquisadora durante as aulas.

Um dos princípios norteadores da elaboração do curso experimental é o reconhecimento da importância de se criar um ambiente de ensino/aprendizagem rico em insumo o qual de acordo com Krashen (1982) seja relevante/interessante e que apresente estruturas no nível  $i+1$ . A partir desse princípio, acreditamos que o fornecimento de grande quantidade de insumo dentro das características acima mencionadas seja um dos fatores capitais para a aprendizagem bem sucedida. Utilizando as palavras de Almeida Filho (comunicação pessoal) consideramos fundamental a criação de *oásis* da língua-alvo, metáfora essa utilizada pelo autor para significar situações ricas em exposição e uso da língua-alvo.

Acreditamos ainda que esse princípio deva ser seguido também nos níveis iniciantes, tendo em vista o próprio fato de os alunos desse nível possuírem pouca ou quase nenhuma bagagem na LE, fazendo-se extremamente necessário seu contato e exposição à nova língua. Assim, consideramos que o uso da língua-alvo nas aulas seja essencial e necessário e o uso da LM seja reservado apenas para situações extremamente necessárias, nas quais a compreensão seja muito difícil de ser alcançada apenas por meio da língua-alvo.

Desse modo, houve uma preocupação, desde o início do curso, em tornar claro para os alunos esse princípio norteador e salientar que, mesmo se tratando de alunos iniciantes, esse princípio seria mantido, procurando esclarecer o porque da necessidade de se usar, no caso,

apenas a língua inglesa durante as aulas. Houve um cuidado em se esclarecer essa questão primeiramente por reconhecermos, de antemão, uma grande probabilidade de os alunos sentirem-se assustados e receosos com o uso extensivo da nova língua pela professora-pesquisadora e, em segundo, porque partíamos do pressuposto de que, uma vez que eles compreendessem os reais motivos de se evitar o uso da língua materna nas aulas, eles poderiam reconhecer a importância deste princípio para o estabelecimento do ambiente proposto e desta maneira colaborar para a concretização dele.

Entretanto, mesmo tendo havido essa preparação prévia dos alunos para o uso extensivo da língua inglesa pudemos perceber, no início do curso, que alguns alunos se sentiram bastante receosos e inseguros nas primeiras aulas. Essa preocupação pôde ser observada não apenas em conversas com os alunos no final das aulas mas também em alguns diários dialogados, conforme pode ser observado abaixo:

*“por ser a primeira aula, me sinto bastante insegura, acho que não vou aprender, mas compreendi o que foi aplicado hoje.” (A1)*

Tendo percebido essa insegurança e preocupação por parte desses alunos, optamos, em alguns momentos, por fazer uso da LM nas primeiras aulas como uma estratégia radical para baixar o filtro afetivo, pois, consideramos que o receio e a insegurança pudessem elevar demais o filtro afetivo causando assim maiores dificuldades para os alunos, uma vez que, acreditamos que situações de tensão elevem as chances de a aprendizagem de uma LE ser prejudicada. Tendo em vista esse princípio, optamos, então, por lançar mão dessa estratégia temporariamente a fim de acalmar e deixar os alunos mais a vontade. Entretanto, essa estratégia foi sendo eliminada das aulas à medida em que os alunos superaram o impacto das primeiras aulas.

Podemos considerar que o uso dessa estratégia por um curto período no início do curso foi positivo e contribuiu para que os alunos começassem a se sentir mais seguros com relação à língua-alvo, conforme podemos observar nos trechos de diários dialogados abaixo:

“xxx, sempre procuro tirar proveito das aulas. A vontade de aprender é muita e às vezes fico preocupada em querer entender o mais rápido possível. Hoje, gostei muito da aula, estou começando a compreender o que está sendo passado, mas com um pouco de dificuldade. Ainda acho difícil pronunciar e escrever.” (A1 – 14/03)

“Hoje aprendi e ficou mais claro do que ontem. Algumas palavras foram mais fáceis para entender em inglês. A professora fala conosco somente em inglês, estamos começando a acostumar com a sonoridade. Quanto ao exercício ficou mais claro para fazer, depois de revisar a matéria.” (A2 – 28/02)

“As aulas estão cada vez mais complexas, mas não no sentido de apresentar problemas ou dificuldades para nós, e sim para nos impulsionar a prestar mais atenção na língua-alvo, para que assim consigamos entender tudo o que está sendo explicado.” (A8 – 20/03)

“Hoje quando você falou aproveitei no sentido de ouvir, quando chego em casa chego a ouvir você falando quando estou só. Hoje estive mais tranqüila, sem aquele medo de não entender.” (A5 – 28/02)

“Percebo que estou me afeiçoando mais com a língua inglesa porque estou conseguindo entender.” (A5 – 14/03)

“Estou gostando muito das aulas, força-nos a entender a língua inglesa. Gostaria que continuasse assim, sempre falando inglês.” (A10 – 27/03)

“A professora nos ajuda muito, falando somente em inglês, o que nos faz gravar mais as palavras.” (A10 – 28/03)

Observando os excertos acima podemos perceber que, embora no começo do curso o fato de as aulas serem todas em inglês tenha assustado um pouco os alunos, esse receio e insegurança foram desaparecendo ao longo das aulas. Os alunos começaram a perceber a importância e os



benefícios de se usar apenas o inglês e conforme uma aluna salienta em um dos excertos, esse uso extensivo da língua-alvo começou a fazer com que eles se forçassem mais a prestar atenção e entender a nova língua, esforço esse muito importante para que a aprendizagem ocorra.

Pudemos perceber também que esse uso extensivo da língua-alvo durante as aulas, aliado a um contexto narrativo macro organizador das experiências em sala de aula e ao uso de tarefas pode propiciar experiências ricas e duradouras para os alunos de nível iniciante. Essa conclusão foi essa evidenciada nos excertos acima quando uma aluna cita, por exemplo, que quando ela está sozinha em casa ela chega a ouvir as explicações da professora e em outro excerto em que a aluna escreve que o fato de a professora usar somente o inglês nas aulas faz com que os alunos “gravem” mais as novas palavras.

Um excerto particularmente significativo foi o de uma aluna que declara estar “se afeiçoando” mais com a língua-alvo porque percebe estar conseguindo entender as aulas em inglês. Podemos apreender aí o engajamento do componente afetivo no processo. Acreditamos que o fato de o aluno gostar da língua-alvo e perceber que ele, mesmo sendo iniciante, pode fazer coisas com e na língua-alvo leva-o a operar com um filtro afetivo produtivo e, conseqüentemente, torna-o mais aberto e receptivo para a aprendizagem (Krashen, 1982) contribuindo assim para melhores resultados. Além disso, acreditamos que o uso da língua-alvo nas aulas observadas colabora para a criação desse vínculo afetivo do aprendiz com a nova língua propiciando assim que a LE vá se desestrangeirizando aos poucos para os alunos iniciantes e permitindo que a aquisição ocorra. Outro argumento em favor de se usar apenas a língua-alvo nas aulas é a criação de um ambiente rico em insumo, ambiente esse que pode colaborar muito para a realização das tarefas comunicativas pelos alunos.

Podemos observar a contribuição do uso apenas da língua-alvo para o processo de ensino/aprendizagem também em alguns excertos das entrevistas<sup>27</sup> que a pesquisadora realizou com os alunos:

*A8.: ah eu acho que eu compreendo bem melhor ( . ) porque ouvindo mais o inglês a gente começa a ( . ) parece que ( . ) começa a entrar na cabeça*

*[A2 : tem momentos quando você fala que a gente já sabe o que é e antes não*

*[A8: a gente se acostuma a não pensar tanto ( . ) ela falou he is ( . ) ela falou he was ( . ) sabe ( . ) a gente já assimila até eu estava assistindo um filme ontem ( . ) e eu percebo que eu tenho começado a prestar atenção não só na legenda*

*A2: é é*

*A8: . mas começa a prestar atenção no ator falando também ( . ) eu percebi*

*[A2: Eu percebi isso, por exemplo, eu assisti sexta-feira ( . ) sábado Brumas de Avalon e notei que quando o ator fala ( . ) eu já sei uma palavra ou outra ( ) o curso acrescentou muito*

No trecho acima, ao avaliar o curso, as alunas citam logo no início da entrevista os benefícios do uso extensivo do inglês ao longo do curso, considerando esse fator responsável por um maior envolvimento dos alunos com a língua-alvo e conseqüentemente uma experiência mais duradoura.

Uma das alunas menciona que a partir das aulas ela começou a reconhecer palavras em inglês ao assistir a filmes e começou também a prestar mais atenção ao que os atores falam e não apenas na legenda.

Pudemos perceber, assim, que o uso extensivo da língua-alvo ao longo do curso pôde contribuir para o processo de aprendizagem desses alunos, e que apesar de serem iniciantes e de terem se sentido receosos no início, essa insegurança foi superada e ao final do curso os alunos puderam avaliar e constatar benefícios dessa experiência para o processo de aquisição da nova

---

<sup>27</sup> Vide Capítulo III, sessão 3.5.4 para maiores detalhes sobre esse instrumento de pesquisa.

língua na habilidade de ouvir e compreender linguagem oral, conforme podemos observar no excerto de entrevista abaixo.

*A2.: nas aulas normais a gente ( . ) ouve em português e fala alguma coisa em inglês ( . ) assim ( . ) repete e é diferente desse curso ( . ) no começo eu fiquei meio assustada ( risos ) porque era tudo em inglês ( . ) é ( . ) tem época que a gente está mais atarefada parece que a cabeça está mais cansada então fica mais ( . ) difícil para você querer gravar tudo que está ouvindo mas quando você explicou que era para entender o sentido da frase e não ficar palavra por palavra tentando entender tudo ficou mais fácil porque tem uma coisa ou outra que a gente já sabe ( . ) já conhece e ouvindo start já sabe que é para começar umas coisas assim que : : vão ficando repetitivas e você vai sabendo o que é e mesmo na história né : : eu achei ( . ) nossa ( . ) tem coisa que agora eu entendo e se fosse há seis meses atrás ( . ) quase nada do que se falava e agora na escrita eu acho mais fácil ( ... ) porque uma coisa ou outra a gente entende mas ( . ) assim ( . ) para falar e para ouvir se não fossem essas aulas de inglês eu acredito que eu não teria a facilidade que eu tenho agora.*

Analisando o excerto da entrevista acima pudemos notar que a aluna faz menção ao impacto das primeiras aulas ao perceber que tudo era em inglês e em seguida ela relata que essa dificuldade foi tornando-se menor ao longo das aulas. Ao refletir sobre esse processo a aluna cita como um primeiro fator que contribuiu para essa melhora na compreensão da língua-alvo uma orientação dada pela professora-pesquisadora ao longo do curso para que os alunos tentassem focalizar mais o sentido, o contexto, ao invés de tentar entender tudo sempre. Conforme notamos no excerto, essa estratégia pareceu ser útil para a aluna bem como o fato de várias palavras já conhecidas estarem sempre voltando, possibilitando assim retomadas, re-entradas de insumo já conhecido, fator esse considerado positivo para a aquisição de uma LE.

Esse fato pode ser comprovado na entrevista com outros alunos que também apresentam uma opinião convergente no tocante à compreensão da língua-alvo, conforme podemos constatar abaixo:

*A9.: eu achei que eu tive um bom progresso porque no começo eu tive um pouco de dificuldade pra entender alguma coisa ( . ) mas agora você vai falando eu vou entendendo ( . ) entendendo tudo ( . ) acho que dá até assim para ( . ) para ( . ) as vezes alguma palavra que assim a gente não conhece dá pra deduzir ( . ) sabe ( . ) pelo contexto porque a maioria das palavras já tem uma boa compreensão ( . ) eu compreendo muito mais agora ( ... ) do que ( . ) no começo*

Outro recurso utilizado para acalmar os alunos e ajudá-los a superar o impacto da primeiras aulas, dentro dessa diferente organização do processo de aprender uma LE, foi um trabalho realizado pela professora-pesquisadora, objetivando preparar os alunos para essa exposição massiva à língua-alvo, dado que tratava-se de alunos iniciantes e que, por essa razão, uma possível dificuldade poderia ser vivenciada no início do curso. Desse modo, a professora-pesquisadora utilizou o diário-dialogado e teve várias conversas informais com os alunos no sentido de orientá-los a como lidar e minimizar as dificuldades iniciais, apaziguá-los, acalmá-los e ajudá-los a criarem a segurança necessária, conforme podemos observar a seguir:

“Deixe envolver-se pelo curso, não se cobre entender tudo e procure cada vez mais se tornar independente de traduções.” (para A12)

“Dê tempo ao tempo, dê tempo à nova língua. A compreensão e a produção vêm com o tempo, é preciso contato e uso. Procure não ficar tão ansiosa e não se cobrar tanto. Deixe envolver-se pela aula e pela nova língua. Go ahead.” (para A5)

“Preste mais atenção às estratégias que a professora usa para explicar - mímicas, gestos, expressões, frases na lousa. Lembre-se também de pedir esclarecimentos \_ What does xxx mean?, could you repeat that?, etc. Temos essas frases no material. Além disso, não se cobre tanto entender tudo logo de início.” (para A11)

Podemos depreender dos excertos acima que o trabalho por parte da professora no sentido de orientar e acalmar os alunos foi um fator importante para a constituição do ambiente proposto, para se alcançar um equilíbrio entre os alunos e para não deixá-los desanimar. Outras estratégias como mímicas, gestos, escrever e fazer esquemas na lousa, salientar cognatos e palavras que já

apareceram mostraram-se também positivas e contribuíram para a compreensão da língua-alvo pelos alunos possibilitando, assim, que mesmo com alunos iniciantes fosse possível ministrar as aulas todas em inglês.

Considerando-se o curso de Letras e os tipos de habilidades que se espera dos egressos desse curso para poderem ministrar aulas, queremos concluir que proporcionar experiências mais fortes na língua-alvo envolvendo os alunos mesmo que iniciantes por meio do uso extensivo da LE pode ser um caminho positivo para a aquisição da língua-alvo.

Observando a realização das tarefas propostas, observamos que o uso extensivo da língua-alvo ao longo das aulas pela professora bem como o fato de haver um contexto bem definido servindo de eixo organizador para o curso e não apenas para algumas aulas (se opondo àquele modelo de planejamento que inclui vários temas que são trabalhados superficialmente em poucas aulas e mudando então logo em seguida para outro tema) contribuíram bastante para a realização das tarefas pelos alunos.

## **4.2 - Descrevendo a realização das tarefas com os alunos iniciantes**

As tarefas eram solicitadas sempre após um trabalho de explicação do conteúdo pela professora, o qual consistia de uma apresentação oral do assunto, sempre na língua-alvo. Como suporte para essa explicação era utilizada a lousa, onde a professora, ao longo da apresentação, escrevia muitas palavras e frases, fazia esquemas e resumos. Aliado ao uso da lousa, eram também usados mapas, figuras (constantemente do material e também figuras projetadas no retro ou afixadas em murais pela sala), gestos, mímicas.

Era também realizado um trabalho prévio com o vocabulário necessário para a realização da tarefa. Grande parte desse vocabulário era geralmente trabalhado ao longo das explicações sobre o conteúdo. Entretanto, algumas vezes era necessário abrir espaço para trabalhar outras palavras consideradas necessárias para a realização da tarefa. Um exemplo que ilustra bem esse fato é a tarefa 6 (página 9 no material) a qual solicita que os alunos, com base nos textos, nas aulas e na imaginação, descrevam os Iberos fisicamente e também seu modo de vida, abordando aspectos como o que eles comiam, bebiam, vestiam, o que faziam para sobreviver, onde viviam, como eram as cidades.

Tendo em vista tratar-se de alunos iniciantes que possuíam um vocabulário muito pequeno, fez-se necessário um trabalho de apresentação do vocabulário pertinente à produção da atividade coletiva e que era desconhecido pelos alunos.

Para tanto a professora-pesquisadora optou por apresentar imagens referentes aos conceitos no retroprojeter, assim foram apresentadas imagens de roupas: calças compridas, vestidos, sapatos, etc; de pessoas para apresentar vocabulário como: gordo, alto, loiro, magro, cabelo liso, cabelo comprido, etc, casas, apartamentos, pessoas trabalhando no campo, em fábricas, etc. Ao longo da apresentação o vocabulário ia sendo conectado com as figuras para facilitar a compreensão e evitar o uso da língua materna. Além disso, várias perguntas envolvendo o novo vocabulário e os alunos (como, por exemplo, *is xxx fat?*) foram realizadas envolvendo os alunos num processo dinâmico e forçando-os a prestar atenção e participar ativamente da apresentação do novo vocabulário. Essa estratégia mostrou-se muito positiva e se refletiu em um bom trabalho por parte dos alunos ao longo da tarefa possibilitando assim que os objetivos fossem alcançados.

### 4.2.1 - Análise da Interação

Um primeiro aspecto que pôde ser observado na interação entre os alunos no início do curso foi o uso da LM durante a realização das tarefas, fato esse que pode ser observado na transcrição apresentada abaixo durante a realização de uma das primeiras tarefas:

A6: /... / porque você acha que eles construíram ( . ) esse ( . ) monumento ( . ) já olhamos para as fotos ( . ) aqui  
A4: é parece que eles trabalham bastante com círculo ó essa é a mesma  
A6: é é a mesma  
A4: se você for analisar esse tamanho eles colocam proporcional essas pedras (... ) a quantidade dessas pedras colocadas também  
A6: ah sim ( ... ) bom vamos responder a primeira pergunta porque eles construíram o stonehenge porque? Uma vez que sendo povos tão antigos será que eles já tinham algum conhecimento ( . ) de : : ( . ) astrologia

Ao analisar o excerto acima pudemos observar que em seu esforço para resolverem a tarefa os alunos fazem uso da língua materna. Este fato pode ser constatado também nas entrevistas dada pelos alunos, conforme ilustrado abaixo:

Pq.: e o português?  
A8.: ah isso daí sinceramente a gente usa bastante  
A2.: usa conversa e depois dependendo da frase a gente escreve em português para depois passar para o inglês  
Pq.: e isso diminuiu ao longo do curso  
A2.: ah diminuiu ( . ) antes a gente sempre fazia a frase em português para depois ( . ) agora não agora a gente já começa escrevendo em inglês direto  
Pq.: vocês tentavam falar pelo menos um pouquinho em inglês what do you think ( . ) let's write ( . ) let's ask the teacher ( . ) vocês tentavam em algum momento  
A2.: só no início naquelas tarefas ( . ) no começo  
A8.: quando você passou esse vocabulário a gente usava mas depois não ( . ) dava preguiça  
A2.: é você fica mais preocupada em fazer os exercícios ( . ) fazer ( . ) sabe ter idéia assim  
[A8.: é porque as vezes você fica preocupada em escrever e não pensa tanto em ficar usando as frases né que a gente aprendeu

Observando o excerto acima podemos notar que as duas alunas declaram que usavam a LM durante a realização das tarefas. Porém, em contrapartida, elas admitem que esse uso diminuiu ao longo do curso e salientam que, ao seu final, já eram capazes de escrever direto na língua-alvo sem passar antes pela LM. Essa declaração das alunas pode ser corroborada por outro excerto de transcrição que vem demonstrar que, conforme dito pelas alunas, o uso da LM ao longo do curso diminuiu e cedeu lugar para uma maior produção da língua-alvo, conforme podemos observar abaixo:

*A7: então (.) describe arthur (.) arthur was tall and fair*  
*A11: yes(.) arthur was tall*  
*A7: and young*  
*A11: he was tall(.) young (.) and thin ok?*  
*A7: ok*

Podemos observar no excerto acima, gravado aproximadamente na metade do curso experimental, apenas o uso da língua-alvo pelos alunos, excerto esse que vem confirmar que o uso da LM pelos alunos ao longo do curso tendeu a diminuir. Há nas gravações das aulas mais evidências dessa diminuição do uso da LM pelos alunos. Isso acontece também na análise de outros sujeitos (sujeitos A14, A3, A5, A6, entre outros) os quais não mostramos aqui para não tornar o texto repetitivo e cansativo.

Acreditamos que o contato e a exposição ao curso e à nova língua aliados ao fato de haver um contexto macro voltado para o sentido e para o uso da língua-alvo possam ter contribuído para este progresso. Além disso, por se tratar de alunos iniciantes, seria de se esperar que eles precisassem de um tempo para criar um vínculo e uma certa segurança para utilizar mais a nova língua. Além disso, vale ressaltar que alcançar a proficiência na habilidade oral não era um objetivo do curso dado o nível muito iniciante dos alunos e o curto período de curso.

Outro dado relevante para se considerar é a compreensão das alunas de que muitas vezes elas não se esforçavam em utilizar a língua-alvo por “preguiça”. Na verdade, acreditamos que



elas queriam se referir à falta de intimidade e de tempo com a nova língua em oposição à comodidade e rapidez em utilizar a LM. Segundo as alunas, um outro fator que pode ter contribuído para o uso da LM foi uma maior atenção para o conteúdo das tarefas e o alcance dos objetivos propostos dentro do tempo estipulado em detrimento de uma maior preocupação com a língua e a correção gramatical, fato este que, de certa maneira, não deixa de ser positivo de acordo com nosso ponto de vista uma vez que um dos critérios definidores básicos do termo tarefa é o foco no sentido, no significado. Queremos concluir assim que pode haver dessa maneira um forte indicativo de que esse critério tenha sido satisfeito.

Entretanto, embora houvesse o uso da língua-materna, pudemos constatar que houve também produção da língua-alvo pelos alunos que, ao término das tarefas, sempre podiam apresentar o resultado para a classe na língua-alvo, conforme observado no excerto abaixo:

*P: Let's start ( . ) now we're going to check what the groups decided about the stonehenge let's see your opinions about what it is ( . ) who would like to start? ( ... ) who would like to start here AXXXX and AXXXX ok your opinions let's listen?*

*A4: I think the stonehenge is a calendar that was used to control the plantations*

*P: so in their opinion the stonehenge was a?*

*A4: calendar*

*P: ok used to?*

*A4: control the plantations*

*P: to control we could say crops ( . ) crops when we plant and we have for example food*

*A3: what does crops mean?*

*P: crops when you plant do you understand plant? We plant for an example corn do you know corn? What does corn mean?*

*AA: milho*

*P: we plant corn and then we have the crops ( . ) yes? Ok! ( . ) this group here*

*A?: we think it's a clock because of its disposition of the stones in a circle*

*P: yes ( . ) next group*

*A5: we think it's a kind of a temple ( ... )*

*P: sorry I didn't understand*

*A5: a temple sacred*

*P: ah ( . ) a sacred temple look sacred comes before the noun because it's an adjective sacred is an adjective sacred temple do you know the meaning of sacred?*

*AA: sagrado*

*P: yes sacred temple ( ... )*

A5: a sacred TEMPLE ( ... )  
P: I didn't understand a sacred temple? Could you repeat?  
A5: ( .... ) old  
P: ah ( . ) we could say it's a monument built it's better built ( . ) by old people  
( . ) better  
( . ) what does built mean?  
AA: construir construído yes? Ok ? now AXXXX and AXXXX  
A3: the monument were or was?  
A6: I think that the monument was for ( ... ) the station of the year  
P: uhm we could say a calendar? No? It's not a calendar no ( . ) so ( . ) so in your  
opinion it was built to control the SEASONS seasons of the year ( ... ) to control  
the seasons of the year ( ... ) yes? Ok now AXXXX AXXXX and AXXXX  
A6: I think it was built to fix the times because they didn't have clock  
P: so you think it was a clock ( . ) to fix the times?  
A6: yes  
P: to show the times  
A6: yes because they didn't have a clock  
P: they didn't have a clock and it showed the time ( . ) it ( . ) showed the time ( . )  
do you understand showed? Mostrava ( . ) showed the time ( . ) we could say it  
was used to show the ( . ) time ( . ) another pair  
A7: I think it was a temple because I read about it in Mists of avalon  
P: so ( . ) a temple maybe it was built by :: the DRUIDS ( . ) what does druids  
mean?  
AA: druidas  
P: yes ( . ) ok ( . ) maybe built by the druids  
A3: I didn't understand druids  
P: they are people from the old religion ( professora escreve na lousa) they are  
like magicians  
A7: Merlim  
P: yes ( . ) merlins ( . ) they were wise men what does wise mean? Wise men?  
( ... ) homens sábios wise sábio they were wise men they were religious men and  
they helped ( . ) helped to govern britain ( . ) they helped to govern britain yes?

No excerto acima a professora-pesquisadora reúne a classe após a realização de uma tarefa em pares para ouvir os resultados alcançados por cada par. Nessa tarefa (tarefa 4, página 7 do material) após terem estudado sobre os Iberos, os alunos deveriam discutir em pares o que era o Stonehenge, um grande círculo de pedras construído pelos Iberos e que cujo motivo de sua construção permanece incerto até os dias de hoje. Desse modo, com base nas aulas e nas suas percepções e opiniões, os pares precisavam decidir o que era o monumento e porque ele foi construído.

Analisando esse excerto podemos perceber várias instâncias de produções dos alunos. Notamos que embora tenha havido o uso da LM os alunos foram capazes de elaborar a tarefa na língua-alvo.

Podemos observar que o foco esteve mais voltado para o sentido do que para a forma, havia um objetivo claramente determinado desde o início que era definir uma posição quanto ao que é o Stonehenge e para que ele foi construído. Além disso, podemos considerar esta tarefa como sendo bem semelhante ao que as pessoas fazem fora da sala de aula. Este é um assunto bastante polêmico e comumente abordado em conversas entre pessoas com o objetivo de descobrir o que realmente o Stonehenge representa. Inclusive artigos em revistas, jornais, documentários na TV, entre outros, têm destinado atenção a esse monumento e ao mistério e magia que o circunda. Podemos considerar ainda que essa tarefa mostrou-se relevante/interessante para os alunos, tendo sido trabalhada de maneira bem contextualizada numa seqüência de aulas onde a história do povo que construiu o monumento já havia sido abordada e discutida possibilitando que os alunos tivessem referenciais para discutirem o monumento e para resolverem a tarefa. Além disso, trata-se de um assunto intrigante e misterioso que atrai o interesse das pessoas de maneira geral.

Podemos observar um momento de sistematização quando um aluno, ao apresentar a tarefa, diz *a temple sacred* e já em seguida a professora chama a atenção de todos para o erro, apresenta a forma correta e aproveita a oportunidade para explicar rapidamente a questão da ordem das palavras na frase. Podemos concluir assim que essa sistematização surgiu do uso e foi contextualizada por ele, critério este também que faz parte da definição de tarefa comunicativa por nós assumida.

Com relação à interação em LE, podemos concluir que, nesse excerto, ela ficou de certa maneira prejudicada uma vez que houve muita interferência da língua materna ao longo da

realização da tarefa entre os alunos. Em contrapartida, podemos reconhecer algumas instâncias de interação na língua-alvo por meio da negociação do significado entre alunos e professora-pesquisadora, como por exemplo quando A3 pergunta “What does crops mean?” e quando o mesmo A3 pergunta: “the monument were or was?” e quando ele diz: “I didn’t understand druids”. Embora se tratam de turnos curtos e simples, eles representam um trabalho com a língua além de se constituírem em instâncias de uso real da língua-alvo, traços esses que, ao nosso ver, podem ser bastante significativos para os níveis iniciantes.

Ainda com relação à interação, tendo em vista uma noção do termo que vai além de significar uma mera estratégia de sala de aula para maximizar a aquisição e que vai além também da noção de interação apenas como troca de mensagens entre interlocutores, podemos reconhecer um trabalho interno com a língua-alvo reconhecido no esforço por eles empreendido para construir frases na língua-alvo e expressarem suas opiniões, experiências com e na língua-alvo que se opõem ao processo mecânico de imitar e repetir, considerado, na maioria das vezes, o único possível para alunos iniciantes.

Podemos concluir que a tarefa não apresentou “trilhos”, ou seja, não foi controlada nem havia respostas pré-estabelecidas previamente que possibilitassem que tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos já soubessem as respostas com antecedência. Havia sim algumas respostas possíveis que podiam ser expandidas ou alteradas a critério dos alunos. Além disso, para resolver a tarefa, os alunos precisaram fazer uso da criatividade, a qual é um dos critérios definidores do termo tarefa.

Consideramos, portanto, que essa tarefa propiciou a realização de um processo centrado no aluno e no aprender uma vez que os alunos eram os responsáveis pela realização da tarefa e por tomar as decisões necessárias para se alcançar os objetivos propostos pela tarefa. Podemos considerar a professora, nesse caso, como gerenciadora da realização das tarefas, responsável por

avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos. Durante a realização da tarefa, ela deu assistência aos pares, auxiliando nas dúvidas e orientando os alunos no processo de realização da tarefa. Como por exemplo, quando a professora explica o que significa "*druids*", "*crops*" e quando ela auxilia na exposição das conclusões dos pares.

Continuando, ainda, a análise da interação do excerto citado, podemos caracterizá-lo como uma interação do tipo implícitadora<sup>28</sup>, pois, podemos reconhecer nessa e em outras transcrições ao longo do curso, características definidoras de tal interação, conforme podemos observar abaixo:

- um trabalho colaborativo entre professora e alunos para a construção da interação: a professora gerencia a apresentação das opiniões dos alunos e auxiliar nas dúvidas enquanto eles expressam suas opiniões;
- não só a professora inicia os turnos, os alunos também iniciam, por exemplo, quando A6 inicia um turno dizendo: *I think it was built to fix the times*; também quando A3 diz: *I didn't understand druids*; entre outros. Não se trata de um exercício de perguntas e respostas com estruturas fixas. Os alunos iniciam turnos para expressarem suas opiniões, sem respostas previstas. Desse modo, os aprendizes contribuem para a manutenção da interação iniciando turnos, fazendo perguntas, negociando significados;
- o foco das tarefas está no significado e o processo está centrado nos alunos;
- Há um tema interessante/relevante para os alunos, conforme podemos concluir pelo envolvimento dos alunos na interação;

---

<sup>28</sup> Vide Capítulo II seção 2.3.2 quadro sobre os diferentes tipos de interação.

- a tarefa contribuiu para o engajamento dos alunos em um processo reflexivo que envolveu a cultura do país-alvo, religião, organização social, para que a tarefa fosse realizada.

Outro critério preenchido ao longo da realização da tarefa foi o fato de a tarefa apresentar um resultado, no caso, a decisão dos alunos sobre o que é Stonehenge e porque ele foi construído.

Notamos, ainda, que antes de os alunos começarem a resolver a tarefa, eles leram os textos do material sobre os Ibérios e passaram um longo tempo tentando traduzi-los. Podemos observar que tudo que estava nos textos já havia sido trabalhado pela professora-pesquisadora e, mesmo assim, os alunos ainda voltaram no texto e apresentaram uma certa dificuldade para entendê-los, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

*A2 : pré – história*

*A1 : [ pré – história de 2000 a 3000 mil anos antes de cristo ( . ) b de cristo*

*A2 : [ b de between o que será que é esse b heim?*

*A1: deve ser antes de cristo*

*A2: we can nós não podemos nós não nós nós podemos agora pequenos*

*A3: nós podemos saber né ?*

*A2 : saber ?*

*A1 : pequena about é saber?*

*A2 : [ nós sabemos pouco sobre esse povos*

*A1 : é nós sabemos a little saber?*

*A2 : little? pequeno ( . ) muito pouco né about ( ) people ( )*

*A3: eu já vi essa palavra aí já procurei já escrevi mas e agora*

*A2 : eu não lembro essa palavra aqui não*

*A2: / ... / Nós sabemos um pouco sobre esse poro através dos monumentos que eles construíram por exemplo o stonehenge – muito grande e ancient que que é ancient*

*A3: antigo*

*A2: ancient*

*A3: ancient*

*A2: / ... / stone*

*A3: pedra*

*A2: chama pedra ? como é que é o nome desse negócio?*

*A1: stonehenge*

*A2: nós sabemos então muito pouco sobre o stonehenge*

*A1: stone aqui ó pedra*

*A2: monumento de pedra então?*

*A2: é deve ser pedra antiga deve ser monumento de pedra antiga*  
*A2: /... / eu tô perdida nas traduções*

Observando o excerto acima podemos notar que embora os alunos utilizem a LM durante a realização da tarefa, há um trabalho de construção de sentido na língua-alvo. Não se trata de um processo de imitação ou repetição de frases na nova língua ou de um trabalho mecânico e controlado, grandemente utilizado por alunos iniciantes. Acreditamos que o trabalho realizado com a nova língua possa ser um aspecto bastante positivo que possa auxiliar na criação de uma experiência mais significativa e duradoura para os aprendizes, contribuindo ainda para uma aprendizagem mais efetiva porque além de focalizar o sentido engaja os alunos numa reflexão sobre a língua-alvo e num processo de construção no qual os alunos são sujeitos ativos envolvidos na produção de significados.

Podemos reconhecer ainda, nesse excerto, um exemplo de negociação de sentido quando o aluno A 2 diz *o que é ancient* e o aluno A3 responde *antigo*. Acreditamos que oportunidades de negociação do significado podem contribuir para o processo de aquisição da língua-alvo. Nos níveis iniciantes, reconhecemos que essas oportunidades podem ocorrer em menor número e de maneira diferente daquelas que ocorrem nos níveis intermediário e intermediário-alto mas acreditamos que ainda assim podem ser benéficas.

Tendo por objetivo auxiliar os aprendizes na criação de mais oportunidades de uso da língua-alvo a professora-pesquisadora lançou mão do trabalho com frases denominadas no material como “Frases Úteis”. Essas frases procuravam dar conta do tipo de linguagem que julgávamos necessária para a realização das tarefas em pares ou pequenos grupos, como por exemplo: *sorry, I didn't understand, could you repeat that please?, I agree; I disagree; I think so, I don't think so, I think ..., let's write it down; Let's ask the teacher, etc*. Essas frases eram parte integrante do material e eram trabalhadas regularmente pela professora-pesquisadora antes que os

alunos iniciassem as tarefas. Também nas lições de casa eram incluídas atividades sobre essas frases objetivando auxiliar em sua incorporação pelos alunos ao longo da realização das tarefas.

Consideramos este trabalho como sendo pré-comunicativo (Barbirato, 1999) uma vez que visa a um trabalho de preparação para o uso da língua-alvo. Esse trabalho pode ocorrer em vários momentos da aula: pode anteceder a realização de uma tarefa, ou durante a sua realização e ainda pode ser realizado após a tarefa. De acordo com Littlewood (1986), por meio dessas atividades pré-comunicativas, o professor isola elementos específicos de conhecimento ou habilidade que compõem a capacidade comunicativa e fornece aos alunos oportunidades para praticá-las separadamente. Os alunos são, assim, treinados em habilidades parciais capacitadoras da comunicação em vez de praticar a habilidade total a ser adquirida.

O trabalho com essas frases úteis contribuiu positivamente para auxiliar os alunos principalmente na compreensão de linguagem oral facilitando a compreensão das instruções da professora durante as aulas e contribuindo também para ajudá-los a se tornarem mais seguros e à vontade com a nova língua. Em contrapartida, observamos também que a incorporação dessas frases pelos alunos foi, nesse primeiro momento, frágil, conforme podemos observar no excerto abaixo da entrevista com duas alunas do curso:

*Pq.: vocês tentavam falar pelo menos um pouquinho em inglês? what do you think ( . ) let's write ( . ) let's ask the teacher ( . ) vocês tentaram em algum momento?*

*A2.: só no início ( . ) naquelas tarefas ( . ) no começo*

*A8.: quando você passou esse vocabulário a gente usava mas depois não ( . ) dava preguiça.*

*A2.: é você fica mais preocupada em fazer os exercícios ( . ) fazer ( . ) sabe ter assim*

*[A8.: é porque às vezes você fica mais preocupada em escrever e não pensa tanto em ficar usando as frases né que a gente aprendeu*

No excerto acima, as alunas refletem sobre o uso que elas faziam das frases úteis trabalhadas no curso durante a realização das tarefas e admitem que muitas vezes elas deixaram



de usar essas frases por “preguiça”, por estarem mais preocupadas com a realização da tarefa, em chegar ao resultado esperado e acabaram com isso deixando o uso dessas frases de lado. Podemos concluir disso que, nesse tipo de contexto, é necessário e importante que o professor desenvolva todo um trabalho de sensibilização e conscientização quanto à importância de incorporar essas frases durante a realização das tarefas.

Acreditamos que a incorporação e utilização dessas novas características não é algo instantâneo, e que os alunos precisam de um certo tempo para atingir isso. Devemos considerar que os alunos, em sua grande maioria, vêm de um contexto diferente, no qual não lhes é exigido a realização de tarefas mais abertas e nem que eles se engajem, em situações de interação e reflexão na nova língua. Assim sendo, faz-se necessário um deslocamento dos alunos para entenderem e poderem desempenhar nessa nova situação.

Podemos caracterizar o contexto de onde os alunos vêm como sendo formado por experiências controladas com a língua-alvo, voltadas para o ensino da forma, por meio de exercícios mecânicos. Há geralmente, nesse contexto, um grande uso da língua materna, tanto pelo professor quanto pelos alunos e poucas oportunidades para interagir na nova língua em atividades semelhantes às aquelas que os alunos encontram fora da sala de aula. Considerando-se todos esses aspectos, dentre outros, podemos reconhecer que se trata de um ambiente bastante diferente daquele instaurado no curso experimental e essas diferenças implicam mudanças de comportamento e de desempenho por parte dos alunos.

#### **4.2.2 - Desenvolvimento da capacidade de expressão na língua-alvo**

Passando agora para a análise do desenvolvimento da habilidade oral dos alunos, podemos

observar nos excertos de transcrições abaixo uma melhora nessa capacidade ao longo do curso:

A7: *Morgana* (.) *she is*  
A11: *she was né*  
A7: *no she is* (.) *ela é*  
A11: *morgana is short*  
A7: *mas não é presente ela era* (.) *she was* (.) *she was short* (.) *very beautiful*  
A11: *e o cabelo dela?*  
A7: *wavy* (.) *ondulado né*  
A11: *long hair* (.) *wavy long hair*  
A7: *mas não é hair wavy?*  
A11: *não* (.) *o adjetivo vem antes do substantivo* (.) *lembra?*  
A7: *é então é long hair* (.) *long hair* (.) *she was short with long hair and very beautiful*  
A11: *with é com ?*  
A7: *é*  
A11: *ela era bonita?*  
A7: *ah era* (.) *não era? Deixe-me ver o que você escreveu aí*  
A11: *a gente não tem que falar da personalidade também?*  
A7: *ah pode ser*

Na tarefa transcrita acima os alunos tinham de descrever, a partir das aulas e do filme *Brumas de Avalon* (assistido durante as aulas) Morgana, Arthur e Guinevere. Nesse excerto podemos observar um maior uso da língua-alvo pelos alunos. Notamos que eles já são capazes de compor sentidos na nova língua, com frases completas. Trata-se de um diálogo composto pelos alunos em oposição a um exercício de imitação, repetição de frases prontas. Considerando-se o contexto adverso difícil em que o curso aconteceu e o nível dos alunos, podemos considerar a produção do excerto acima um desenvolvimento significativo. Podemos reconhecer também um processo de colaboração entre si para a construção da conversa, como por exemplo, quando A11 explica para A7 que o adjetivo em inglês vem antes do substantivo, quando A7 auxilia A11 com a compreensão da palavra *with*.

Observamos, ainda no excerto acima, que a atenção dos alunos está mais voltada para o sentido e que a atenção para a forma existe de maneira secundária. Há também exemplos de negociação do significado, como por exemplo quando A11 e A7 negociam o uso de *was* e *were*, o

uso do adjetivo antes do substantivo. Esses mesmos aspectos podem ser observados na transcrição abaixo, sobre a mesma tarefa.

*A11: what does guinevere look like?*  
*A7: guinevere were*  
*A11: não guinevere was*  
*A7: mas é past (.) were*  
*A11: were plural (.) was singular (.) guinevere was*  
*A7: ah (.) yes qual outro vocabulário que tem aí?*  
*A11: tall (.) slim(.) (.) young*  
*A7: so guinevere was tall(.) thin(.) and young ok? Olha (.) aqui não tem vírgula é and (.) she was tall (.) young(.) and thin*  
*A11: and beautiful*  
*A7: yes (.) and beautiful*  
*A11: and the colour hair*  
*A7: fair*  
*A11: yes (.) fair*  
*A7: she was good queen*  
*A11: what does good queen mean?*  
*A7: good queen? Boa rainha*  
*A11: mas ela era boa rainha?*  
*A7: ah yes good (.) good queen (.) she was good queen*

Esse reconhecimento da melhora na habilidade de se expressar na língua-alvo pode ser observada também nas entrevistas dadas pelos alunos, nas quais eles também reconhecem que melhoraram:

*A13.: eu acho mais fácil se expressar em inglês também*  
*Pq.: agora?*  
*A13.: agora ( . ) no começo eu tinha muita dificuldade assim para elaborar uma frase e agora não ( ... ) eu consigo ( . ) inclusive assim os verbos que estão no passado ( . ) se eu quero fazer uma frase utilizando um verbo que está no passado ou no presente ( . ) eu consigo mais agora do que no começo do curso*

Observando o excerto acima, podemos notar que a aluna reconhece que houve desenvolvimento na habilidade oral embora pequeno e cita como evidência que com o curso ela passou a achar mais fácil se expressar em inglês. Entretanto, é importante lembrar que se tratava de alunos iniciantes com uma bagagem muito pequena de conhecimento na língua-alvo, razão

pela qual não esperávamos um desenvolvimento oral muito significativo, em outras palavras, não esperávamos que os alunos chegassem ao final do curso fluentes na língua-alvo, porém, por meio de nossa experiência com este curso-experimental pudemos ter claros indicativos de que este caminho possa ser mais efetivo. Entretanto, reconhecemos que um maior tempo de curso seja necessário para se obter resultados mais efetivos. Terminamos esta primeira fase, que consistiu de um semestre de duração, ainda com algumas dificuldades, as quais foram apontadas pelos alunos também nas entrevistas:

*Pq: qual foi ou quais foram a sua principal ou principais dificuldades no curso*

*A1: ahn : : nos exercícios ( . ) na formulação de frases né ( . ) eu senti muita dificuldade ( ... ) a maior pra mim foi essa*

*A14: acho que montar né ( . ) frases né ( . ) que foge um pouco aquele modelinho né ( . ) que é exprimir um pensamento da : : da ( . ) maneira correta né ( . ) eu tenho dificuldade ( ... ) e : : na própria pronúncia também ( . ) muitas palavras né ( . ) o medo de errar acho que faz a gente ( . ) errar ( . ) mais ainda [ A1: insegurança e acho que até a vergonha  
[ A14: é a vergonha ( . ) acho que é psicológico*

Podemos observar no excerto acima que os dois alunos declaram ter tido dificuldade na realização das tarefas. Um dos alunos faz uma observação relevante com relação às tarefas quando ele diz “... **foge um pouco daquele modelinho né ...**”, em outras palavras ele se refere às atividades menos controladas que, ao invés de exigir apenas repetição/imitação de frases prontas dentro de um modelo mecânico que geralmente segue o padrão APP (apresentação, prática e produção) discutido no capítulo III desta tese, requer que o aluno expresse um pensamento, engajando-se num processo de interação no qual o aluno é um sujeito ativo. A partir dessa situação, que difere da situação tradicional de ensino a qual todos os alunos estão acostumados e dentro da qual todos sabem como agir, os alunos sentem dificuldade no início para se acostumar com as novas exigências impostas pela situação e até mesmo pelos diferentes papéis que professor e alunos assumem nessa diferente organização dos trabalhos. Essa dificuldade é

considerada como prevista e como parte dessa mudança de eixo no processo. Desse modo, não entendemos essa dificuldade como negativa mas sim como parte do processo. Consideramos ainda que com o tipo de ambiente proposto e com um pouco mais de tempo essas dificuldades poderiam ser minimizadas.

Voltando ao excerto acima notamos ainda que os alunos fazem alusão ao componente afetivo como sendo um aspecto importante também para o processo. Segundo os alunos, a vergonha, o medo de errar e a insegurança podem contribuir para as dificuldades encontradas. Acreditamos que a vergonha, o medo e a insegurança sentidas pelos alunos fazem parte também desta experiência com o novo, com o diferente, perfeitamente previsíveis de ocorrerem. Nesse sentido, um trabalho por parte do professor visando auxiliar os alunos a criarem uma maior confiança e segurança, assim como o próprio contato com o curso podem, ao nosso ver, contribuir muito para minimizar essas dificuldades e inclusive tornar os alunos mais seguros e à vontade no curso.

Durante o curso-experimental, as questões afetivas foram abordadas pela professora nos diários dialogados nos quais a professora-pesquisadora manteve um diálogo constante com os alunos com o objetivo de auxiliá-los em seus medos, inseguranças e até mesmo auto-cobranças.

Continuando na análise, podemos perceber que essa dificuldade em formar frases foi sentida por quase todos os alunos e se revelou em uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo do curso experimental, conforme podemos observar em excertos de entrevistas de outros alunos:

*Pq.: na opinião de vocês quais foram as principais dificuldades que vocês tiveram no curso*

*A13: a principal dificuldade que eu tive foi elaborar frases*

*A11: em elaboração de frases e quando era para falar as tarefas ( . ) quando você pede fale o que você escreveu aí eu tenho dificuldade pra isso*

*A8.: a minha maior dificuldade é ( . ) era escrever montar frases montar texto eu tinha dificuldade mas agora fazendo as tarefas estou conseguindo vencer essa dificuldade(.) as tarefas estão ajudando bastante na formação de frases porque mesmo nas aulas da faculdade a gente trabalha mais com exercícios de completar ( . ) a gente não faz exercícios de formar frase de formar texto e aqui tava ajudando bastante isso*  
*Pq.: então isso com relação à compreensão e agora com relação a produção da linguagem oral ( . ) a habilidade de falar como é que vocês avaliam hoje depois dessas aulas aqui no curso ( . ) teve mudança ( . ) não teve mudança ( . ) se teve que mudança que teve*  
*A2.: olha desinibe a gente um pouco né ( ... )*

Podemos reconhecer nos excertos acima uma preocupação dos alunos com relação ainda à dificuldade por eles enfrentada principalmente na elaboração de frases. É interessante notar que ao refletir sobre essa dificuldade uma das alunas menciona o fato de o curso ter contribuído para desinibir, um fator positivo a nosso ver que pode contribuir bastante para o processo de aquisição da nova língua. Outra declaração importante é quando outra aluna afirma que apesar de ter sido a elaboração de frases sua maior dificuldade no curso, essa dificuldade tendeu a ser minimizada por meio da realização das tarefas. Segundo a aluna, por meio da realização das tarefas foi possível, ao longo do curso, começar a lidar melhor com essa dificuldade, declaração esta que vem corroborar nossa hipótese de que as tarefas podem realmente oferecer um caminho mais efetivo para a aquisição da língua-alvo.

Devemos considerar que a fluência numa nova língua é uma habilidade que emerge com o tempo, com contato e uso da nova língua, num ambiente que favoreça seu uso voltado para o sentido. Assim, concordamos com Krashen (1982) quando ele diz que a fluência não é algo que se ensina mas sim algo que emerge com o tempo. Tomando-se por base o nível no qual os alunos começaram o curso (iniciante) julgamos não ser possível esperar que eles terminassem o curso fluentes, nem era esse um de nossos objetivos mas sim melhor entender como pode se dar a construção do processo de aprender uma LE nas condições dadas.

A diminuição de dificuldade na elaboração de frases ao longo do curso pode ser corroborada pelos diários dialogados. No decorrer do curso, a professora-pesquisadora iniciou um trabalho de incentivo para os alunos escreverem sobre o que eles estavam aprendendo e também a avaliação das aulas. Desse modo, ao longo do curso os alunos começaram a escrever em inglês nos diários dialogados. Apresentamos abaixo alguns trechos dos diários em inglês e que podem corroborar a avaliação dos alunos nas entrevistas de que houve desenvolvimento da produção na língua-alvo, uma vez que foram escritos pelos alunos, no final de cada aula em inglês:

“The Iberians were a first people to live in Britain. They were very important because their offspring ethnic group was one of the most important in the formation of the population of the island. Besides, they built great monuments as for example, the Stonehenge.

A 5 (05/06/03)

“In this course, I'm learning many things about British Isles! First of all, about the United Kingdom and Great Britain. We learn the capitals of England, Scotland, Wales and North Ireland. We make works in pairs or groups. The other important thing is about the beginnings: the occupation, culture, the first people to lived in Britain”.

A 6 (05/06/03)

“I to learned about Britain, monument's, people and customs, I'm difficulty at write, to compose sentences in english, the course is help. I'm to acquire knowledge very important for my life professional at the future. I'm enjoy the course”.

A 12 (15/06/03)

#### **4.2.3 - Desenvolvimento da habilidade de compreensão de linguagem oral**

Conforme pudemos observar um dos principais pontos positivos do curso foi com relação à habilidade de compreensão de linguagem oral. É importante ressaltar novamente que não foi nosso objetivo trabalhar com habilidades em isolado ao longo do curso. Optamos por analisar as

habilidades separadamente apenas na análise para melhor compreender como se deu a construção do processo de aquisição da nova língua.

Segundo os alunos, foi possível observar um grande avanço na sua compreensão, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

*Pq.: bom ( . ) então a gente falou até agora com relação à compreensão da linguagem ( . ) de ouvir e compreender e agora com relação à habilidade oral ( . ) de falar ( . ) de se comunicar na nova língua ( . ) como que vocês consideram ( . ) avaliam o progresso de vocês ao longo desse curso ( . ) ficou igual? melhorou? piorou?*

*Al: no meu caso eu achei que melhorou bastante quer dizer ( . ) bastante ( . ) eu entendia muito pouco né ( . ) da pronúncia ( . ) na escrita ( . )*

*Pq.: e no falar?*

*Al: no falar melhorou ( . ) posso dizer que melhorou bastante ( . ) eu compreendo agora ( . ) eu entendo o que você está me passando mesmo sem estar escrito na lousa*

*Pq.: e se você tiver que falar ( . ) mesmo que poucas coisas*

*Al: consigo ( . ) não assim com desenvoltura mas eu consigo*

*Pq: e você já tinha feito escola de idiomas antes?*

*Al: não não tinha ( . ) nunca tive contato*

*Pq: você está em que ano aqui na faculdade?*

*Al: estou no primeiro ano de Letras ( . ) eu nunca tive ( . ) nunca vi inglês na minha vida ( . ) foi assim ( . ) na quinta e sexta série era o francês ( . ) aí eu mudei pra goiás ( . ) é : : uma cidade pequena ( . ) em outro estado é : : é : : não se tinha aula de inglês ( . ) depois eu vim pra cá ( . ) voltei ( . ) fiz magistério ( . ) então quer dizer não tive contato nenhum ( . ) é assim mais com cartazes de vez em quando né ( . ) propagandas*

Observamos, pelo excerto acima, que a aluna possui um conhecimento muito pequeno da língua inglesa confirmando, assim, nossa hipótese de que o caminho proposto pode ser mais efetivo mesmo com alunos muito iniciantes.

Podemos observar que embora a aluna mencione com certa ênfase o progresso na habilidade de compreensão de linguagem oral, ela também reconhece progresso na habilidade de produção de linguagem oral. Segundo a aluna, ao término do curso ela se sentia capaz de desempenhar na nova língua, não com desenvoltura como ela mesma salienta, mas é capaz de



interagir. Acreditamos que esse desempenho seja ainda limitado, com frases curtas e vocabulário simples uma vez que trata-se de uma aluna muito iniciante.

Esse desenvolvimento na compreensão de linguagem oral pôde ser observado também nos diários dialogados, conforme mostra o excerto abaixo:

“Estou sentindo maior facilidade no vocabulário e entendo melhor o que a professora xxx fala (em inglês). Fizemos exercícios e melhorou o entendimento. A classe continua tímida. Está sendo legal falarmos tudo em inglês”. (A3 – 28/03 )

O excerto acima corrobora o fato de ter havido desenvolvimento da compreensão de linguagem oral. O aluno aponta uma maior facilidade na compreensão afirmando entender melhor o que a professora dizia e reconhecendo a importância da professora falar apenas em inglês.

#### **4.2.4 - O grau de complexidade das tarefas propostas**

Com relação ao grau de complexidade das tarefas propostas, de maneira geral, os alunos avaliaram aquelas tarefas mais livres, que exigiam deles dar opiniões, tomar decisões e se expressar de maneira mais livre como tarefas difíceis para serem elaboradas.

Temos no excerto de entrevista abaixo declarações de dois alunos que ilustram bem este ponto:

*Pq.: e com relação às tarefas propostas ( . ) como vocês avaliam ( . ) as tarefas que vocês fizeram ao longo do curso?*  
*A14: eu acho que está no nível ideal ( . ) acho até que podia ter mais ( . ) acho que toda aula deveria ter uma tarefa para ser feita*  
*Pq.: a tarefa que eu digo ( . ) assim ( . ) que vocês faziam aqui*  
*A14.: aqui?*

*Pq: aquelas que vocês faziam aqui em pares ( . ) estava difícil demais? interessante? tava chata? cansativa? impossível de fazer? fraco demais? fácil demais? como é que era? aquelas que vocês tinham que fazer aqui em sala?*

*A14: eu acho que ( . ) eu achei que estava bom o nível ( . ) um nível bom ( . ) tinha até uma certa dificuldade mas acho que era ( . ) possível*

*A1.: era uma maneira assim de fixar o conteúdo ( . ) então a minha maior dificuldade era na escrita mesmo ( . ) eu não sabia expor minha idéia ( . ) mas acho que dentro do curso acho que estava assim ideal ( . ) não tava assim muito difícil ( . ) acho que por motivo de eu não saber expor ( . ) não saber a língua*

*A14.: não saber organizar de uma maneira diferente do que está ali ( ) de colocar com as suas palavras né ( . ) daí a gente tem dificuldade*

*Pq: dar uma opinião, criticar né essas coisas*

*[ A:4: é isso só que com um exercício baseado bem em cima do que está escrito ali né ( . ) a gente até colocava já a frase ( . ) tipo uma cópia do texto ( . ) mudava pouca coisa ( . ) daí não é tão difícil mas ( ... )*

*Pq: quando é mais livre*

Acreditamos que um dos principais fatores para esta dificuldade seja a falta de exposição dos alunos a estes tipos de atividades. As aulas tradicionais geralmente não contemplam em seus planejamentos atividades mais livres e sim exercícios mecânicos em sua sua maior parte voltados para pontos específicos da forma e que demandam dos alunos imitação, repetição de modelos prontos, preenchimento de lacunas. Esse contexto difere bastante do ambiente que procuramos criar nesta pesquisa e uma das principais diferenças recai na ausência de trilhos, de exercícios controlados.

Analisando os diários dialogados, pudemos observar também que alguns alunos mencionaram que algumas tarefas eram mais difíceis, conforme podemos observar abaixo:

*“Tenho conseguido entender e acompanhar as explicações mas algumas tarefas são difíceis para realizar, principalmente aquelas que exigem o uso da imaginação, temos pouco tempo para conseguir colocar as palavras em ordem e temos que usar muito o dicionário.”*

*(A9 - 14/04/03)*

Nesse excerto do diário, A9 corrobora a afirmação de que algumas tarefas, principalmente aquelas que envolvem a necessidade de usar a imaginação. A9 cita a questão do tempo e a necessidade de recorrer ao dicionário como causas da dificuldade. Atribuímos essa dificuldade ao fato de se tratar de alunos muito iniciantes, porém, não consideramos essas dificuldades como anuladoras do uso desse tipo de tarefa nesses níveis, pois, mesmo oferecendo dificuldades, esse tipo de tarefa pôde contribuir para o desenvolvimento dos alunos na língua-alvo.

#### **4.2.5 - Análise dos trabalhos em pares**

Quanto ao uso de trabalhos em pares podemos perceber, observando as respostas dadas nas entrevistas, que houve pelo menos duas posições distintas defendidas pelos alunos. Alguns se mostraram a favor do uso de trabalhos em pares, reconhecendo uma grande contribuição deste tipo de trabalho para o processo de aquisição da nova língua no sentido em que possibilita uma troca de conhecimentos e de idéias. Além disso, alguns alunos julgaram positivo o fato de um poder ajudar o outro durante a realização das tarefas e também o fato de as tarefas em pares apresentarem maiores oportunidades de interação, conforme podemos observar nos excertos de entrevistas abaixo:

*A1: às vezes auxiliava né ( . ) na dificuldade que a gente tinha ( . )  
Às vezes a pessoa tinha um pouco mais de conhecimento ( . ) de habilidade  
com a língua ( . ) então ( . ) pra mim tem me ajudado  
( . ) me ajudou bastante*

*A13: eu ( . ) acho legal a troca ( . ) que às vezes a gente sabe uma coisa e o  
colega não sabe então a gente ajuda e o contrário também acontece né ( . ) se a  
gente não sabe ( . ) o colega sabe ( . ) então já troca / / tive boas trocas  
Pq.: e o que vocês acharam dessa experiência de trabalhar em pares fazendo  
as tarefas*

*A8: eu achei ótima*

*A2: ajuda muito muito muito*

*A8: é porque não só na parte de inglês mas muito dos exercícios era pra você imaginar ( . ) você dá sua opinião então a gente discutia né ( . ) as vezes uma coisa que eu não tinha tanta idéia ela ( . ) já ( . ) né ( . ) algum assunto ( . ) ajuda bastante*  
*A2.: o rendimento ( . ) eu acho assim o : : resultado em pares é muito melhor do que o individual porque individual você fica ali meio né (.)*  
*A8.: porque as vezes chega numa parte que você vai escrever a frase e daí ah eu não sei como que faz isso e aí se você está sozinho você fica perdido agora a gente fazendo em par ou eu ajudava ela ou ela me ajudava*

Podemos observar nos diários dialogados excertos em que os alunos avaliaram o trabalho em pares como positivo, conforme podemos verificar abaixo:

*"O trabalho em pares e depois a apresentação dos pares servem para que nós vejamos como cada um elabora suas frases, porque a construção das frases em inglês é diferente da construção em português e aí está toda a minha dificuldade. A apresentação dos pares ajuda-nos também a não sentirmos vergonha de nossas dificuldades e erros." ( A11 - 11/04/03)*

No excerto acima, A11 salienta a contribuição positiva dos trabalhos em pares para a produção na língua-alvo e também para a diminuição da inibição durante as aulas.

Em contrapartida, alguns alunos citaram alguns pontos negativos da realização das tarefas em pares. Na opinião de alguns deles, ao realizar as tarefas em pares pode ser comum que um dos integrantes do par saiba mais e que em virtude desse fato acabe prevalecendo a opinião daquele que sabe mais em detrimento daquele que sabe menos.

*A11: eu o trabalho com pares eu ( ... ) não gosto muito vamos dizer assim porque eu acho que quando a gente trabalha em pares normalmente um sabe mais que o outro e aquele que sabe mais ( . ) que tem maior noção é que vai elaborar a tarefa ( . ) às vezes pela pessoa não saber ela fica inibida de dar opinião então eu acho que muitas vezes nos trabalhos em pares prevalece a opinião de quem sabe mais ( . ) às vezes é legal a gente troca opinião mas na maioria das vezes prevalece a opinião de quem sabe mais*

O excerto de entrevista acima ilustra bem o ponto de vista defendido por alguns alunos sobre a prevalência daqueles que sabem mais na realização das tarefas. No trecho acima, a aluna cita ainda o fator inibição como outro ponto negativo que em sua opinião pode ser desencadeado pelos trabalhos em pares. Consideramos que o fator inibição está muito ligado aos aspectos afetivos e de personalidade. Por outro lado, acreditamos que o envolvimento com o tema, a atenção mais voltada para o sentido e um trabalho por parte do professor para minimizar esses fatores negativos podem minimizar essas dificuldades.

Com relação à heterogeneidade dentro dos pares consideramos que, por um lado, existe a possibilidade de o professor monitorar a divisão dos pares para evitar que um aluno que sabe mais fique com um aluno que sabe menos. Nesse sentido, o trabalho do professor seria de dividir pares mais homogêneos. Acreditamos que esse possa ser um caminho possível. Em contrapartida, acreditamos também que o fato de um saber mais que o outro no par pode ter também um efeito positivo no sentido de que aquele que sabe mais pode ajudar o parceiro mais fraco. Desse modo, pode haver uma grande contribuição no trabalho em par que pode auxiliar muito no processo de aquisição da nova língua. Entretanto, consideramos necessário que os alunos estejam preparados para esse tipo de trabalho e para essas possíveis diferenças. A postura dos alunos nesse caso é um fator importante para reverter as diferenças de conhecimento em pontos positivos para o processo de aquisição.

Além disso, cremos que essa posição negativa por parte desses alunos com relação à utilização de tarefas em pares pode também ser minimizada conforme a adaptação deles a esse novo formato de aula vá acontecendo. Acreditamos que pelo fato desses alunos não estarem acostumados a esse tipo de organização eles possam encarar o trabalho em par como negativo para aqueles que sabem menos, entretanto, somos levados a crer que com uma adaptação mais

forte essa posição possa ser reavaliada e eles possam passar a reconhecer que eles podem aprender com os parceiros que eventualmente saibam mais.

Observando o que os pesquisadores têm analisado e concluído sobre o uso de trabalhos em pares na literatura da área, podemos notar que há vários indicativos positivos para o uso de pares na aula de LE. Rubin e Thompson (1982) apontam como uma estratégia muito positiva para a aquisição bem sucedida de uma LE que o aprendiz crie suas próprias oportunidades para adquirir a língua-alvo. Para as autoras, o aprendizado de uma nova língua deve ser um processo ativo. Além disso, elas apontam para a necessidade de os alunos empreenderem um esforço para usar a língua-alvo. Para tanto, é necessário que os alunos estejam abertos para procurar por oportunidades de uso da língua-alvo e apontam para as oportunidades de interação entre os aprendizes da LE como uma estratégia que pode ser bastante eficaz para a aquisição bem sucedida.

De acordo com Willis (1996) a heterogeneidade de níveis dentro dos pares deve ser vista como benéfica uma vez que os alunos mais fracos podem aprender com os alunos mais fortes e estes últimos podem também tirar proveito dos trabalhos em pares na medida em que eles têm de parafrasear, explicar e ajudar os parceiros mais fracos. Entretanto, a autora sugere que pode ser positivo uma rotatividade de parceiros na realização das tarefas para que aqueles alunos mais fortes não se sintam frustrados ou desmotivados por sempre trabalhar com o mesmo par.

Um outro fator relevante que deve ser considerado tem a ver com o tipo de tarefa. Vários estudiosos da área (Pica e Doughty 1985, Long e Porter, 1985, Long, 1986) têm apontado, com base em suas pesquisas, que tarefas do tipo bidirecionais, ou seja, aquelas que exigem troca de informações entre os participantes do par uma vez que cada um possui determinadas informações que falta ao outro e vice-versa e que para que a tarefa seja completada com sucesso é necessário a

troca dessas informações, são mais efetivas o envolvimento de ambos os participantes na tarefa e podem melhor contribuir para o processo de aquisição da LE.

Defendemos que o tipo de tarefa pode também ter uma influência direta na prevalência de opiniões e no domínio da tarefa por parte de um dos integrantes. Assim, por exemplo, acreditamos que uma tarefa do tipo bidirecional possa gerar uma participação mais equilibrada ao passo que tarefas que exigem tomadas de decisão, expressão de opiniões e idéias e resolução de problemas, entre outras possam ser mais suscetíveis de gerar desequilíbrio entre os participantes principalmente quando um deles se encontra em um nível inferior ou mais fraco e de ocorrer ainda a prevalência de opiniões.

Além disso, se tomarmos o ponto de vista defendido por Prabhu (2001) de que a aula pode ser considerada como um *evento social* e como *uma arena de interação humana*, podemos melhor compreender toda a complexidade afetiva que permeia a aula de LE e que conseqüentemente influencia a realização das atividades em sala de aula. Segundo Prabhu (op. cit.: 82) a aula pode ser compreendida como *um evento social rotinizado com papéis e relações entre papéis estabelecidos pela tradição e acompanhados de ação ritualística nas atividades desempenhadas*. Dentro desta perspectiva, o autor prossegue argumentando que *por trás dos papéis e rotinas convencionadas de uma aula estão um grupo de indivíduos – um professor e muitos alunos – com personalidades variadas, motivações, auto-imagens, medos e aspirações, níveis de tolerância e graus de maturidade, todos variáveis*. (Prabhu, 2001:83)

De acordo com este ponto de vista, podemos considerar, assim, que esse feixe de afetividades pode ser sentido de uma maneira mais forte quando centramos o processo de aquisição no aprendiz e quando muda-se o papel a ele destinado, daquele de participante passivo que apenas recebe conhecimento para aquele de sujeito ativo, que deve buscar oportunidades de uso da língua-alvo e interagir com outros alunos e com personalidades diferentes.

Segundo Kumaravadivelu (1994), existe, dentro das abordagens centradas no aluno, uma linha teórica que defende a necessidade de procurar oferecer aos aprendizes oportunidades de participar em interações abertas e voltadas para o sentido por meio de tarefas. Essa posição assume que a preocupação com o sentido pode contribuir de maneira forte para o processo de aquisição da LE. Assim, a responsabilidade do professor deve ser criar condições para que os alunos engajem atividades de tomada de decisões e solução de problemas.

A escolha pelo uso de trabalhos em pares dentro desta pesquisa se deu com base nas concepções acima, consonante com o reconhecimento de que é necessário oferecer aos alunos oportunidades de interação, melhor dizendo, é necessário *maximizar oportunidades de aprendizagem* (Kumaravadivelu, 1994) por meio do uso de tarefas comunicativas e dentro deste contexto acreditamos que a resolução dessas tarefas pares pode colaborar para essas oportunidades de aprendizagem e para a criação de situações de interação, critérios estes (entre outros) definidores do que seja uma tarefa comunicativa nesta pesquisa.

#### **4.2.6 - Pontos positivos do curso do ponto de vista dos alunos**

Ao serem questionados sobre os pontos positivos do curso, os alunos apontaram o enriquecimento de vocabulário e a rica oportunidade de conhecimento da história da nação que fala a língua-alvo como os principais aspectos positivos, conforme podemos observar nos trechos de entrevista abaixo:

*A1.: acho que é o conhecimento da história ( . ) acho que se não fosse o curso eu não sei se eu iria atrás ( . ) assim a procura da história real né ( . ) e também o vocabulário ( . ) gostei bastante ( . ) ampliou bastante o vocabulário ( . ) até mesmo na observação da pronúncia né ( . ) das palavras*  
*Pq: quais foram os pontos positivos*



*A13: eu gostei bastante do curso e : : pra mim o melhor é ouvir a língua ( . ) sabe? A melodia da língua eu acho importante e nisso eu tenho dificuldade ( . ) se eu vou falar alguma coisa ( . ) uma frase ou um pequeno texto ( . ) é ( . ) colocar na entonação certa né ( . ) então eu acho positivo isso ( . ) ouvir a melodia da língua ( . ) a pronúncia é : : acho que facilita a compreensão Pq.: isso foi um ponto positivo*

*A13: foi um ponto positivo / / gostei bastante vocabulário também né ( . ) nossa o que enriqueceu de vocabulário*

*A11: / / o vocabulário que a gente aprendeu foi muito rico muito gratificante ( . ) palavras novas que eu não conhecia ( . ) agora eu ouço e eu sei distinguir / / pra mim foi muito bom*

*A13: é o próprio conteúdo também né ( . ) o conteúdo é maravilhoso e muito interessante ( . ) muita coisa que eu não tinha idéia sabe ( . ) nunca nem tinha ouvido falar*

Podemos perceber que os alunos consideraram muito positivo o fato de o curso ter sido ministrado apenas na língua-alvo. Segundo eles esse fator contribuiu muito para o desenvolvimento da habilidade de ouvir e compreender linguagem oral. Acreditamos que a grande quantidade de insumo aliada a um insumo significativo e relevante para o aluno são critérios definidores importantes para a criação de ambientes comunicativos (Almeida Filho, comunicação pessoal) os quais podem ser mais efetivos para a aquisição da LE.

Defendemos que o insumo deve ser interessante, rico e forte para os aprendizes, em detrimento de diálogos superficiais, sem sentido e que não acrescentam novos conhecimentos nem fazem pensar. A maioria dos materiais didáticos e apóiam nesses tipos de diálogos construídos geralmente para ensinar determinadas estruturas da língua e voltados para um trabalho de repetição e imitação, exercícios mecânicos nos quais os alunos não se reconhecem como sujeitos ativos do processo e não reconhecem como práticas sociais comuns de suas rotinas fora da sala de aula.

Além disso, seria desejável buscarmos para nossas salas de aula a criação de experiências mais fortes e duradouras para nossos aprendizes. Além disso, considerando-se o contexto dos cursos de Letras (onde esta pesquisa foi realizada) essa necessidade de oferecer um insumo mais

rico e em maior quantidade torna-se mais acentuada. Por meio de nossas observações, podemos concluir que o caminho que propomos nesta pesquisa pode proporcionar a criação de um ambiente com essas características desejáveis.

Ao serem questionados sobre as diferenças entre o curso experimental e o curso tradicional no curso de Letras, os alunos apontaram como uma das principais diferenças o fato do curso ser voltado para o sentido, para o uso da língua desde o início. Segundo os alunos, este se configurou em um aspecto positivo e que contribuiu bastante para o progresso deles no curso, conforme podemos observar no excerto de entrevista abaixo:

*Pq.: e é diferente as aulas aqui com as outras aulas ( . ) não é ( . ) como é que é?*

*A1: acho que uma ( . ) são interligados eu acho ( . ) por exemplo eu não sei se lá é muito metódico ( . ) e aqui você dá uma explicação mais livre né ( . ) acho que dentro do contexto da história né ( . ) então passou assim a : : dá mais compreensão ( . ) eu comecei a compreender mais ( . ) principalmente a parte de verbos A14: a : : é diferente ( . ) bem diferente ( . ) é por outro caminho começa primeiro no outro curso né com a gramática ( . ) com o to be ( . ) aquela fórmula né ( . ) tá diferente ( . ) é uma forma diferente mas que também dá certo porque a gente já ( . ) nós já tínhamos um certo conhecimento ( . ) acho que pego bem ( ... )*

*A1: lá é mais metódico né ( . ) começa com a gramática geralmente e você já começou com ( . ) assim ( . ) com o texto ( . ) eu comecei a perceber melhor até assim a estrutura ( . ) colocação de palavras*

Outra diferença relevante citada pelos alunos foi referente ao insumo relevante /interessante. Alguns alunos citaram que, no caso do curso experimental, o fato de haver um contexto baseado em uma história real e relevante, constituiu-se num aspecto muito positivo e motivante. Segundo a opinião de alguns alunos, os diálogos fictícios, criados para ensinar aspectos específicos da língua não motivam os aprendizes.

Alguns alunos salientaram ainda a importância de haver uma sequência lógica para os assuntos tratados e de ser um único tema ao longo de todo o curso possibilitando assim um

trabalho mais consistente e rico com o tema, trabalho este, segundo os alunos, bastante diferente daquele realizado nos cursos e materiais tradicionais. No excerto de entrevista podemos observar os pontos acima:

*A13: eu aprendi muito mais no curso do que nas aulas ( . ) eu percebi isso ( . ) eu acho que a gente aprende muito mais quando a coisa é contextualizada então ( . ) que nem nesse curso seu é uma proposta ( . ) é uma seqüência ( . ) é uma história né ( . ) a história da Inglaterra ( . ) então desde o começo a coisa vai caminhando ( . ) então a gente sabe que hoje está falando de um assunto mais pra frente vai falar de outro assunto mas tudo é relacionado uma coisa com a outra ( . ) nas aulas assim da faculdade a gente segue um livro mas assim são coisas que eu não vejo muito objetivo ( . ) sabe ( . ) tem uma historinha sobre uma pessoa ( . ) depois sobre outra pessoa ( . ) profissão de um profissional de outro mas uma coisa que não me desperta interesse ( . ) em saber ( ... ) e : : talvez até porque são histórias fictícias e essa por ser uma história real eu acho mais interessante ( . ) uma coisa que me despertou mais a atenção ( . ) eu aprendi muito mais nesse curso do que nas aulas tradicionais ( . ) eu consigo prestar mais atenção ( . ) eu fico mais atenta*

*A11: no meu caso também o conteúdo é muito mais interessante né como ela falou tem uma seqüência na aula a gente vê / / o assunto é relacionado ( . ) a gente sabe o que está falando ( . ) é interessante ( . ) agora as aulas normais que a gente tem não tem uma seqüência lógica ( . ) eu no meu caso fico meio perdida e aqui não*

Foi observado também pelos alunos que no tipo de planejamento proposto há maiores oportunidades de retomada do insumo possibilitando assim um trabalho cíclico no qual o aprendiz pode estar sempre retomando o que já foi trabalhado, mantendo uma rede de insumo que faz mais sentido para o aluno uma vez que ele pode perceber que os assuntos trabalhados são interligados e fazem sentido para eles:

*A13: eu percebo que nas aulas tradicionais a gente termina uma lição e passa para outra eu nunca volto na lição anterior ( ... ) depois de um tempo eu nem lembro qual era a lição 4, a lição 5 ( . ) não me lembro ( . ) não me interessa nem em voltar ( . ) agora aqui não ( . ) eu tô sempre voltando na apostila ( . ) eu tô lendo mais adiante e daqui a pouco eu volto leio lá atrás o que aconteceu ali sabe? pra eu tentar relacionar um fato a outro então a gente tá sempre voltando e descobrindo mais*

*[A11: aprendendo mais*

*A13: é relembando então com isso a gente aprende mais*

A partir a análise dos pontos positivos elencados pelos alunos nas entrevistas, podemos apresentar então os principais pontos reconhecidos pelos alunos como tendo de grande auxílio para o processo de aquisição da LE :

1. vocabulário e a rica oportunidade de aprender a história da nação da língua-alvo;
2. curso ministrado somente na língua-alvo;
3. planejamento voltado para o sentido;
4. insumo relevante/positivo;
5. seqüência lógica no conteúdo;
6. tema real em oposição a fictício.

### **4.3 - Percepções de ganhos na aquisição da LE**

Procurando responder se houve ganhos na aprendizagem, recorreremos ao ponto de vista dos alunos para levantar evidências de possíveis ganhos. Analisando os diários dialogados pudemos constatar que os alunos-sujeitos, em freqüentes avaliações sobre seu progresso no curso, revelam ganhos na aprendizagem com relação ao desenvolvimento do vocabulário, da habilidade de compreensão de linguagem oral e escrita e também na habilidade de produzir linguagem, conforme podemos observar nos excertos de diários abaixo:

“...consegui me envolver e me soltar para falar em inglês. Ouvindo mais tempo a LE consegui guardar mais palavras, aumentando o meu vocabulário e perdendo o receio de falar palavras erradas.”

A 18 (aula 26/06/03)

“...é muito gratificante ler o texto em inglês e saber do que se trata, nessa lição pude atingir esse objetivo, em minha casa, ao reler o texto, entendi perfeitamente do que se tratava assimilando a explicação da professora com o que estava na apostila”.

A 12 (aula 25/06/03)

“... esse curso me proporcionou um interesse maior pela língua inglesa pois eu achava que nunca iria aprender ou gostar, mas agora, vejo que não é tão difícil, meu vocabulário aumentou a partir do curso. As questões de gramática abordadas no curso foram extremamente importantes para mim”.

A 15 (aula 25/06/03)

Notamos nos excertos acima uma preocupação dos aprendizes com relação à aquisição de vocabulário. Os alunos parecem fazer uma relação muito forte entre vocabulário e aquisição de LE. Podemos concluir que essa preocupação com o vocabulário é maior do que com a aprendizagem de estruturas lingüísticas.

Outro fato que pode ser observado acima é a motivação. Analisando os excertos podemos notar que os alunos demonstram motivação com relação ao curso e ao progresso deles.

No excerto abaixo, A6 salienta as maiores oportunidades durante a realização das tarefas de construção de frases em oposição a exercícios de repetição mecânica, imitação e preenchimento de lacunas, exercícios bastante utilizados nas aulas tradicionais de línguas principalmente nos níveis iniciais. É de consenso geral que apenas esses tipos de exercícios são possíveis em níveis iniciais quando os alunos têm pouco conhecimento da língua-alvo. No entanto, no excerto abaixo podemos observar o reconhecimento de A6 com relação ao uso de tarefas com foco no sentido como positivo.

“... As tasks estão ajudando bastante na parte que diz respeito a construção de frases. Geralmente estamos acostumados com exercícios de lacunas e então essas tasks nos ajudam bastante. As aulas em que temos a oportunidade de desenvolver as tarefas propostas são excelentes, pois além de ajudar na fixação do conteúdo, nos proporciona um momento para a criação e construção de frases, atividades que não estamos muito acostumados a fazer. Porém o pouco tempo de que dispomos dificulta realização destes, já que além da imaginação, pois

em muitos exercícios temos de nos utilizar dela, recorremos constantemente ao dicionário”.

A 6 (aula 26/06/03)

Em sua avaliação, A6 usa termos como criação, construção, noções essas que receberam atenção durante a elaboração das tarefas. A6 reconhece também que os tipos de experiências proporcionados nesse curso foram diferentes daquelas experiências encontradas nas aulas tradicionais de línguas e essa diferença gerou resultados diferentes. Essa avaliação positiva torna-se mais significativa se levarmos em consideração o difícil contexto onde o curso foi implementado e a grande necessidade de resultados mais eficientes.

Voltando nossa atenção para os excertos abaixo, podemos observar que os dois alunos reconhecem pontos positivos no curso e progresso na habilidade de compreender linguagem oral, porém eles se encontram presos a questões específicas e estruturais da língua-alvo, aspectos descontextualizados, como por exemplo o uso dos artigos indefinidos *a* e *an* e a preocupação com o vocabulário e a tradução de palavras. Podemos atribuir essa preocupação com a forma à forte influência do ensino tradicional ao qual esses alunos sempre foram expostos e que enfatiza a forma em detrimento do sentido. Embora os alunos reconheçam desenvolvimento, algumas influências fortes de experiências passadas ainda se manifestam, conforme podemos observar abaixo:

“Eu acho que a aula anterior foi mais proveitosa, pelo menos para mim. Porém, continuo gostando, afinal estou com menos medo de falar em inglês pois estou entendendo melhor principalmente após aprender a diferenciar *a* de *an*. Eu continuo ansiosa em aprender mais e mais para conseguir entender tudo o que eu ouço e poder falar realmente inglês”.

A 7 (aula 28/02/03)

“A aula foi boa porém me vejo com alguma dificuldade na tradução de algumas palavras ou seja, às vezes, me vejo perdida no entendimento de determinadas frases por falta de um conhecimento maior da língua inglesa. Porém, continuo confiante”.

A 7 (aula 14/03/03)

Podemos perceber nos excertos uma preocupação dos alunos com a tradução, uma necessidade de traduzir palavra por palavra num processo controlado e voltado para a forma. Porém, em outros excertos, como abaixo, alguns alunos já demonstram uma preocupação com o sentido também.

“A parte dos exercícios foi difícil pois o meu vocabulário é pouco, isto dificulta a tarefa pois queremos escrever mas temos que pesquisar no dicionário e leva tempo. O curso para mim, não está sendo aproveitado 100% na escrita e na leitura, mas o nível de conhecimento, isto sim, está sendo muito bom, porque eu nunca tive nenhum conhecimento sobre a história da Inglaterra”.

A 3 (aula 23/06/04)

“O curso contribuiu muito para o meu aprendizado e crescimento estudantil, tive oportunidade de aprender muitas informações que desconhecia, a história é muito interessante de ser estudada. Do início do curso até hoje posso dizer que tive progressos, já consigo ouvir a língua inglesa e acompanhar a conversa, às vezes sinto dificuldades em distinguir uma palavra da outra quando ouço a língua. Na construção das frases me perco um pouco por não saber adequar corretamente as preposições e os artigos”.

A 12 (27/06/03)

Não consideramos negativa essa preocupação dos alunos-sujeitos com aspectos formais da língua. Entendemos que essas preocupações podem ter espaço dentro. Entretanto, a maneira de abordar essas preocupações pode ser diferente. Os dados apontam fortes possibilidades de que dentro de um ambiente comunicativo como o descrito aqui, essas questões formais possam ser trabalhadas de maneira mais significativa para os aprendizes, podendo resultar em uma aquisição mais forte.

É importante notar que os alunos mencionam várias vezes o fato do curso ter como tema uma história real, sobre o país e o povo falante da língua que eles estão aprendendo. Eles demonstram um interesse em relação ao tema e demonstram também reconhecer relevância na aprendizagem do tópico. Somos levados a concluir por meio dos dados que o tópico favorece a reflexão e o crescimento dos alunos como pessoas e como futuros professores de língua inglesa.

Uma das preocupações na elaboração do material foi proporcionar aos aprendizes oportunidades de reflexão, de pensar, num processo mediado pela língua-alvo.

A partir de um certo tempo de curso a professora-pesquisadora começou a pedir aos alunos que escrevessem no diário em inglês tendo por objetivo usá-los como instrumento de coleta, além de usá-los também como uma tarefa comunicativa e uma forma de usar a língua-alvo.

Os excertos abaixo evidenciam instâncias de uso da língua-alvo pelos alunos mostrando ganhos de aprendizagem por meio do curso pois quando começaram esses alunos tinham um nível muito inicial de conhecimento na língua-alvo e ao longo do curso eles foram desenvolvendo a habilidade de se expressar na língua-alvo, conforme podemos observar abaixo:

“The course are very important for me, I am learned things new and interesting”.  
A 20 (aula 10/05/04)

“I don't should lie. It's difficult to learn a new idiom, but it's possible to realize. Some month before, I know only the verbs to be since my 5 series also in the 1 collegian (in the CEFAM) with this course I know other matter important for a teacher of English. Grace at course, I am creeping with the speech of the new idiom and I outline some phrase in English. For me the course is very good! The only problem is when I teach in the afternoon, then most of the school close 5:30 p.m.. I have go in a hurry. I eat a snack. Taking that personal problem, how I speak above that course is very important”.

A 14 (aula 15/05/03)

Podemos observar no excerto acima um exemplo de um discurso colado na língua materna, um inglês traduzido do português e baseado no dicionário. Porém, para um aprendiz de nível tão inicial, esse exemplo pode ser considerado como significativo e como indicativo de que a experiência no curso pode ser positiva. Consideramos essa linguagem artificial como uma parte do processo de aquisição e somos levados a crer que com uma exposição e interação mais longas



num curso como o proposto essa fase pode ser superada. Apresentamos abaixo mais excertos que demonstram o progresso dos alunos no uso da língua-alvo.

“The Celts invaded Britain. They wanted to conquer and dominate in Britain. The Celts in Britain became a producer of wheat and lively trade, they appearance of the coins and first cities (big villages)”.

A 18 (12/06/03)

“The lesson was very good. The teacher teached many contents and we, the students, very learned. We saw the Tudor Era, King Henry and Elizabeth Age. We are very motivated and waiting the next lesson”.

A 4 (aula 25/06/03)

“We don't have difficulties. It was good. The teacher used pictures and spoke about this course”.

A5 (23/06/03)

“The Celts are very important theme for class. We learned about it. I liked study about the invaders on Britain. A barbaric people. I am animated in the course. It's very good for me in the future classroom. I have much to learn”.

A 10 (aula 05/06/03)

Os excertos acima demonstram um trabalho lingüístico por parte dos alunos e um desenvolvimento na habilidade de produção. Embora existam muitos desvios de estruturas e frases simples e curtas, essas produções são indicadores positivos de que tal experiência pode contribuir para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Não consideramos os erros como mas sim como parte do processo. Além disso, os dados dessa pesquisa nos levam a crer que o insumo e a interação da maneira como compreendemos aqui, podem contribuir para o desenvolvimento da interlíngua.

Além desse trabalho lingüístico, outro fator positivo que pode ser observado é que a produção dos alunos é centrada no sentido. Os aprendizes demonstram nos excertos uma capacidade de falar sobre fatos, personagens e diferentes épocas na língua-alvo. Não se trata de produção de formas lingüísticas específicas previamente ensinadas. Nos excertos o objetivo não

era treinar estruturas lingüísticas mas sim falar sobre fatos e pessoas reais. Esse era também o objetivo das tarefas propostas ao longo das aulas.

O excerto abaixo foi escrito por A10 nos últimos dias de aula do curso experimental e é uma mensagem de conclusão e de despedida.

“Você semeou uma semente que você conhecia, porém, na terra em que você semeou uns são diferentes dos outros e é um pouco árido, portanto, os frutos aparecerão um aqui, outro ali, talvez você nem os saboreie, contudo, a sua a sua recompensa estará segura”.

A 10 (aula 26/06/03)

O contexto de pesquisa foi certamente árido e difícil. Entretanto, analisando os dados cremos que embora árido já foi possível saborear alguns frutos do trabalho o que nos leva a crer que outros frutos virão.

#### **4.4 - Retomando as questões de pesquisa**

Voltamos agora à primeira pergunta de pesquisa, delineada no capítulo I:

**1- Dado um conjunto de atividades consideradas comunicativas por nossos critérios, que processo de aprender entre alunos de nível iniciante, dentro de um contexto adverso, elas engendram?**

A partir da análise empreendida consideramos que o processo de aprender engendrado pelo uso de tarefas comunicativas com alunos iniciantes no curso experimental é caracterizado pelo foco no sentido e no uso da língua-alvo em tarefas relevantes e interessantes para os aprendizes. Essas tarefas engendram um processo de aprender que, no início é lento, mediado pelo português a princípio, com hesitações, com dúvidas, com insegurança, com pouco e baixo

envolvimento ainda. Porém, trata-se de um processo em desenvolvimento o qual se modifica e se encaminha gradualmente no final para um processo com maior uso da língua-alvo, conforme podemos observar nas transcrições apresentadas no capítulo IV dessa tese, com maior compreensão da língua-alvo pelos alunos e maior envolvimento.

Um dos principais desafios estabelecidos desde o início desta pesquisa foi o uso de tarefas voltadas para o sentido e para o uso da língua com alunos iniciantes ou falsos-iniciantes, com uma bagagem muito pequena na língua-alvo. Pudemos verificar ao longo do curso experimental que tal uso é possível e que mesmo se tratando de alunos iniciantes ou falsos-iniciantes é possível estabelecer um ambiente comunicativo voltado para o uso de tarefas comunicativas. Além disso, pudemos constatar que este tipo de planejamento pode trazer maiores benefícios para o processo de ensino/aprendizagem, tais como:

- O insumo é mais rico, significativo e relevante para o aluno;
- Há maiores oportunidades de interação na língua-alvo, sempre com um propósito comunicativo;
- Os alunos têm maiores oportunidades de se engajar em situações de uso real da Língua-alvo em detrimento do uso extensivo de exercícios mecânicos de repetição imitação;
- As tarefas fazem pensar;
- Há maior quantidade de insumo;
- Há um contexto;
- A motivação dos alunos é alta devido ao interesse pelo assunto.

Uma outra característica importante do processo de aprender engendrado nesta pesquisa é o fato de as aulas não serem calcadas na apresentação de estruturas gramaticais específicas

determinadas previamente e seguidas de exercícios mecânicos controlados. No curso experimental, a atenção dos alunos estava voltada para um tema no qual os alunos foram fazendo sentido dos fatos que constituíram essa história e envolveram-se com esses fatos e personagens ao invés de engajarem-se conscientemente no estudo de regras gramaticais. Dentro deste contexto, foi possível criar um insumo relevante, interessante e em grande quantidade, o qual envolveu os alunos em um movimento contínuo de reflexão e de crescimento. Aliado a isso, o trabalho com a língua foi também se desenvolvendo de maneira contextualizada e voltado para o uso da língua. A importância de proporcionar aos aprendizes experiências de aprendizado voltadas para o uso da língua-alvo em situações de comunicação real, sobre assuntos de interesse, tem sido apontado como um forte determinante para que a aquisição ocorra e acreditamos que este fator foi levado em conta na construção do processo de aprender do planejamento proposto.

Dentro deste processo, fez-se necessário que o aluno não apenas decorasse regras ou preenchesse lacunas de maneira mecânica mas que ele se engajasse num processo ativo de reflexão, discussão e tomada de decisão. As tarefas propostas eram centradas nos aprendizes e priorizavam a interação.

O uso extensivo da língua-alvo pela professora ao longo do curso foi também um fator muito positivo que contribuiu muito para o crescimento dos aprendizes com e na língua-alvo, provando assim que mesmo com alunos muito iniciantes, o uso apenas da língua-alvo é possível e pode trazer resultados positivos.

Quanto ao grau de complexidade das tarefas propostas, pudemos perceber que tarefas muito abertas, livres e que exigiam expressar opiniões, imaginar situações e discutir questões amplas ofereceram maior dificuldade impossibilitando, em alguns casos, a sua realização pelos alunos. Acreditamos que tarefas desse tipo não devem ser inseridas nas primeiras aulas porém não devam ser extintas do planejamento uma vez que elas representam uma oportunidade rica

para os aprendizes produzirem na língua-alvo. Além da questão do quando aplicá-las, deve ser considerada também a questão de como aplicá-las. Neste sentido, o fator tempo é importante. Alunos iniciantes precisam de um tempo maior do que alunos de níveis mais elevados para resolver tarefas desse tipo. Muitas vezes, essas tarefas podem durar por mais de uma aula até que os alunos possam concluí-la. A utilização de alguns recursos como, por exemplo, o uso de dicionários e de expressões úteis (por exemplo aquelas oferecidas no material analisado) podem auxiliar os alunos iniciantes.

Um outro aspecto a ser considerado é o uso da LM durante a realização das tarefas pelos alunos. Consideramos este aspecto sob várias óticas:

1. o incentivo do professor quanto ao uso da língua-alvo sempre durante as tarefas é importante;
2. este fator tende a ser minimizado ao longo do curso conforme os alunos iniciantes vão adquirindo maior intimidade com a língua;
3. é necessário tempo e contato com a nova língua;
4. os alunos devem ser preparados e conscientizados para tal experiência;
5. embora haja uso da LM durante a realização da tarefa o resultado obtido é na língua-alvo.

**1.1 - São suficientes e válidos para análise os fatores constituidores do processo? Os fatores que tomamos para observação dessas tarefas por alunos e professores foram: qualidade e quantidade de insumo produzido e recebido, qualidade de interação instaurada e qualidade de filtro afetivo.**

Concluimos que o estudo dessas categorias foi necessário para compreender a construção do processo de ensinar e aprender instaurado nessa pesquisa. Além de necessário, ao término da análise, consideramos que esses fatores foram suficientes.

**2 – Partindo do pressuposto de que a macro-composição de aula obtida seja diferente da tríade constituinte da aula moderna contemporânea audio-lingual, nomeadamente APP (apresentação, prática e produção) como se constitui a macro-composição de aula que se obtém?**

A partir da observação de várias aulas típicas dentro do planejamento proposto, podemos concluir que a aula constituída pelo uso de tarefas tem uma composição diferente.

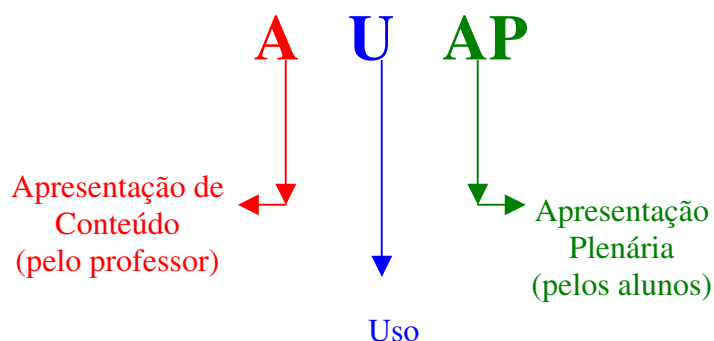
Em uma aula típica, a professora-pesquisadora iniciava com a apresentação do tópico da aula - estabelecimento de um contexto, de um pano de fundo. Nessa primeira fase era apresentado um tópico referente ao conteúdo, por exemplo, o período Tudor, o período Elizabetano, entre outros. Após o estabelecimento do contexto, a professora-pesquisadora apresentava uma tarefa relacionada ao tópico apresentado. Os alunos eram divididos em pares ou pequenos grupos, dependendo da tarefa. Após realizarem a tarefa, os alunos se reuniam novamente em plenária para apresentar os resultados da tarefa e para avaliação.

Qual era a diferença então? No APP o professor começa apresentando uma regra gramatical pré-estabelecida. Em nosso modelo, começamos também com uma primeira fase de apresentação, porém é apresentação de conteúdo. Ambos os modelos começam com a fase de apresentação, os sujeitos são os mesmos - professor e alunos - mas o objeto não é igual. No APP o objeto é a forma, em nosso modelo o objeto é o sentido construído e re-construído que se põe. No APP vem então a prática. No modelo que estamos propondo não temos a fase de prática no sentido de ser um ensaio. Os alunos têm que resolver um tópico, um assunto. No APP temos

então a terceira fase de produção. Em nosso modelos a terceira fase é de apresentação novamente mas apresentação por parte dos alunos em forma de plenária. Essa apresentação plenária traz respostas, provoca discussões, promove comparações, produz sínteses e nela acontece avaliação dos resultados. Consideramos que o uso da língua-alvo pode acontecer em qualquer um dos estágios propostos em nosso modelos.

Apresentamos a seguir uma representação das fases de nosso modelo:

**Figura Nº 1 - Modelo da macro organização da aula com tarefas**



## **2.1 – Como são tratados o uso da língua-alvo e a rotinização e sistematização de formas no modelo proposto?**

A partir do planejamento proposto observamos que o uso da língua-alvo permeia todas as experiências vivenciadas pelos aprendizes na aula. A atenção dos aprendizes é voltada para o significado e para o uso da língua-alvo continuamente e é a partir deste uso que são deflagradas situações de sistematização e de rotinização as quais são justificadas pelas necessidades advindas do uso da língua-alvo pelos aprendizes, necessidades essas que podem ser detectadas pelo professor ou sinalizadas pelos próprios alunos.

### **3 – Como os aprendizes percebem o processo de aprendizagem da LE quando submetidos ao uso de atividades comunicativas?**

#### **3.1 – Que perfis afetivos se obtêm?**

Ao serem submetidos ao uso do planejamento proposto, os aprendizes são expostos a um tipo de experiência muito diferente daquele ao qual eles foram expostos nos outros contextos por eles vivenciados. Desse modo, podemos observar uma mudança grande de papéis de alunos, de professor e uma natureza diferente de atividades na sala de aula. Esses alunos, na sua maioria, vieram de uma situação de aprendizagem da LE na qual o uso da LM sempre foi predominante. Dentro deste contexto, a língua-alvo foi sempre abordada com um foco muito forte para a sua estrutura, dentro de um ensino bastante controlado e baseado em estratégias de repetição e imitação de modelos prontos com o objetivo de dominar estruturas linguísticas pré-definidas. Desse modo, os alunos tinham apenas que repetir padrões, modelos prontos, dentro de situações e diálogos muito controlados e voltados para a prática de estruturas.

Partindo desta realidade, nas primeiras aulas do curso os alunos vivenciaram uma situação totalmente nova e diferente e precisavam de um tempo para desenvolver segurança, confiança e uma melhor compreensão das experiências vivenciadas. Pudemos observar que nas primeiras aulas os alunos vivenciaram sentimentos de medo, preocupação insegurança e de incapacidade, considerando as aulas como muito difíceis para serem compreendidas. Porém, com o passar das aulas, com todo um trabalho por parte da professora no sentido de apoiá-los, essa primeira fase de ‘pânico’ foi dando lugar a uma maior compreensão não apenas da organização das aulas mas também do conteúdo proposto. Devemos considerar que os alunos, ao iniciar o curso proposto, estavam vivenciando uma experiência bastante diferente das outras por eles encontradas e que,



conseqüentemente, exigiu deles outros papéis, outras ações. A partir disso, os alunos precisavam de um tempo para se organizarem e adquirirem uma maior confiança.

Creemos que o fato da atenção dos aprendizes estar voltada para o sentido e de ter um único tema para o curso todo, tema este considerado pelos participantes como relevante e interessante, contribuiu bastante para que os alunos superassem o medo e insegurança inicial e contribuiu também a motivação e envolvimento dos alunos. Os resultados mostram um nível de produção e compreensão claramente diferentes do estágio inicial.

A análise dos dados nos mostrou que, com relação à dicotomia ensino explícito vs ensino implícito, o uso de um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas favorece um ensino implícito, com interações do tipo implicitadoras. Entretanto, dentro desse tipo de ensino existiram instâncias de explicitação. A partir dos dados e de nossa experiência no curso experimental, não se tratou de mesclar ensino implícito com ensino explícito. O ponto de partida e o ambiente criado está voltado para a aprendizagem implícita que contempla momentos de explicitação que surgem do uso da língua-alvo. Podemos considerar esses momentos de explicitação como benéficos para o processo de aquisição da língua-alvo pelos alunos, os quais auxiliaram no processo de construção de sentidos na nova língua. Com base em nossa análise, somos levados a assumir uma posição que defende a criação de uma aprendizagem implícita que contempla momentos de explicitação. Acreditamos que esses momentos são necessários, contribuem para a aquisição da LE, para o desenvolvimento da competência comunicativa, devendo acontecer dentro da aprendizagem implícita. No caso de alunos iniciantes com pouco tempo para se desenvolverem na LE, esses momentos de sistematização são benéficos também para cortar caminhos e trabalhar aspectos lingüísticos que nesse nível tão inicial poderiam demandar muito tempo para serem adquiridas pelos alunos. Os dados nos mostraram que esses momentos de sistematização foram muito úteis no curso experimental.

A análise das transcrições nos revelou também que dentro desse ambiente voltado para a aprendizagem explícita os alunos foram capazes de desenvolverem sua capacidade de uso da língua-alvo em detrimento do uso da LM.

Consideramos o uso da LM e os momentos de sistematização dentro de um ensino voltado para o explícito como ferramentas que muito podem contribuir para a aquisição e essa é uma diferença importante entre o tipo de ensino que procuramos instaurar nesse estudo e o ensino tradicional: o uso da LM e a explicitação de formas lingüísticas são ferramentas e não o ponto de partida para as experiências em sala de aula. Mais importante, os dados nos revelam que a aprendizagem implícita é possível com alunos iniciantes.

Dentro desse contexto, a interação passa a ocupar um papel crucial, interações do tipo implicitadoras desempenham uma função importante no processo de aquisição, engajam o aluno num processo de construção com e na língua-alvo. A interação está atrelada ao insumo e juntos, esses dois fatores são responsáveis pela criação de um "ambiente comunicativo" na aula de LE no qual tarefas comunicativas são utilizadas com o propósito de auxiliar o aluno na aquisição da língua-alvo.

A partir da análise dos dados podemos caracterizar a interação construída nesta pesquisa como sendo do tipo implicitadora. Essa característica está presente no ensino da professora - exposição implicitadora, uma vez que, a professora introduzia o assunto, produzia conhecimentos sobre o assunto, trazia informações de forma implicitadora de língua, ou seja, focalizando o sentido ao invés da forma. Essas mesmas características puderam ser apontadas nas interações produzidas pelos alunos durante a realização das tarefas.

Os dados revelam também que dentro do ambiente instaurado os aprendizes se mantiveram envolvidos e engajados no processo de aquisição, vencendo a insegurança inicial eles puderam se tornar sujeitos mais ativos do processo.

Outro dado importante de análise foi a construção do processo de aprendizagem de uma LE dentro de um contexto adverso no nível terciário. Os dados nos revelam indicadores animadores de que essa pesquisa pode ser um caminho alternativo para que resultados mais rápidos e mais efetivos possam ser alcançados dentro desses contextos responsáveis por formar a maior parte de professores de línguas no Brasil.

Ao término da análise dos dados, julgamos pertinente considerar um ponto negativo com relação ao uso do diário dialogado como instrumento de coleta de dados. Conforme mencionado no Capítulo II desta tese, o uso do diário dialogado foi considerado um instrumento um pouco restrito devido às dificuldades dos alunos para utilizarem a linguagem escrita para expressar suas opiniões. Essa dificuldade pode ser observada em excertos de diários de alguns alunos:

"Professora, eu queria falar sobre o diário. Eu acho que o diário talvez não seja a melhor opção para a comunicação sobre o curso, pois, nós alunos nem sempre nos sentimos a vontade para escrever e às vezes não temos muito tempo para escrever. Talvez a gravação de nossas opiniões seja a melhor forma, pois, na gravação o professor tem como nos orientar para completar um pensamento."

(A11 - 28/05/03)

"Caderno diário para iniciante de inglês e iniciante do curso de Letras é difícil fazer. No meu entender, você deveria gravar a nossa opinião."

(A3 - 27/06/03)

Além de escrever no diário, os alunos sinalizaram oralmente essa dificuldade várias vezes para a professora, fato esse que levou a professora-pesquisadora a adotar o uso da entrevista na tentativa de minimizar essa dificuldade e não prejudicar os dados.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando na história, podemos observar que nosso país sempre teve uma forte ênfase no ensino de línguas. Desde os primórdios, no Império e Primeira República, com o ensino do latim e do grego nos moldes clássicos para o ensino de línguas até os dias de hoje a preocupação com o ensino/aprendizagem de L.E. esteve sempre presente na área de Educação e Ensino. Porém, como salienta Leffa (2000) nossa realidade de ensino foi sempre marcada por um grande atraso em relação aos outros países com relação às pesquisas metodológicas e inovações.

O nosso hoje metodológico é caracterizado por uma sinfonia nem sempre harmônica, composta por músicos heterogêneos compondo diariamente em suas salas de aula suas músicas e buscando em seus dia-a-dia afiná-las, dar o tom. Esta metáfora ilustra a realidade do ensino de línguas hoje em nosso país, diferentes contextos (cada um com suas particularidades); professores buscando proporcionar condições de aprendizagem numa realidade metodológica eclética que traz traços de diferentes métodos.

A forte tradição gramatical herdada da década 70 presente na formação da grande maioria dos professores das décadas de 80 e 90 e a influência destes professores na formação dos professores, mais jovens gera um conflito nem sempre explícito e nem sempre bem resolvido na sala de aula de L.E.

Dentro deste contexto reconhecemos a metáfora do pêndulo, ora no extremo do ensino da gramática, ora no extremo do ensino da comunicação, sem nunca encontrar um equilíbrio. De

acordo com Almeida Filho (2001) um pêndulo que vai e volta sem sair do lugar, sem que haja progresso. Além disso, podemos ainda observar uma grande lacuna entre o que os pesquisadores da área estão estudando e o que realmente os professores fazem na sua prática diária de sala de aula, fato este corroborado nas palavras de Almeida Filho (2001) há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem.

Assim, poderíamos dizer que o cenário do nosso hoje no ensino de línguas é marcado por duas realidades distintas: o que está na teoria, o que se deseja fazer na sala de aula. Dentro desta conturbada realidade encontramos a abordagem comunicativa, como um ícone das últimas décadas, numa situação polêmica entre a busca pela compreensão mais profunda de sua essência e afirmação de alguns teóricos de que essa abordagem já seja algo ultrapassado.

Contamos atualmente vinte e seis anos do movimento comunicacional no Brasil. Um tempo suficiente para se atribuir a esse movimento uma certa maturidade, mas que talvez pela própria complexidade da natureza da comunicação humana e pela complexidade dos processos desencadeados na interação professor-alunos na sala de aula, os reais significados do que seja uma aula comunicativa são ainda um desafio para pesquisadores, teóricos e professores de L.E.

Voltando nossa atenção para a prática da sala de aula, podemos reconhecer que apesar de todas essas complexidades, conflitos e inquietações, o grande desejo e o grande objetivo é ainda e sempre a comunicação, o uso bem sucedido da língua-alvo para fins comunicativos.

A partir disso, cabe então nos perguntar: qual o nosso futuro? O que podemos e devemos esperar? Para tentarmos responder a estas perguntas partimos da premissa de que a essência do movimento comunicacional não foi ainda de todo esgotada, muita pesquisa é necessária ainda para uma compreensão mais profunda sobre como experienciar essa abordagem na prática.

Pensamos que a agenda de pesquisa para o futuro estará voltada para o uso da língua-alvo e os fatores envolvidos nesse processo.

Dentro deste contexto é importante pensar sobre o lugar que o uso de planejamentos baseados em tarefas ocupa hoje e poderá ocupar nesse nosso futuro. Questionamos sobre o que falta ainda para ser compreendido e desenvolvido sobre o uso de tarefas e o quanto tal uso pode contribuir para o desenvolvimento de nossa prática de sala de aula.

Observando a literatura da área de ensino/aprendizagem de L.E. podemos perceber que o uso de tarefas na aula de L.E. não representa apenas um modismo passageiro e prometedora. Vários têm sido as pesquisas sobre o uso de tarefas, algumas de grande porte (Prabhu, 1987) e longitudinais, provando ser esta área promissora e que pode contribuir para o desenvolvimento do uso comunicativo pelos alunos.

Essas várias pesquisas já contribuíram para vários esclarecimentos, embora em alguns casos, conhecimentos mais teóricos do que empíricos. Podemos citar os estudos de Nunan (1989) e Littlewood (1986) os quais originaram livros sobre planejamento e o uso de tarefas, entretanto consideramos esses estudos de natureza mais voltada para a descrição de planejamentos baseados em tarefas e prescrição sobre como implantá-las na sala de aula de L.E., limitando-se ao uso de tarefas pré-comunicativas. Esses estudos não chegaram a avançar muito com relação à investigação teórica da natureza das tarefas.

Em Bangalore, na Índia, o lingüista aplicado Prabhu (1987) desenvolveu talvez uma das mais significativas pesquisas sobre o uso de tarefas para ensinar L.E., em uma pesquisa de cunho teórico-prática com uma forte ênfase na discussão e definição do termo tarefa. Prabhu desenvolveu uma pesquisa longitudinal com crianças de uma escola pública submetidos ao uso de um planejamento baseado apenas em tarefas comunicativas, com ênfase naquelas voltadas para o raciocínio e sem gradação ou intervenção gramatical. Neste trabalho seminal sobre o uso de tais

planejamentos, Prabhu (1987) ofereceu-nos um corpo teórico bastante elucidador e que representou um grande avanço para os estudos sobre tarefa.

Aliado a Prabhu (op. cit.) Skehan (1996) também avançou bastante com os estudos teóricos sobre a natureza das tarefas comunicativas apresentando-nos um arcabouço muito completo sobre os componentes do termo tarefa.

No Brasil alguns estudos foram também desenvolvidos sobre o uso de tarefas (Vieira Abrahão, 1992; Xavier, 1999; Barbirato, 1999). Essas pesquisas centraram-se no estudo dos efeitos do uso de tarefas no processo de aquisição de L.E. Essas pesquisas constituem já um corpo teórico que pode servir como uma importante fonte de referência para a discussão e definição do termo tarefa e apontam para resultados positivos com relação ao uso de tarefas, entre esses resultados podemos citar a compreensão de que o uso de tarefas pode proporcionar maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos aprendizes.

Voltando nossa atenção para a prática de sala de aula, podemos observar que o uso de tarefas ainda se restringe ao uso de tarefas pré-comunicativas, sempre atreladas a um planejamento estrutural e utilizadas como um apêndice, um trabalho extra na aula de L.E. sempre com o objeto de “praticar” e “fixar” a estrutura do dia. Essa tem sido a realidade constatada na grande maioria das salas de aulas de L.E.

No nosso hoje metodológico podemos encontrar na literatura da área uma clara fundamentação psicolinguística e dados empíricos substanciais sobre a natureza da tarefa e seus possíveis efeitos na aquisição de L.E. levando-nos a crer que a tarefa pode ser apontada como a base para a pedagogia das línguas estrangeiras (Ellis, 2003: 320). Entretanto, observando a prática de sala de aula podemos observar que o uso de planejamentos baseados em tarefas não figura como uma característica forte. Do mesmo modo, cursos baseados em tarefas não recebem grande destaque nos catálogos de materiais didáticos à venda para o ensino de L.E. e no caso

daqueles materiais que se proclamam baseados em tarefas, uma análise mais cuidadosa pode revelar que eles são no máximo “cursos que têm tarefas apenas como um apoio (em inglês Ellis usa a nomenclatura “task-supported em oposição ao termo “task-based”). Nesses materiais, o planejamento tradicional é o eixo organizador das experiências baseando-se nos estágios de apresentação, prática de estruturas específicas da língua-alvo e “produção com a realização de uma tarefa com objetivo de oferecer oportunidades para os alunos “produzirem” a estrutura-alvo. Podemos concluir disso que a tarefa nesse tipo de planejamento só aparece no final dos estágios propostos como um apêndice, um extra para prática uma estrutura lingüística, ou seja, o foco aqui é a forma ao invés do uso e do sentido. Dentro deste tipo de planejamento, a tarefa é geralmente utilizada como um procedimento para implementar o estágio final da seqüência metodológica conhecida como A.P.P. em cursos que têm como eixo organizatório a forma ao invés da tarefa. Assim, a tarefa é vista apenas como uma oportunidade para os aprendizes praticarem um ponto lingüístico específico. Apenas um número muito pequeno de cursos são organizados primariamente em torno de tarefas. Defendemos nessa pesquisa esse segundo tipo de planejamento.

Para o futuro vislumbramos que há muito ainda a ser feito no sentido de avançar com o uso de tarefas na aula de L.E.. Mais pesquisas, com dados empíricos sobre o uso de tarefas e seus efeitos ainda serão necessárias. Além disso, a compreensão de que o uso de tarefas “comunicativas” com foco no sentido e no uso da língua-alvo, dentre outros critérios, está atrelado a conceitos mais centrais – abordagem – do processo de ensinar e aprender línguas será, do nosso ponto de vista, um objetivo a ser alcançado. Compreensão de que não basta apenas inserir tarefas dentro de um planejamento já existente sem rever conceitos cruciais como: o conceito de língua, de linguagem, de L.E., de ensinar e de aprender L.E. e sem compreender de maneira mais aprofundada os princípios básicos e centrais da abordagem comunicativa, os quais



estão intimamente ligados aos critérios definidores do termo de tarefa. Além disso, uma clara definição de conceitos como interação insumo e filtro aflitivo e como eles influenciam (e de certa maneira determinam) a aquisição bem sucedida deverá também ocupar o futuro para o uso de tarefas. Nesse sentido, Almeida Filho (2001) vê como necessário nesse futuro buscar cada vez mais esclarecer os traços distintivos centrais das vivências de sala de aula para podermos erradicar as incompreensões e práticas falseadas. Segundo o autor (2001:25)

*quando o ensino reconhecido no horizonte for confirmado como comprometido com o uso, ainda assim será preciso perguntar sobre a natureza da caminhada da até chegar lá. Pode-se tomar o rumo básico de ensinar e aprender o sistema primeiro e ir ensaiando o uso paulatinamente ou pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela.*

O autor termina sua fala distinguindo o segundo caminho como sendo o caminho que do ponto de vista dele é o da abordagem comunicativa para o futuro e o primeiro caminho como sendo o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical).

## **5.1 - CONCLUSÕES**

Dado um contexto bastante adverso no qual os alunos possuem pouca ou quase nenhuma bagagem na língua-alvo, dispõem de pouco tempo para estudar, enfrentam o cansaço de estudar à noite, muitos deles distantes do contexto de estudo há anos e acostumados a uma abordagem muito tradicional de ensinar e aprender LE, esta tese teve como objetivo demonstrar que o uso de uma abordagem voltada para o sentido e para o uso significativo da língua-alvo por meio de um

planejamento temático baseado em tarefas comunicativas é possível e vantajoso em termos de ganhos para a comunicação e para a aquisição.

Não se tratou aqui de investigar se devemos ou não usar tarefas na aula de LE. O cerne de nossa pesquisa foi analisar e melhor compreender como se dá a construção de um ambiente comunicativo voltado para a aquisição. Partimos do pressuposto de que o uso de tarefas pode colaborar muito para a construção desse tipo de ambiente desejado. Dentro dessa análise foram observadas a quantidade e a qualidade de insumo produzido e recebido bem como a qualidade da interação produzida por professora e alunos e entre alunos durante a realização das tarefas objetivando-se compreender como os alunos reagem (afetividades), suas contribuições para a interação e para a construção do sentido e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Foi nosso objetivo criar na sala de aula um lugar para encontros sociais, nos quais professora e alunos tivessem papéis sociais reais, reunidos para falar sobre fatos reais e significativos para eles; engajando-os em situações de uso da língua-alvo em oposição à imitações, repetições e memorizações de estruturas gramaticais pré-definidas.

A partir das perguntas de pesquisa por nós delineadas no início desta pesquisa fizemos leituras e buscas na literatura específica da área, elaboramos o curso-pesquisa, implementamos o curso e a partir da análise dos dados oriundos desta experiência procuramos traçar os contornos de como acontece a aprendizagem dentro do contexto escolhido.

Na medida em que a análise dos dados foi sendo realizada à luz do aporte teórico cotejado no Capítulo II, nosso desafio inicial de empreender um planejamento inteiramente baseado em tarefas comunicativas que apresentassem, em outros critérios, foco no sentido, com alunos de nível iniciante, começou a se apresentar como uma proposta possível e principalmente positiva para o processo de aquisição em níveis iniciantes.

Este desafio consistia em um consenso geral dentro da área de ensino/aprendizagem de que em níveis iniciantes só é possível realizar um ensino controlado, voltado para o ensino da forma, com ênfase muitas vezes no léxico, com a finalidade de criar no aprendiz uma “base”, reservando somente para níveis mais avançados “oportunidades de uso” da língua-alvo pelos aprendizes. Nossas aspas justificam-se por considerarmos essas oportunidades de uso questionáveis uma vez que, em sua grande maioria, essas oportunidades são sempre controladas e calcadas na forma, tendo por objetivo uma devolução de regras numa apresentação de acuidade gramatical, para mostrar para o professor se o aprendizado das regras foi ou não alcançado. Entretanto, o uso da língua-alvo para comunicar significados, mesmo nos níveis avançados, ficou sempre em segundo plano. Numa posição mais otimista, julgava-se ser possível nos níveis iniciantes, no máximo, o uso de tarefas pré-comunicativas organizadas dentro de um planejamento estrutural.

Além deste desafio, tínhamos ainda o difícil contexto escolhido como cenário para a implementação do curso experimental. Difícil porque os alunos-sujeitos traziam, conforme dito anteriormente, uma bagagem muito pequena (em alguns casos quase nenhuma bagagem) na língua-alvo. Com relação ao conhecimento prévio do tema escolhido para o curso, a bagagem que eles traziam era então, praticamente inexistente. Aliado a esse quadro, havia também uma grande insegurança e medo desses alunos com relação às aulas e àquela maneira muito diferente de aprender a língua estrangeira.

Neste momento, apresentamos nossas conclusões, procurando fazer um entrelaçamento entre o aporte teórico desta pesquisa e a análise dos dados empreendida com a finalidade de contribuir com encaminhamentos que possam colaborar para a criação de ambientes mais voltados para o uso comunicativo da língua-alvo na sala de aula de LE.

Podemos concluir, primeiramente, que é possível utilizar um planejamento baseado apenas em tarefas comunicativas com alunos de nível iniciante e que além de ser possível, os resultados são positivos, confirmando assim, nossa hipótese inicial de que este poderia ser um caminho mais efetivo para a criação de ambientes voltados para a aquisição, para o uso da língua e não apenas para o estudo da língua pela língua.

Concluimos que alunos de níveis iniciantes podem e conseguem se manter em um curso com as características propostas e mais, conseguem se desenvolver e avançar em suas competências na nova língua. Esse resultado pode ser comprovado pela análise que demonstra que:

1. a motivação dos alunos aumentou ao longo do curso, implicando um maior envolvimento dos alunos com o curso;
2. a compreensão de linguagem aumentou;
3. os alunos foram capazes de apresentar produção, embora com turnos curtos, na nova língua;
4. a atenção voltada para o sentido;
5. os alunos se mantiveram até o final do curso e o nível de segurança deles no curso e na nova língua aumentou;
6. a produção dos alunos se caracterizou como instâncias de uso, uma vez que não se observaram repetições ou imitações de modelos prontos nem em "prática" de estruturas lingüísticas específicas.

Buscaremos agora apresentar e discutir os fatores que, do nosso ponto de vista, colaboraram e permitiram os resultados positivos alcançados pelos sujeitos no curso experimental. Aliado a isso, procuraremos mostrar como as dificuldades podem ser minimizadas.

Esses fatores são: insumo, interação, o uso de tarefas, planejamento temático, ensino explícito vs ensino implícito.

Ao se planejar um curso baseado em tarefas com foco no significado, o insumo passa a ocupar um importante papel na construção do ambiente de aquisição. É muito importante que os aprendizes tenham grande quantidade de insumo. Entendemos o termo insumo como tudo aquilo que é trazido pelo professor ou construído entre professor e alunos, entre alunos e alunos, num processo de interação e de construção de significados. Assim, não basta apenas que o aluno receba insumo (posição esta defendida por alguns autores, dentre eles Krashen, 1982). Consideramos que seja necessário um esforço por parte dos alunos para compreender esse insumo (Prabhu, 1987). Defendemos, ainda, que esse insumo deva ser significativo, interessante e relevante para o aprendiz.

No curso-experimental produzido para esta pesquisa, o uso extensivo da língua-alvo pela professora - pesquisadora constituiu-se numa importante fonte de insumo que colaborou para que os aprendizes pudessem avançar em suas competências na nova língua. Além disso, oportunidades de re-entrada de insumo, possibilitadas por um único eixo temático mantido durante todo o curso se constituíram em um fator que muito colaborou para que os alunos iniciantes desenvolvessem uma maior compreensão das aulas e fossem crescendo com e na língua-alvo.

Acrescentamos a isso que é muito importante ser o insumo interessante e significativo, com temas que fazem pensar, que instigam a imaginação e a curiosidade dos aprendizes e que acrescentem a eles conhecimentos novos e úteis para suas vidas. Esse fator está diretamente ligado à motivação, fator este importante para que o aprendiz permaneça no curso e para que a aquisição ocorra.

Além dos fatores citados, a fala do professor constitui-se também num fator importante. Por se tratar de alunos iniciantes, faz-se necessário que o professor module sua fala, utilizando turnos mais curtos e simples, principalmente no começo do curso, gestos, figuras e um maior uso da lousa durante as explicações. Esses fatores foram muito úteis no curso experimental e colaboram muito para que apenas a língua-alvo fosse utilizada desde o início.

Na grande maioria dos cursos de inglês, inclusive na disciplina de língua inglesa nos cursos de Letras, o insumo oferecido ao aluno é bastante restrito (em quantidade e contexto): há um excesso de foco na forma, trata muitas vezes de assuntos fictícios com personagens fictícias de baixa densidade psicológica (*dramatis personae*), é composto de frases descontextualizadas visando apenas o domínio de estruturas específicas, preenche apenas algumas partes das aulas pois o professor utiliza a LM para a comunicação com os alunos e até mesmo para a explicação de pontos gramaticais. Todos esses fatores contribuem para um empobrecimento da qualidade do insumo bem como para uma diminuição de sua quantidade nas aulas, dificultando assim a criação de ambientes voltados para a aquisição.

Essa realidade nos cursos de Letras só faz reproduzir as experiências oferecidas aos aprendizes na escolaridade que antecede a formação superior e contribui para a formação deficiente de novos professores que, uma vez ingressando na área de ensino, continuarão a reproduzir o mesmo modelo de ensino do qual foram vítimas.

A análise dos dados desta pesquisa demonstra que o uso de planejamentos e materiais baseados em tarefas, com os critérios por nós adotados, constitui-se num caminho mais efetivo para se alcançar experiências mais fortes e duradouras para os aprendizes na aula de LE visando com isso à aquisição.

Voltando nossa atenção agora ao segundo fator - a interação, concordamos com o ponto de vista defendido por vários autores da área que apontam para a interação como um fator

determinante para que a aquisição ocorra. Reconhecemos que o insumo é muito importante mas não suficiente.

A hipótese interacionista para a aula de LE enfatiza a necessidade de oferecer aos aprendizes insumo compreensível e significativo por meio de interação entre professores e alunos e entre alunos. Proponentes dessa hipótese argumentam que quando os alunos se engajam na interação, eles têm a oportunidade de negociar significados, ou seja, expressar suas opiniões, sentimentos, pensamentos de forma que haja compreensão mútua. Acredita-se, dentro dessa hipótese, que a negociação leva o aluno à aquisição das formas lingüísticas; acredita-se que enquanto os alunos, na interação com outros alunos ou com o professor, trabalham na compreensão mútua num processo de negociação, a aquisição da língua-alvo é facilitada.

Defendemos nesta tese uma noção de interação muito diferente daquela que define interação como uma técnica de sala de aula para fazer os alunos produzirem a L-alvo. De acordo com Allwright (1984) não entendemos a interação como "prática de comunicação". Para nós, nesta pesquisa, a interação foi entendida como um fator fundamental para a construção de um ambiente comunicativo que favoreça a aquisição. Consideramos que o processo de interação é responsável por processos cognitivos intra e inter-pessoais e que envolve os aprendizes em um processo de construção com e na língua-alvo. Interação como resultado de um processo cooperativo, construído entre professor e alunos e entre alunos, no qual a atenção esteja voltada para o sentido.

Tratamos de analisar em nossa pesquisa a interação que se constrói entre alunos de nível iniciante submetidos ao uso de tarefas comunicativas dentro de um planejamento temático. Concluimos que é possível estabelecer um processo de interação com as seguintes características na interação dos aprendizes:

- frases curtas com alguma imprecisão gramatical;

- colaboração dos aprendizes para manter o fluxo da interação;
- aprendizes envolvidos num processo de construção com e na língua-alvo, na testagem de hipóteses e em situações de experiência com a nova língua;
- foco no sentido com instâncias de sistematização. Faz-se importante salientar que em nosso planejamento não foram incluídas tarefas voltadas para a forma.

Os dados analisados nesta pesquisa mostram que oportunidades de interação negociadas entre professor e alunos e entre alunos, mesmo no nível iniciante são muito benéficas para o processo de aquisição. Há que se considerar ainda que nos níveis iniciantes essa interação é marcada por turnos curtos e simples, porém ainda assim os resultados podem ser muito positivos. Além disso, é importante que essa interação tenha sempre um propósito comunicativo, que os aprendizes possam perceber um valor significativo na troca interativa e que possam se reconhecer como sujeitos ativos no processo.

Queremos concluir que essas oportunidades de interação são um fator muito necessário ou mesmo essencial no planejamento proposto e analisado nesta pesquisa. Além disso, esse fator é apontado como um dos critérios básicos definidores do termo tarefa - promover situações de interação. Cremos que a interação e o insumo desempenham funções diferentes, não excludentes mas sim complementares, constituindo-se em pilares para a criação de ambientes comunicativos.

Passamos, neste momento, à discussão do uso de tarefas com alunos iniciantes na aula de LE. Buscar o novo tem sido um desejo que, aliado à busca pelo melhor método capaz de desvendar os mistérios da aquisição de LE na sala de aula, tem sempre ocupado a agenda dos profissionais na área de ensino de línguas e demandado esforços, pesquisas e discussões. Entretanto, as indagações que circundam o uso de tarefas na aula de línguas, bem como a compreensão mais aprofundada sobre como se dá a construção do processo de aquisição de uma



nova língua mediada pelo uso de tarefas abre-se para os pesquisadores da área como uma forte agenda de pesquisa.

Reconhecemos que procurar pelo novo apenas pode ser um ato ilusório; tão ilusório quanto procurar pelo melhor método, busca essa inclusive já ultrapassada e reconhecida como estéril. A agenda de pesquisa do nosso hoje dentro da Lingüística Aplicada centra-se na compreensão dos processos de ensino/ aprendizagem na sala de aula de línguas. Buscamos para nossas aulas mais do que apenas um lugar para repetir, memorizar frases descontextualizadas sobre situações fictícias. Buscamos hoje engajar nossos aprendizes em um discurso real que possibilite que eles cresçam como pessoas e cresçam em suas capacidades na nova língua.

Temos observado nos artigos, congressos e discussões de nossa área uma grande utilização do termo tarefa sem contudo critérios pré-estabelecidos. Esse fato pode criar uma confusão terminológica que pode levar à conclusão errônea de que tudo, por exemplo, que fazemos na sala de aula de línguas possa ser tarefa. Entretanto, delimitar os contornos do que realmente seja uma tarefa aliado a dados empíricos para a partir daí propor encaminhamentos para os professores da área interessados em usar esse tipo de planejamento deve ser a principal preocupação para nossos estudos e pesquisas. Nesse sentido, citamos Ellis que sugere que *“o principal papel do lingüista aplicado deve ser contribuir para a compreensão do professor sobre o que pode ser feito na sala de aula de LE ao invés de dizer a ele o que deve ser feito”*(Ellis, 2003: 210) .

Queremos concluir com nossa pesquisa que o uso de tarefas na aula de LE nos níveis iniciantes bem como nos outros níveis pode contribuir muito para a criação de ambientes comunicativos uma vez que:

- engaja os alunos em oportunidades mais freqüentes de interação;
- proporciona um ensino mais significativo e interessante;

- centra o processo mais no aluno em detrimento da maneira tradicional no qual ensinar é “passar conteúdos”;
- faz o aprendiz pensar, refletir sobre o que ele está aprendendo e sobre como ele está aprendendo;
- permite uma abordagem diferente para a forma, indo do uso para a estrutura, possibilitando assim que os alunos façam um sentido maior da forma, contextualizando mais as estruturas e promovendo uma aprendizagem mais afetiva;
- as etapas da apresentação, prática e produção dão lugar a um processo mais voltado para o uso comunicativo da língua, o qual do nosso ponto de vista, muito pode contribuir para a aquisição da língua-alvo.
- as tarefas engajam os aprendizes em situações muito semelhantes às aquelas que eles encontram fora da sala de aula.

Com relação às dificuldades encontradas na implementação de tal planejamento nos níveis iniciantes, podemos citar o medo e a insegurança dos alunos e o uso da LM durante a realização das tarefas. Quanto à primeira dificuldade, faz-se necessário um trabalho de apoio por parte do professor. Esse trabalho consiste em mostrar ao aluno que ele é capaz de realizar as tarefas e oferecer a ele todo um suporte como: explicação do que deve ser feito na tarefa, um gerenciamento das dificuldades durante a realização da tarefa - professor como um facilitador do processo; conscientização dos alunos quanto ao uso de estratégias de aprendizagem e de estilos de aprendizagem. Além disso, o professor deve estar atento às características de seus próprios contextos e elaborar tarefas adequadas para seus contextos, levando em consideração as necessidades e capacidades de seus alunos.

Com relação ao uso da LM pelos alunos iniciantes durante a realização das tarefas devemos considerar que pode ser mais freqüente no início do curso, porém, com o desenvolvimento das aulas esse uso deve diminuir e dar lugar a uma maior inserção da língua – alvo. Além disso, trabalhar com os alunos frases úteis para a realização das tarefas as quais podem ser sempre utilizadas tais como : *Sorry I didn't understand ; I agree/ disagree; What does xxx mean?*; entre outras aliado ao incentivo por parte do professor para que os aprendizes utilizem essas frases pode ser um caminho efetivo para a diminuição do uso da LM pelos alunos.

Creemos, entretanto, que o uso da LM, no início do curso, durante a realização das tarefas pelos alunos iniciantes não deve ser visto como um aspecto negativo irreparável desde que essa prática não permaneça e desde que mesmo com esse uso os alunos consigam produzir na língua-alvo. Assim delimitado, o uso da LM pode ser compreendido como um “andaime facilitador” da aquisição.

Outra questão reconhecida em nossa análise tem a ver com os tipos de tarefas a serem escolhidos para alunos iniciantes. Tarefas mais abertas como, por exemplo, aquelas que exigem discussão, tomada de decisão, processamento de informação são possíveis para alunos iniciantes desde que com uma condição: que lhes seja dado um maior tempo para a realização da tarefa, talvez mais de uma aula, pois o aluno iniciante, por não ter uma bagagem na nova língua, precisa de um maior trabalho para chegar à resolução da tarefa. Uma opção neste caso para manter tarefas desse tipo no planejamento seria propor um menor número de tarefas e ter mais tempo para resolução delas ao invés de várias tarefas mais curtas e rápidas para se resolver. O uso de tarefas pré-comunicativas, nesta pesquisa definidas como tarefas que funcionam como uma preparação para a comunicação, geralmente, focalizando uma estrutura específica da língua, não se fez necessário.

Com base na análise empreendida nesta pesquisa, podemos confirmar nossa hipótese de que o ensino mediado por tarefas constitui-se numa experiência mais rica e duradoura, focalizando a atenção dos alunos no sentido e no uso da língua - alvo.

Aliado ao uso de tarefas, a escolha de um tema macro para nortear todo o curso constituiu-se num importante fator para promover a compreensão do insumo, a motivação dos aprendizes e o desenvolvimento das tarefas. Nesta pesquisa, o tema escolhido foi o de um recorte da história da Inglaterra, o qual revelou-se muito interessante e relevante para os sujeitos do curso experimental. Por se constituir em um assunto desconhecido para eles, além disso, por se tratar de uma história real, de um povo real falante da língua que eles esperam num futuro poder ensinar, o tema escolhido motivou muito os alunos que reconheceram nele relevância e sentido, instigando-os a procurarem por desenvolvimento e níveis mais altos de compreensão.

Concluimos, a partir do exposto, que a escolha do tema foi um fator relevante que, aliado à elaboração das tarefas, pode ser determinante para a criação de ambiente rico em insumo e interação na língua-alvo.

Partimos neste momento para o último fator: ensino explícito vs ensino implícito levantado ao longo desta pesquisa como determinante e relevante para discussão e encaminhamentos.

Procuraremos agora responder a algumas indagações propostas no capítulo II desta tese sobre a distinção aprendizagem explícita vs implícita dentro de um planejamento baseado em tarefas, tais como: qual dos dois tipos de aprendizagem pode ser mais efetiva para a aquisição? Qual o papel da aprendizagem explícita na sala de aula quando o objetivo é o foco no sentido?

De acordo com Lightbown e Spada (1996) professores e pesquisadores não enfrentam o desafio de escolher entre o ensino baseado na forma ou o ensino baseado no sentido. Ao invés, o desafio reside em determinar quais características da linguagem melhor responderão ao ensino

centrado na forma e quais podem ser melhor adquiridas sem focalizar a forma explicitamente se os alunos tiverem exposição adequada à língua-alvo. Além disso, precisamos desenvolver uma melhor compreensão sobre como o ensino centrado na forma pode ser mais efetivamente incorporado num contexto comunicativo. As autoras prosseguem sugerindo que a pesquisa continuada na sala de aula de línguas pode nos proporcionar caminhos e encaminhamentos sobre isso e sobre outras questões importantes no processo de ensino/aprendizagem de LE na sala de aula.

Concordamos com as autoras que não se trata de uma forma de ensino excluir a outra, mas sim de como abordar dentro de um ensino voltado para o sentido a aprendizagem explícita. No planejamento proposto e no material que construímos a partir dele não assumimos a posição defendida por alguns autores (Krashen, 1982; Prabhu, 1987) que adotam a não-interface. Ao invés disso, concebemos que uma posição de interface fraca pode melhor preencher os critérios definidores de ambientes comunicativos. Nesta posição, momentos de sistematização (secundários e esporádicos) justificados pela necessidade de uso da língua-alvo pelos aprendizes podem ocorrer ao longo do planejamento. Assim, questões da forma mais difíceis ou que levariam mais tempo para serem adquiridas apenas do insumo seriam candidatas mais prováveis para serem abordadas nesses momentos de sistematização.

Dentro desta visão, a aprendizagem explícita teria o papel de cortar caminhos, acalmar, contribuir para o uso comunicativo da língua-alvo. Teria um papel, como já dissemos, secundário e subordinado ao sentido e ao uso e poderia ocorrer sempre que a necessidade fosse detectada pela professor ou sinalizada pelos alunos.

A partir da análise dos dados e dos pressupostos teóricos nos quais nos apoiamos para realizar a análise, chegamos agora ao ponto de concluir nossa pesquisa demarcando as posições facultadas. Queremos concluir que em nossa experiência no curso implementado para a pesquisa

não produzimos um ensino voltado para a gramática. Esse ensino foi também diferente daquele realizado dentro da linha do "notar" (em inglês *noticing*) em conformidade com autores como Ellis (1994), Long (1983) e Schmidt (1990). Tomando o ponto de vista defendido por esses autores, entendemos que a forma deve ser trabalhada, e que está presente de maneira ainda forte na concepção teórica da aquisição de uma nova língua. Aqui reside a nossa diferença. No nosso caso, não sabemos qual forma deverá ser ensinada em antecipado porque não nos baseamos de saída na forma. Por exemplo, não pautamos o trabalho docente por padrões gramaticais do tipo: "estou selecionando um texto que é bom para ensinar presente perfeito". Nosso trabalho é diferente desse ponto de vista.

Os autores norte-americanos da linha do *notar* assumem uma posição que defende que a gramática deve estar presente a priori e que o professor deve achar momentos adequados para ensinar a forma que já motivou antes as escolhas de conteúdos e encaminhamentos seguintes. Nesse contexto, o sentido ainda é obediente à forma.

Chegamos a um ponto no âmbito acadêmico no qual a teoria tem aparecido mais vigorosamente como um lugar de vanguarda do que uma prática renovada. Com isso não pode haver conformidade. Consideramos ter dado um passo adiante com o que vamos chamar provisoriamente de *implicitação*.

Implicitar não é ensinar a forma, mas sim fazer com que certas formas que estão incluídas nos momentos do ensino possam estar subentendidas aos alunos. A explicitação é o último degrau desse procedimento de ensino. Primeiro ensinamos o sentido. Depois, esperamos que certas formas possam ser presumidas no sentido. Terceiro, esperamos que certas formas sejam ensinadas nas dobras do sentido, nas quais podem ocorrer momentos de parada, momentos em que alguém levanta a mão para indagar sobre algum ponto, por exemplo.

Diferenciamos-nos também da posição defendida por autores como Krashen (1982) e Prabhu (1987) que assumem a posição do não-ensino da forma. Esses autores não reconhecem justificativas para momentos de explicitação. Também não nos incluímos nessa posição. Além disso, julgamos que esses autores não se posicionam quanto à implicação, não se sabendo qual a posição deles nesse particular. Porém, julgamos que nossa posição está mais próxima de Krashen e Prabhu do que da posição dos adeptos ao (fazer) notar. Queremos ainda chamar atenção para a necessidade de se refletir bem sobre a posição da interface fraca defendida por esses adeptos.

É hora agora de definir nossa posição com relação ao uso de tarefas comunicativas na aula de LE com as características expostas. Compreendemos tarefa como um conceito além daquele de ferramenta para a comunicação. Tarefa significa para nós unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo. Ação essa que desencadeia interação de uma certa qualidade num trabalho de construção, desconstrução e re-construção de sentidos que conseqüentemente pode levar à aquisição de nossa língua em bases comunicacionais.

Consideramos o uso de tarefas na aula de LE como intrinsecamente ligado à construção do sentido. A partir de nossa experiência nesta pesquisa pudemos reafirmar que tarefas comunicativas são um tipo de atividade que, dentro da definição aqui defendida, apresenta um grande potencial para a construção de ensino voltado para a implicação no sentido em que os aprendizes desenvolvem iniciativa comunicativa nas tarefas, e essa é uma propriedade importante. Dentro dessa perspectiva, não é apenas a tarefa a responsável pela implicação. É necessária também formação profissional cuidadosa para permitir que o professor (e nem tanto o aluno) faça implicação. Vale ressaltar que outros tipos de atividades também podem ser de potencial para ambientes de implicação, porém mais pesquisas nesse sentido são necessárias.

Quisemos apresentar nesta tese uma compreensão mais aprofundada do uso de tarefas com alunos iniciantes. A busca por esse conhecimento mais completo sobre o uso de tarefas e critérios definidores do termo tarefa foram a mola propulsora que nos motivou ao longo do nosso trajeto. Por outro lado, o reconhecimento da necessidade de se oferecer, nos cursos de Letras um ensino da língua inglesa mais efetivo, relevante e significativo nos levou a escolher esse contexto como nosso lugar de pesquisa.

Vale ressaltar que, embora a ênfase desse estudo tenha recaído sobre a compreensão de como se dá o processo de ensino/aprendizagem de LE mediado pelo uso de tarefas, essa tese não é apenas sobre o uso de tarefas, ou seja, sobre procedimentos. Consideramos o uso de tarefas na aula de LE como sendo derivado de uma filosofia de ensinar que não tem só a tarefa como constituinte. Porém, dentro dessa filosofia, a tarefa se destaca.

A tarefa neste estudo é o nosso olhar científico redutor para olhar alguma coisa mais concentrada, mais delineada. Analisamos nesta pesquisa, o processo que as tarefas engendram e, esse processo não é mediado apenas por tarefas. É mediado também pela atuação e intermediação afetiva da professora, dos alunos e por outras coisas que não são tarefas e que ocorrem no curso, como por exemplo, pequenos exercícios, explicações na lousa de pontos culturais, gramaticais ou de redes de vocabulário. Reconhecemos que o processo é maior do que as tarefas, porém, acreditamos que a tarefa possa ser a figura mais brilhante desse processo.

O procedimento é visto nesta tese como a ponta de um "iceberg", ele é um elemento visível, um eixo, um pivô de um processo maior que está em andamento. Esse processo é marcado por uma abordagem entendida como um jogo de idéias, de conceitos, de visões sobre como se dá o processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Pode haver outros momentos que compõem a cena, mas a tarefa é altamente representativa dessa visão de linguagem, de aprender e de ensinar LE que marca esta pesquisa.



A partir do exposto, queremos apresentar agora nossa definição de tarefa. Ao término deste estudo definimos tarefa como um tipo de atividade que posiciona os alunos em ambientes de intensa interação para produção de sentidos em busca de uma resolução. A tarefa impulsiona certas características do ambiente comunicativo. Ela ajuda a criar insumo, ajuda a criar envolvimento, cria oportunidades de interação mais equilibrada, cria um maior uso da língua-alvo na sala de aula - linguagem compreensível, contribui para que o filtro afetivo se estabilize e colabora para que os aprendizes adquiram uma certa tranquilidade emocional para continuarem trabalhando na aquisição da LE.

Embora esta pesquisa tenha se destinado a enfrentar todas as nossas indagações, reconhecemos não ter sido possível abarcar todos os melindres e particularidades da sala de aula, vivenciados numa arena de interações entre alunos e professores. Sabemos, ainda, que no tocante à disciplina de Língua inglesa nos cursos de Letras há muito a se discutir e repensar, não apenas nas pesquisas, mas também em congressos, nos planejamentos de cursos, nas políticas de ensino dos cursos de Letras e principalmente na reflexão diária entre professores e alunos na sala de aula.

Creemos que a ruptura com a prática pedagógica tradicional, a quebra de rotinas e a aceitação de uma nova organização de sala de aula, de planejamento e do papel do professor, podem trazer desconfortos e inseguranças a princípio, porém, o traçar e re-traçar caminhos não teve ser visto como algo negativo. Nesse sentido, trazemos Basso (2001: 315) numa citação que elucidada bem nosso ponto:

*“parece-nos que a capacidade de motivar e envolver o aluno na aprendizagem e de sustentá-la é o grande desafio para o professor que quiser ser um profissional competente. Educar através de uma nova língua, muitas vezes sem que os alunos percebam a utilização prática imediata deste conhecimento em suas vidas, tornando este conhecimento apaixonante por si mesmo, pela motivação que ele traz, pela realização que ele dá ao aluno transcende o nível*

*das competências. Para alcançar o projeto de identidade pessoal do professor de LE”.*

Assim, pensamos que esta tese poderá ser útil para discussões e encaminhamentos em nossa área, não apenas entre pesquisadores mas também entre professores que também buscam criar em suas salas de aula ambientes voltados para a aquisição. Quisemos avançar nas discussões e definições do termo tarefa, partindo do pressuposto de que profissionais da área de ensino/aprendizagem de LE têm dispensado esforços investigativos para melhor compreender o termo e os processos envolvidos no uso de tarefas, porém, reconhecemos que ainda havia questionamentos e que a necessidade de mais pesquisas era e ainda é necessária uma vez que a questão apresenta indícios de estar longe de ter sido esgotada. Considerando o cenário de ensino/aprendizagem e formação de professores no Brasil, julgamos que esse estudo possa trazer benefícios para planejadores de cursos, para coordenadores, para donos de faculdades, para professores, para alunos e para a comunidade acadêmica, pois, nosso objetivo foi criar um processo de avançar, de fazer os alunos avançarem na sua aprendizagem de uma competência lingüístico-comunicativa quando as condições são adversas. Além disso, nossa pesquisa está intimamente ligada ao conceito de abordagem comunicativa. Não tratamos a questão em termos da abordagem gramatical. Nós mudamos de abordagem, de filosofia de ensinar e aprender e dentro dessa filosofia analisamos como podemos intervir em um contexto adverso para auxiliar alunos a aprenderem mais, se envolverem mais e apresentarem resultados mais depressa porque eles têm pouco tempo para ficar dentro das faculdades.

Além dessa questão, quisemos avançar nas noções de interação, insumo e ambientes comunicativos julgando serem essas grandes áreas de investigação empírica para nossa área. Quisemos, por fim, demonstrar que não é necessário primeiro estudar gramática para depois fazer tarefas, que nos níveis iniciantes não é necessário apenas um ensino calcado em linguagem

controlada e voltada para a forma. Queremos acreditar que essas foram contribuições de nossa pesquisa.

## **5.2 - Limitações desta pesquisa e perspectivas para estudos posteriores**

Ao término de nossa pesquisa, reconhecemos que algumas limitações persistiram. Não entendemos essas limitações como anuladoras dos resultados positivos a que chegamos. Além disso, sabíamos de antemão que por mais que fosse nosso objetivo oferecer uma pesquisa o mais completa possível sobre o tema escolhido, limitações sempre existiriam. Entendemos que o término de uma pesquisa configura-se num fértil momento para nova semeadura de pesquisas posteriores relacionadas ao assunto. Essa semeadura muitas vezes só é possível porque outras pesquisas existiram antes, trouxeram resultados, avançaram na teorização e abriram caminhos para novas investidas.

Uma primeira limitação de nossa pesquisa refere-se ao tempo de implementação do curso experimental. Foi um curso de 40 horas, com a duração de um semestre. Julgamos necessário complementá-lo mais adiante com um estudo longitudinal com o qual poderíamos obter mais dados para avaliar os ganhos de aprendizagem, para corroborar as características que levantamos e mostrar com maior nitidez os ganhos da aprendizagem. É nosso plano, após esta pesquisa, iniciar esse estudo longitudinal.

Dentro da área de planejamento de cursos de línguas, podemos apontar como uma limitação de nossa pesquisa não termos abordado com maior ênfase a dimensão da reflexão. No planejamento elaborado para esse estudo não havia momentos previamente marcados para que a reflexão acontecesse. Sabíamos que precisávamos fazer paradas, em alguns momentos, para

chamar os alunos para reflexão mas isso não foi feito de maneira sistemática nem foi previsto no material, por exemplo, não houve o uso de instrumentos para detectar a capacidade de reflexão dos alunos, suas crenças, a maneira como eles estudavam, as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, a maneira como eles realizavam as tarefas, seus estilos de aprendizagem, discussões sobre o papel do professor e dos alunos dentro de um planejamento temático baseado em tarefas.

Os planejamentos de cursos podem evoluir mais nessa direção, incluindo de maneira mais sistemática, o uso de instrumentos para levantamento de crenças, estratégias, momentos para reflexão para que os alunos possam trabalhar essas questões de maneira mais consistente. Cursos deste tipo podem aproveitar muito a nova experiência, que causa desacertos, deslocamentos. A reflexão nesse contexto pode fortalecer o professor e contribuir para que os alunos possam entender melhor o que acontece com eles quando eles estão aprendendo uma LE dentro de um curso como o proposto.

Consideramos como limitação também o fato de gravações de aulas em vídeo não terem sido trazidas para a análise. Não julgamos pertinente sua inclusão porque os dados já eram ricos o suficiente, porém, reconhecemos que o vídeo pode trazer, em alguns casos, um aprofundamento da análise da interação ou confirmar alguma questão. O uso do vídeo poderia ter sido trazido secundariamente para uma visualização de como a classe funcionava fisicamente, porém, ele tende a ampliar muito o foco de análise, questão essa que inviabilizou o seu uso nessa pesquisa.

Ainda com relação à análise dos dados, outra limitação que podemos apontar foi o uso de diários dialogados reflexivos como instrumento de coleta de dados. Devido às dificuldades dos alunos em utilizarem a linguagem escrita esse instrumento tornou-se um pouco limitador. Essa limitação nos faz concluir que, em pesquisas posteriores, dentro de contextos adversos, como

nesta pesquisa, outros instrumentos de coleta de dados deveriam ser utilizados para maximizar a triangulação dos dados e a obtenção de resultados.

Outra limitação do estudo refere-se a importante questão da avaliação de rendimento (e, eventualmente, proficiência), a qual não pôde ser ainda adequadamente explorada. A compreensão de como pode se configurar a avaliação dentro de planejamentos baseados em tarefas em ambientes comunicativos constitui uma questão relevante e que precisa contar com mais iniciativas de pesquisa aplicada.

No Brasil, já podemos apontar uma tradição de investigação sobre a questão de avaliação comunicativa via tarefas através da linha de publicações sobre o exame nacional CELPE - BRAS. Porém, as pesquisas que têm sido realizadas têm focalizado a análise de instrumentos de avaliação baseados em tarefas para exames de proficiência ao invés de focalizar dados provenientes de instrumentos de avaliação de rendimento dentro de cursos de LE e é nesse contexto que precisamos de mais resultados no Brasil.

De igual importância é também a realização de mais pesquisas sobre ambientes de interação do tipo implicadora. Pesquisas longitudinais podem ser muito relevantes e trazer à luz da investigação mais dados relevantes sobre essa posição por nós defendida neste estudo, contribuindo com maiores esclarecimentos sobre como pode se dar o processo de aquisição de LE dentro desse tipo de organização. Mais relevante ainda é que futuras pesquisas continuem focalizando contextos iniciais adversos, como o pesquisado aqui, pois, nesses contextos, tão tipicamente brasileiro, é que as pesquisas mais podem contribuir subsídios teóricos cruciais para a compreensão das limitações que as adversidades impõem ao aprender uma LE em geral e em cursos de Letras de faculdades particulares de modo especial.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carlton University. Ottawa. May, 1991.

ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics*, v.5, n.2, p. 156-171,1984.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. et alii. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 17, C, Campinas, Unicamp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*.  
Campinas: Ed. Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Comunicação, sistematização e rotinização. (mimeo).  
Campinas: Unicamp, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.36,p. 23-42, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol. 1, n. 1. 2001

\_\_\_\_\_. Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil. In:  
*Caminhos e Colheita - Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Stevens. C. M.  
T. e Cunha, M. J. C. Editora UnB. 2003.

BAGHIN, D. C. M. A . *A motivação para aprender Língua Estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado -

Instituto de Estudos da Linguagem/IEL. 1993

BARBIRATO, R. C. A Tarefa como Ambiente para Aprender LE. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1999.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação em L2. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n.1, 2004.

BASSO, E. A . A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas. 2001.

BEGLAR, D.; HUNT, A . Implementing Task-Based Language Teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A . *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2002.

BREEN, M. P. ; CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching.. *Applied Linguistics* 1(2),1980: 89 - 112.

BREEN, M. Learner contributions to task design. In: CANDLIN, C.; MURPHY, D (eds),1987.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3<sup>rd</sup> edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents. New Jersey, 1994.

\_\_\_\_\_. Beyond Method: Toward a Principled Approach to Language Learning and Teaching. "Paper" apresentado no XIII Enpulli. Rio de Janeiro, Brazil, 26 de julho.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of the communicative approaches to second language and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1,p. 1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun.1994.

CÂNDIDO JÚNIOR, A . O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.2004

CAVACANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (17):133 - 144, Jan./Jun. 1991.

CAZDEN, C. B. *Child Language and Education*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.1992.

CHOMSKY, N. 1986. *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.

CONSOLO, D. A . Oral interaction in the foreign language classroom: reviewing roles and prospects for language development. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.40,p 87-100, Jul./Dez. 2002

DUFF, P. Another look at interlanguage talk: taking task to task. In R. Day (eds), 1986.

ELLIS, N. C. *Implicit and Explicit Learning of languages*. Academic Press. 1994.

ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 1996.

\_\_\_\_\_, *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. Oxford. 2003.



ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching" In: Handbook of research on Teaching. Macmillan Publishing Company, 1981.

FONTANA, B. Interação, Negociação de Sentido e Educação em Língua Estrangeira. In: *Linguística Aplicada - Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. ROTTAVA, L.; LIMA, M. S., org., Ed. Unijuí, 2004.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Revisitando um professor em sua sala de aula: Movimentos em direção a uma prática diferenciada. In J. C. P. Almeida Filho, org., *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 1995: 59-73.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre Iniciação Científica*. Alínea. 2001.

HALLIDAY, M. Na introduction to functional grammar. London: Arnold. 1986.

HOWATT, G. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. 1984.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: Emerging Strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, n. 28, 1994.

LARSEN- FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n. 04. 1998-1999.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. *How are Languages Learned*. Oxford University Press. 1996.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: CUP, 1986

LONG, M. Native speakers/non-native speakers conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v.4, n.2, p. 126-141, 1983

\_\_\_\_\_ A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (eds) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 1985.

LONG, M. ; PORTER, P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 19:207-28, 1985.

LYNCH, T. Nudge, nudge: Tacher interventions in task-based learner talk. *ELT JOURNAL* 51: 317-325.

MORITA, M. K. Diários Dialogados e Diálogos a Distância. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P., org, *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Pontes, 1997.

MOSKOWITZ, G. Caring and sharing in the foreign language class. Rowley, M. A. : Newbury House. 1997.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

PICA, T. Second Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n.1, Spring, p. 3-21.1987.

\_\_\_\_\_ Comprehensive output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, v.11, p.63-90, 1989.

\_\_\_\_\_ The Textual Outcomes of Native-Speaker-Non- Native Speaker Negotiation: What do they reveal about second language learning. In: KRAMSCH, C.; McCONNELL-GINET, S. (eds), 1992.

PICA, T.; DOUGHTY, C. Second Language Teaching and Research Relationships: A North American View. *Language Teaching Research* 1: 48-72, 1997.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy* Oxford: Oxford University Press, 1987.

\_\_\_\_\_ There's no best method – why. *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990:161-176.

\_\_\_\_\_ A Dinâmica da Aula de Língua. Tradução de Almeida Filho, J. C. P. e Cardoso, R. C. T. *Contexturas*, n. 5, 2001.

\_\_\_\_\_ Teaching is at most hoping for the best. Mimeo.

REGO, T. C. 2001. *Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Editora Vozes. Petrópolis.

RUTHERFORD, W. Second language grammar: learning and teaching. London: Longman. 1987.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Culturalmente Sensível, uma proposta para ensinar e aprender língua como cultura*. Tese de Doutorado. Unicamp. Campinas.2003

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto CELPE - BRAS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.) *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Pontes. 1995

\_\_\_\_\_ Avaliação de Rendimento no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P., org, *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_ Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, vol. 36, jul./dez., 2000.

SKEHAN, P. Second Language Acquisition strategies and task- based learning. Working papers in English language teaching 1. London: Thames Valley University, 1992: 1-31.

SILVA, V. L. T. *Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/ LE*. Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL. UNICAMP. Campinas. 2000

SILVA, A . T. A construção da interação na sala de aula de um professor comunicativo. *Revista Contexturas*, n.7, p. 65-82, 2004.

VAN LIER, L. *The classroom and the Language Learner*. Longman. 1994.

VIEIRA - ABRAHÃO, M. H. Um Estudo da Interação Aluno - Aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1992.

XAVIER, R. P. Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas. Tese de Doutorado. Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n.1, p. 117-154, 2004.

WIDDOWSON, H. Skills, Abilities and Contexts of Reality. *Annual Review of Applied Linguistics* 18: 323- 33. 1998.

WILLIS, J. *A Framework for Task - Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman, 1996.

# **ANEXOS**

## ANEXO A

### Questionário respondido pelos alunos no início do curso experimental.

A Short Historical Sketch of Britain

Rita de Cássia Barbirato

Curso de Extensão Universitária - UNICAMP/IEL

### QUESTIONNAIRE

1 - Name: \_\_\_\_\_

2 - Age: \_\_\_\_\_

3 - Are you a student? Yes ( ) No ( )

If yes, what do you study? What year are you in?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 - How long have you been studying English? \_\_\_\_\_

5 - Where have you studied English before? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 - Why do you study English? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 - Do you teach English? If yes, talk about your experience.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8 - Mark with a cross the abilities you have more difficulty:

( ) reading

( ) listening

( ) speaking

( ) writing

9 - Why are you in this course?

---

---

---

10 - What do you intend to do with the knowledge you will have acquired by the end of this course?\_\_\_\_\_

---

---

---

11 - Have you ever been to Britain? If yes, what have you done there? For how long did you stay there?\_\_\_\_\_

---

---

---

12 - Have you ever read or studied about the History of Britain? If yes, talk about what you have read.\_\_\_\_\_

---

---

Thank you for your answers!



## ANEXO B

### Teste Cloze aplicado no início do curso experimental.

A Short Historical Sketch of Britain

Rita de Cássia Barbirato

Curso de Extensão Universitária - UNICAMP/IEL

Name: \_\_\_\_\_

Fill in the gaps:

### THE NORMAN CONQUEST OF ENGLAND

A very important event in British history took place in 1066: the Battle of Hastings.

Edward the Confessor, the King of England, \_\_\_\_ half Norman and half Anglo-Saxon. He left no son of his \_\_\_\_\_. In 1051 he promised his throne \_\_\_\_\_ Duke William of Normandy, who was \_\_\_\_ cousin on his mother's side.

Edward sent Harold Godwinsson, who \_\_\_\_ the son of one of the \_\_\_\_\_ powerful Anglo-Saxon noblemen, the Earl \_\_\_\_ Wessex, to swear allegiance to William. However, in 1066, when King Edward \_\_\_\_\_, Harold took the crown of England \_\_\_\_ the support of the Anglo-Saxon aristocracy.

When William of Normandy heard this \_\_\_\_ was very angry and he decided \_\_\_\_ invade England with an army of 7.000 \_\_\_\_\_.

On 14 October 1066 the Normans \_\_\_\_\_ the Anglo-Saxons at Hastings. It was a long, difficult battle. After eight hours of battle, Harold Godwinsson \_\_\_\_\_ killed when an arrow struck him \_\_\_\_ the eye. After this the Saxons were defeated, and after his victory William was called "the Conqueror". He became king of England on Christmas Day 1066.

## ANEXO C

### Roteiro da entrevista realizada com os alunos

1 - Comparando o início do curso com as aulas que vocês têm hoje, no final do curso, como vocês avaliam seu progresso com relação à compreensão das aulas, à compreensão das explicações todas em inglês ? Vocês consideram que houve progresso, ficou igual ou piorou?

2 - Como vocês avaliam seu progresso com relação a habilidade oral?

3 - Na opinião de vocês, quais foram as principais dificuldades encontradas no curso?

4 - Quais foram os pontos positivos do curso?

5 - Qual a opinião de vocês sobre os trabalhos em pares?

6 - Como vocês avaliam as tarefas propostas? Difíceis demais? Possíveis de fazer? Interessantes? Cansativas? Chatas? Vocês acham que elas contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem?

7 - Durante a realização das tarefas em pares vocês utilizavam o português?

8 - Comparando esse curso com as aulas de língua inglesa que vocês têm na faculdade, quais diferenças e semelhanças vocês podem reconhecer?

9 - Vocês têm alguma sugestão, algum comentário que vocês julgam relevante para esse curso experimental?

## **ANEXO D**

**Unidade do material *A Short Historical Sketch of Britain***

# The History of England

## Unit 1 – An Empire Called Britain

### Introduction

Find on the map the United Kingdom.

Answer the questions:

- 1 – Look at the map. How many continents can you see? Write their names.
- 2 – Is the U.K. a continent or an island?
- 3 – Which countries form the U.K.?
- 4 – What's the difference about the words isle and island? \* Pay attention to the pronunciation of island / isle.
- 5 – Is your country an island?
- 6 – In which continent is your country?
- 7 – Is your country near the U.K.?
- 8 – Have you ever been to the U.K.? If not, would you like to visit it?
- 9 – What do you know about the U.K.?

### Coming Closer

Among the words given below, circle the ones referring to the U.K.:

Queen	Republic	English	Spaghetti
Samba	The Beatles	Friendly people	Fish and Chips
Punctuality	Hot days	King Arthur	Shakespeare
Whisky	Bull fights	Bagpipes	I.R.A.
Castles	Skyscrapers	Tea	

## 1. 1 - Geographically Speaking

On the north – west coast of Europe, there are two large islands and several much smaller ones. Generally they are known as the **British Isles**. The largest island is called **Great Britain** and it is formed by **England, Scotland, Wales and Northern Ireland**. In every day speech, Britain is used to mean the United Kingdom. The other large one is called **Ireland**.















## Task 1

- Find on the map Ireland, Scotland, England and Wales.
- In pairs, fill in the chart.
- Compare answers with the other pairs.

What's the capital of England?      What language do they speak?

What's their nationality?

	<i>Capital</i>	<i>Language</i>	<i>Nationality</i>
England			
Scotland			
Wales			
North Ireland			
Ireland			

	England	Wales	Scotland	Ireland
<b>Flag</b>	 St George's Cross	 Dragon of Cadwallader	 St Andrew's Cross	 St Patrick's Cross
<b>Plant</b>	 Rose	 Leek/Daffodil	 Thistle	 Shamrock
<b>Colour<sup>2</sup></b>				

## Learning Strategies I

While doing the tasks in pairs, it is important to try to speak English as much as you can. Even if you use short sentences with simple vocabulary.

Here are some clues that might help you:

- Always pay attention to your teacher's speech;
- Use the dictionary to help you;
- Ask the words you don't know to your teacher or to your partner.
- Don't be afraid of making mistakes, they are part of the process.
- Enjoy your course!

## 1. 2 - The Beginnings

**What was Great Britain like in the beginnings?**

**Who were the first people to live there?**

**When was it?**

**How did they live?**



Man lived in what we now call the British Isles long before it separated from the continent of Europe, long before the great seas covered the land bridge that is now known as the English Channel.

Early man came, settled, farmed and built. His remains tell us much about his lifestyle and his habits. Of course the land was not then known as England, nor would it be until long after the Romans had departed.



So, we know that a thriving culture existed around 8,000 years ago in the misty islands the Romans called Britannia, though some have suggested the occupation was only seasonal, due to the still cold climate of the glacial period which was slowly coming to an end. As the climate improved, there seems to have been an increase in the number of people moving into Britain from the continent.

They were attracted by its forests, abundant rivers and fertile southern plains. An added attraction was its relative isolation, giving protection against the nomadic tribesmen that kept appearing out of the east, forever searching for new hunting grounds and perhaps, people to subjugate and slave.

## Task 2

*Discuss with your partner:*

Do you think Brazil and England had a very different beginning? Work in pairs and talk about the differences and similarities between the first times in Brazil and England. The first people to live in the two lands, the beginning of the civilization, the discovery.

After discussing with your partner, make a chart showing the similarities and differences about the beginnings of Brazil and England. Then compare your answers with.





## Learning Strategies II

Here are some helpful sentences that might help you do the tasks in pairs:

- What does \_\_\_\_\_ mean?
- How do you say \_\_\_\_\_ in English?
- Sorry, I didn't understand.
- Could you repeat that, please?
- Do you agree?
- Let's write it down.
- Let's look it up in the dictionary.
- I don't know.
- We've finished.
- Let's ask the teacher.

### 1. 3 - The Iberians - The first people to live in Britain



We believe that the first people to live in Britain were the Iberians, in the Pre - Historic period between 3000 and 2000 B.C. We can know a little about this people through the monuments they've built and which are still famous, as for example the Stonehenge, a very big and ancient monument which we don't know exactly what it represents, maybe

a calendar or a clock, we don't know.

## Task 3

Discuss with your partner. Are there ancient monuments in your country too? If yes, name some of them and explain what it represents. If not, what have ancient people from your country left? Compare your answer with other pairs.



## Task 4

Look at the photos of the Stonehenge above, a monument built by the Iberians. Why do you think they've built it? Give an explanation. What is it in your opinion? What are the other groups' opinions? Are they the same as yours?

### Exchanging Opinions

Do you like to visit old monuments?  
Why or why not?  
Which ones have you visited?  
Which ones would you like to visit?  
Would you like to visit the Stonehenge?  
Why or why not.  
What are your partner's opinions? Ask him or her.



## Task 5

### Decide in groups

If you had to build a monument to represent your time to future generations, what would you build? Describe it and explain your choice. Did any other group choose the same monument as your group?



What else can we know about the Iberians?

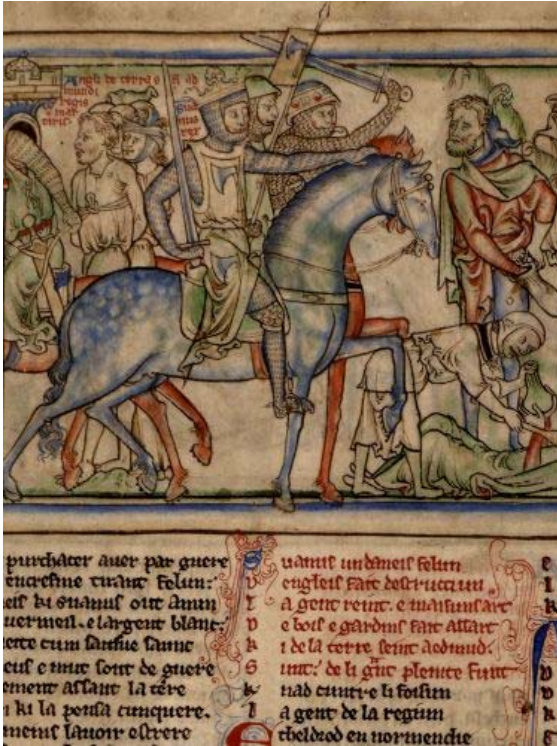
Although we know little about the Iberians from this period they have marked the history on the earth. Besides, their offspring was one of the most important in the formation of the recent population of the British Isles, especially in Ireland, Wales and on the west of England.

The size and the wonder of the monuments show a very numerous and very well organized people. Thousands of people should have helped to build the huge monuments.

Some types of tools and utensils show that the trade between Great Britain, Spain and the Mediterranean was intense. The reasonable level of civilization reached in the beginnings and the middle of the Age of Bronze only spread on a small part of the Great Britain. The mountainous areas of the west and of the north were, as today, empty. The pre-historic man remained in the dry plateaus not because they were more fertile but because they were the best that they could occupy with the tools they had and, only with the discovery of the iron axe, the man could conquest other more fertile areas in Great Britain.



## Task 6



In your opinion, what did the Iberians look like?  
Describe them physically.

What do you think they ate?

What do you think they did for a living?

How do you think they dressed?

Where do you think they lived? Describe their  
houses.

Were there cities in that period? Explain what  
they were like.

Talk to your partner.

## Task 7

### Writing

- Based on your answers for the questions above, write a small paragraph about the Iberians.

## Task 8

In groups, compare the life of the first people in Brazil and the way of life of the Iberians? Was it the same?

## Task 9

Look at the picture and write words that can express your ideas and feelings about it.



### **Project Work**

What else do you know about Britain? Prepare an album about Britain. Do a survey, use books, Internet, other people to help you. Look for pictures and explain them. You are going to work on this project along the course. Let's see how many interesting and beautiful things about Britain you can find out.

## 1. 4 - Several Invasions, Several Invaders

### **The Celts**

The British Isles suffered a lot of invasions from many different people and the native people from the island faced a lot of wars. The invaders were, in most of the times, barbaric people who wanted to conquer and to command the island.



The first Celts invaders arrived in Great Britain at about 700 B.C. from probably high Renania. These invasions were part of a wide movement to the west made for the tall, fair warriors. This movement started in the second millennium B.C. when the barbaric learnt with the people from the Mediterranean how to use the bronze and they produced weapons much more superior than their teachers, as for example the sword.

The basic unit of the Celt groups was the family, everything was divided among the family: the hunted animals, the fish, everything was produced and consumed in group. The Celts' economical activity was the mixed agriculture.

## Expanding the Topic

- Why were these invaders called “barbaric”?  
Try to explain.
- What did they use the weapons for?



## Task 10

Work in pairs. Compare the reasons why these invaders invaded Britain with the explorer's reasons to come to Brazil in the beginnings. Were they the same? Make a list.

## ...the story goes on

The Celts in Britain used a language derived from a branch of Celtic known as either Brythonic, which gave rise to Welsh, Cornish and Breton; or Goidelic, giving rise to Irish, Scots Gaelic and Manx.

Celts brought their religion to Druids, the **guardians of** druids glorified the pursuits of They controlled the calendar presided over the religious

During the period of distinguish three different

The first Celtic Gaeles. After two centuries of Celts arrived, they were called learned to use the iron and



move to Wales, Scotland and Ireland. A third group, the Belgae from Gallia arrived at around 100 B.C. and they settled down in the Home Counties, i.e., the suburbs of London.

The arrival of the Belgae marked a new and important phase in the development of the Celtic Great Britain. They arrived in great numbers and settled in the southeast at around 75 B.C. Comparing with the Goideles and the Bretons, the Belgae practised a more extensive and sophisticated agriculture and the south – east of Great Britain soon became a producer of wheat. At the same time, the first cities appeared as for example, St Albans and Colchester. These cities, although, were only big villages but they were an evident contrast with the small villages and small farms of the first invaders. The Belgae had a close relationship with Gallia and they conducted a lively export trade which contributed to the appearance of the first coin of the country. The Belgae had a very well – organized society.

Along with their languages, the Britain, particularly that of the **traditions and learning**. The war, feasting and horsemanship. and the planting of crops and festivals and rituals.

the Celts invasions we can groups which arrived in Britain.

invaders were the Goideles or their arrival, another group of Bretons. They had already they made their Celt relatives



Harold Godwinson  
from the Bayeux Tapestry

## Task 11

In pairs, discuss and list the main contributions of the Belgae to Great Britain.

---

---

---

## Task 12

What were the big cities in Belgae period like? Talk to your partner about it and write a paragraph about it.



## Great Women from Great Britain

As we can learn from the legend about King Arthur, some women had important roles in the history for their power, beauty and love. Only in Arthur's story we can point to Guinevere, very beautiful and loved by Arthur, a very important and powerful King and by Lancelot, a courageous knight. She has an important role in Arthur's story as well as Vivien, the Lady of the Lake and Morgan, two witches from Avalon who also had important roles in the story.



### Task 13

Watch some scenes of the film and in pairs describe Morgan Le Fay, Arthur, Guinevere and Lancelot. Compare your descriptions with other pairs.

### Task 14

What can you learn from the film about the pre-historic period Britain? Talk about the people, the places, the religion, the govern.

- Do you think Avalon really existed?
- Do you believe on Druids?
- Do you think King Arthur really existed or is it just a legend?



### Task 15

#### Decide

Do you think Arthur's story has a good ending or do you think there would be a better different one? Talk to your partner and decide on an end to the story. If you agree with the story ending, try to justify why.

- Write the decision that you and your partner agreed with.

---

---

---

### Task 16

Try to write about a legend or a myth from your country. Work in pairs.

## Task 17

### Write a story

Work in pairs. Write a story using the following words:

Knights

King

Queen

Sword

Battle

castle

son

magician

Princess

lake

---

---

---

---

---

---

---



©Bibliothèque nationale de France



©Bibliothèque nationale de France



©Bibliothèque nationale de France

## Learning Strategies 3 - Writing

In the beginning levels, writing can be a very difficult task for students. Here are some clues that might help you:

- 🌀 Always use the dictionary to help you.
- 🌀 In beginning levels, always try to write short sentences.
- 🌀 Don't be afraid of making mistakes.
- 🌀 Ask your partner or your teacher anything you don't know.
- 🌀 Plan in advance what you want to write about.
- 🌀 After having your writing corrected by your teacher, re-write it, paying special attention to your mistakes.
- 🌀 Remember, not only grammar is important when writing, the meaning is important as well.

---

### 1. 5 - The Roman Britannia

**T**he close relationship between Britannia and Gallia called the romans' attention. After conquering Gallia, Cesar soon heard about the pearls and the wheat of the island. But the roman invasion had more strategic than economical reasons. Britannia was a centre where the Gaelic resistance against the roman power was supported. The British warriors helped the rebels from Gallia. Probably, the conquest of Britannia was not the objective but some form of punishment was necessary to guarantee the conquering of Gallia.

During the roman occupation forest areas were opened. We can conclude that the energy and the method of the Romans transformed completely the cities and that all people's lives were influenced by the roman patterns. There is no clue that there had

been any national feeling or that the inhabitants have considered themselves British and not Romans.

The roman conquest finished in 407 when Constantine left Britain with his army.

It was in England that the roman influence was most strongly felt. It was here that the armies of Rome came to stay, to farm, to mine, to build roads, temples, small cities, public squares, good houses and to prosper, but mostly to govern.





## Task 18

List some positive and negative aspects of the Roman conquest in Britain. Work in pairs.



Positive Aspects	Negative Aspects

## Task 19

Work in pairs. Compare the Celts' and the Romans' invasions. In which aspects were they different? Or were they very similar. Explain and give examples.

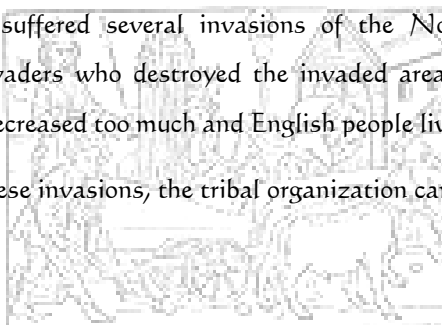
## 1. 6 - Feudalism

### The Beginning of feudalism in England

Since the early times, English people were divided between the tribal organization and the feudal organization. The families had small farms where they cultivated in the fall wheat and in the spring, beans, peas etc.

After the roman period, England suffered several invasions of the Nordics, people from Denmark and Scandinavia, they were barbaric invaders who destroyed the invaded areas and robbed everything. In this period, the quality of life in Britain decreased too much and English people lived in chaos.

As a result of the crisis caused by these invasions, the tribal organization came slowly to the end and gave place for the rising of feudalism.



Feudalism was a government system based on the land. There was the feudal lord, generally a King who was the owner of the land and the vassals who worked on the land and paid taxes to the feudal lord. The land was divided by the King among the vassals who were explored by the feudal lord very much. The laws in feudalism were strict and the vassals didn't have any legal right against the feudal lord. The period was of increasing taxes and misery.

**Fill in the gaps of the definition of feudalism with the words given below :**

The social structure of the Middle Ages was organized round the system of \_\_\_\_\_. Feudalism in practice meant that the \_\_\_\_\_ was not governed by the \_\_\_\_\_ but by \_\_\_\_\_, or barons, who administered their own \_\_\_\_\_, had their own \_\_\_\_\_, their own \_\_\_\_\_, imposed their taxes and demanded military service from \_\_\_\_\_. In theory the King was the \_\_\_\_\_, but in reality the individual lords were supreme in their own territory. Many Kings were little more than figurehead rulers.

INDIVIDUAL LORDS	MONEY	CHIEF FEUDAL LORD
KING	FEUDALISM	COUNTRY
JUSTICE	VASSALS	STATES

**Answer:**

- Have you ever studied feudalism at school?
- How much did you remembered about it?
- Do you know any country that still has feudalism as a system of government?

**Feudal Ties:** feudalism was build upon a relationship of obligation and mutual service between vassals and lords. A vassal helped his land as a grant from a lord.

**A vassal's obligations:** a vassal had to attend the lord at his court, help administer justice, and contribute money if necessary.

**A lord's obligations:** on the lord's side, he was obliged to protect the vassal, give military aid and guard his children.



**Food and drink:** there was a great variety at the Lord's Table. Meat, fish, pastries, cabbages, turnips, onions, carrots, beans and peas were common, as well as fresh bread, cheese and fruit.

## Task 20

Work with your partner. Try to think of the government systems you know. Name them and their main characteristics. Later on, compare lists with the class. Did they name any different system from yours?

## Task 21

Work in groups. Each group is going to choose a government system to define and then try to convince a jury of three people (from the class) that their system is the best for the country.

### **Answer**

- a) Which government system is there in your country?
- b) Do you like it? Justify your answer.

## Task 22

### **Interview**

Interview your friends in class about the government system in your country. Are they pleased with it? What do they think?

Feudalism and Medieval life in

## 1.7 The Fall of Feudalism

The England of the XIII century is marked by a great transformation of feudalism which resulted in its end and in the growing of the capitalist agriculture. But the effects were not so fast. In the XII century there was the development of a process known as "commutation", in which the doings were partial or completely substituted by payments on cash. With the increasing use of the money there was an opposite process especially in the richer regions. Here the more generalized use of the money and the frequent rising of the prices made the servil work more interesting than a fixed payment on cash which value tended to decrease. The result was that in the XIII century there was a return to the servil work without the commutation. It was only in distant regions, far from the main markets and commercial routes that occasionally occurred commutations in this period.

Around the XIV century a new transformation was noted. The rising of the agriculture production to the market, faster than the rising of the production of manufactured articles resulted in a relative fall of the prices. Once again, the owners of the land changed their policies. A new campaign for the commutation started and culminated in an intensification of the use paid labour. As time went by, this provoked the fall of feudalism.

With the fall of feudalism, the trade started to increase, worker classes started to be formed and the cities reached autonomy. In the XIII century, England was one of the most important producers of wool, it exported the wool to several other countries and England had the monopoly in the production of wool.



# Legends

## 🌀 Robin Hood 🌀

Robin Hood is a legendary folk hero. King Richard I (1189 - 1199) spent most of his reign fighting in the crusades (the wars between Christians and Muslims in the Middle East). While Richard was away, England was governed by his brother John, who was unpopular because of all the taxes he imposed. According to legend, Robin Hood lived with his band of "merry men" in Sherwood Forest outside Nottingham, stealing from the rich and giving to the poor. He was constantly hunted by the local sheriff (the royal representative) but was never captured.

