

Rita de Cássia Barbirato

A tarefa como Ambiente para
Aprender LE

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

Dissertação de Mestrado

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Rita de Cassia

Barbivato

e aprovada pela Comissão Julgadora em

08 / 06 / 99.

Dr. José Carlos Passos de Almeida Filho

RITA DE CÁSSIA BARBIRATO

A TAREFA COMO AMBIENTE PARA
APRENDER LE

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e de Língua Estrangeira.

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

Unicamp

Instituto de Estudos da Linguagem

1999

9916068



UNIDADE	BC
N.º CLASSE	
V.	Ex.
TOMBO BC/	38464
POUC.	229/99
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24/08/99
N.º OP.	

CM-00125622-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B234t Barbirato, Rita de Cássia
 A tarefa como ambiente para aprender LE / Rita de Cássia
 Barbirato. -- Campinas, SP: [s.n.], 1999.

 Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Instituto de Estudos da Linguagem.

 1. Comunicação. 2. Interação social. 3. Aprendizagem. 4. Língua
 inglesa - estudo e ensino. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II.
 Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
 Linguagem. III. Título.

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Orientador

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP – S. J. Rio Preto)

Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto (Unicamp)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos P. Almeida Filho,

Que de forma iluminada me ajudou a compreender melhor a fascinante tarefa de ensinar línguas e que de maneira tão valiosa, contribuiu para a realização desta pesquisa com sua orientação segura, sempre presente e paciente.

À Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro,

Que, de maneira dedicada e amiga, tanto contribuiu com observações relevantes no período que precedeu meu ingresso no Mestrado.

Às Profas. Dra. Marilda C. Cavalcanti e Dra. Maria Helena V. Abrahão,

Pelas observações úteis que em muito ajudaram na elaboração final desta dissertação e pela competência e profissionalismo com que avaliaram esta pesquisa na qualificação.

À Profa. Dra. Joanne Busnardo,

Pela colaboração na produção de parte do material de ensino utilizado nesta pesquisa e pelo respeito e atenção dedicados a este trabalho.

Aos meus pais, Oswaldo e Maria Cecília,
Que estiveram sempre presentes apoiando-me e incentivando-me tanto nas
dificuldades quanto nas vitórias.

Às amigas Cláudia, Eliane e Luciene,
Pelo apoio nas horas difíceis e pelas alegrias compartilhadas nas conquistas.

Às amigas Sandra e Iracélia,
Pelos momentos compartilhados que não serão esquecidos.

A todos os alunos que participaram do curso piloto.

A todos aqueles que foram meus alunos durante meu Mestrado e a todos que
ainda o são,
Pela compreensão e apoio que sempre demonstraram.

A todos os funcionários do IEL,
Que de alguma maneira colaboraram para a realização desta dissertação.

A Deus,
Por ter me concedido a oportunidade de realizar este trabalho.

“I too am not a bit tamed, I too am
untranslatable,
I sound my barbaric yawp over the roofs of
the world.”

Trecho de “Song of Myself” de Walt Whitman
citado pelo personagem Mr Keating no filme
Sociedade dos Poetas Mortos

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A Tarefa como atividade (mor) na aula de LE.....	10
1.1 - Introdução	10
1.2 - Justificativa	13
1.3 - Perguntas de Pesquisa	20
1.5 - Procedimentos Metodológicos	21
1.6 –Desenho da Pesquisa.....	27

CAPÍTULO II

A Dificil Tarefa de Aprender Línguas.....	31
2.1 - Pressuposto teórico	43
2.2 – O ensino de línguas nas últimas décadas.....	33
2.3 – A Abordagem Comunicativa no Ensino de LE.....	46
2.4 - O que é Tarefa Comunicativa ?.....	55
2.5 - Quais são os componentes de um tarefa	63
2.6 - O uso de tarefas comunicativas na aula de línguas.....	65
2.7 - Tipologias de Tarefas	71
2.8 – Conceituação de método para este trabalho.....	76
2.9 – Tarefas comunicativas: uma abordagem para o velho conceito de método.....	81
2.10 - A prática oral na aula de línguas..	86

CAPÍTULO III

3.1 - A Experiência de Aprender LE com tarefas.....	91
3.1 - Análise de Dados.....	95
3.3 - Análise das experiência produzidas por meio do uso de atividades convencionais com foco na forma	104
3.4 - Análise da construção da interação em ambientes formados por tarefas pré - comunicativas	114
3.5 - Análise da construção da interação durante a realização da tarefa em pares	122
3.6 Análise da construção da interação quando o ambiente é Formado por tarefas comunicativas.....	132
3.7 Análise da interação construída durante a realização da tarefa de tradução (tarefa longa)	137
3.8 - A abordagem da forma nesta pesquisa	138
3.9 – Análise da interação construída durante a realização da tarefa de reprodução de conversa gravada (tarefa longa).....	146
3.10 – A abordagem da forma no curso piloto.....	163
Considerações Finais.....	167
Summary.....	179
Referência bibliográfica.....	180
Anexo.....	188

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

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira utilizando-se tarefas consideradas comunicativas. Assim como a maneira como aprendizes reagem ao serem submetidos ao uso de tarefas e como são equacionadas a forma e o uso ao longo do desenvolvimento de tarefas.

Deste modo, elaborou-se um curso piloto para alunos adultos do nível intermediário numa cidade de porte médio do interior de São Paulo, com a duração de oito meses. As tarefas foram elaboradas e ministradas pela professora-pesquisadora e foram classificadas em três grupos: 1 - atividades convencionais com foco na forma; 2 - tarefas pré-comunicativas e 3 - tarefas comunicativas.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou os seguintes instrumentos para coleta de dados: gravação em áudio, diários dialogados e questionários. Como arcabouço teórico, foram utilizados os estudos de autores como Prabhu (1987), Nunan (1989), Almeida Filho (1993) entre outros.

Os resultados da análise dos dados evidenciam um aumento de produção na língua-alvo pelos aprendizes quando submetidos ao uso de tarefas consideradas comunicativas e um maior foco no sentido além do uso de tarefas mais semelhantes às situações encontradas pelos alunos na vida real e oportunidades mais frequentes para interação e negociação na língua alvo.

Palavras chave: tarefa - abordagem comunicativa - sentido

CAPÍTULO I

A Tarefa como atividade (mor) na aula de LE

“I went to the woods because I wished to live deliberately, to front only the essential facts of life, and see if I could not learn what it had to teach, and not, when I came to die, discover that I had not lived.” (Trecho do segundo capítulo de **Walden** – de David Thoreau lido em uma das cenas do filme Sociedade dos Poetas Mortos).

1.1 - INTRODUÇÃO

Nota-se que, apesar de esforços para se ensinar comunicativamente uma segunda língua (L2) / língua estrangeira (LE), o desenvolvimento da fluência ainda se tem mostrado um desafio para professores e alunos. Com o objetivo de enfrentar este desafio, o contexto de sala de aula vem se transformando, e pode-se notar que os tipos de atividades em que os alunos estão engajados e que os interlocutores com os quais eles interagem mudaram muito nos últimos anos devido à influência da abordagem comunicativa que introduziu o uso de atividades consideradas comunicativas na aula de LE, propiciando aos alunos o uso da língua-alvo para desenvolver idéias e não apenas para praticar a própria língua enquanto sistema de formas. Nessa linha, surge a questão do uso de metodologias baseadas na execução de tarefas, com ou sem representações de papéis, apontadas para a solução de problemas, dependentes de discussões, jogos, calcadas no levantamento e comparação de dados, em pares ou pequenos grupos.

Durante a última década, segundo Yule, Powers e Macdonald (1992), tem havido um crescente interesse por parte dos pesquisadores da área de ensino de L2 pelo uso de tarefas, não apenas como um complemento para um planejamento já existente mas também como o princípio organizador primário do planejamento e do desenvolvimento dos materiais de sala de aula.

Com a introdução do uso de tarefas no ensino de línguas, a organização da sala de aula sofreu mudanças. Aquela organização tradicional que tinha o professor como centro das atividades e a classe como um grupo único deu lugar a um tipo de organização centrado em trabalhos com pequenos grupos ou pares.

Provavelmente, o argumento lingüístico mais coerente para o trabalho em grupo seja aquele oferecido por Long (1975). Ele observa que o modelo tradicional não causa comportamento lingüístico natural porque incentiva as seguintes proposições:

- a) o professor inicia a troca lingüística;
- b) a tarefa dos alunos é responder para o professor;
- c) o professor julga se o desempenho dos alunos é aceitável;
- d) os julgamentos do professor são baseados na acuidade gramatical e fonológica;
- e) o padrão gramatical exigido é aquele do falante nativo adulto¹

(Long, 1975:217)

Brumfit (1984:77) apresenta também algumas justificativas para se utilizar trabalho em grupo na sala de aula:

1 – eles fornecem maior intensidade de envolvimento. Assim, a qualidade da prática de linguagem aumenta e as oportunidades para retorno e monitoração também, de acordo com orientação adequada e preparação pelo professor.

2 – o cenário é mais natural devido ao fato de o tamanho dos grupos formados pelos alunos ser semelhante ao tamanho dos grupos de conversas normais, fora da sala de aula. Devido a isso, a tensão que acompanha o desempenho “público” na classe diminui.

¹ As traduções de todos os textos transcritos nesta dissertação foram feitas pela autora.

3 – o trabalho em grupo favorecem a individualização, pois cada grupo trabalha dentro de suas capacidades e determina o nível apropriado de trabalho de cada um mais precisamente do que na classe como um todo.

Esta organização da classe em pequenos grupos ou pares é relevante aqui pois tem sido amplamente utilizada no desenvolvimento de tarefas, cerne da presente pesquisa, na aula de LE.

A aprendizagem baseada em tarefas tem sido discutida por pesquisadores envolvidos na pesquisa de aquisição de L2, Long (1985) em estudos sobre a competência comunicativa, Tarone e Yule (1989) na pesquisa sobre língua falada, Brown e Yule (1983) no planejamento de currículos, Candlin (1987), no desenvolvimento de materiais, Nunan (1989), em projetos educacionais de grande escala, Prabhu (1987), na área de desenvolvimento de professores, Anderson & Lynch (1988), e em outras áreas. Uma das características mais notáveis deste movimento tem sido a quantidade de pesquisas sobre a relação entre diferentes tipos de tarefas e o desempenho lingüístico dos alunos que participam das tarefas. Alguns autores como Pica e Doughty (1985) e Porter (1986), argumentam que diferentes tipos de tarefas promovem usos particulares da língua-alvo e promovem diferentes tipos de interação. Os trabalhos de Gass e Varonis (1986), de Pica e Doughty (1985) dentre outros, revelam que diferentes combinações de participantes nas tarefas também conduzem a diferentes tipos e quantidades de interação na L2.

De acordo com Yule, Powers e Macdonald (1992), embora muito desta pesquisa nos tenha informado sobre o que os alunos de L2 tendem a dizer enquanto desempenham tarefas, não há análise das situações específicas de aprendizagem de L2 nas quais as tarefas podem ser usadas como tentativa de desenvolver tipos particulares de comportamento comunicativo. O foco destas pesquisas tem sido centrado na ocorrência (ou não) de estruturas lingüísticas e nas modificações associadas a processos de aquisição de L2 geralmente benéficas, conforme indicam Long & Porter, (1985) e Pica, (1987). Estas pesquisas têm conseqüentemente se preocupado pouco com o aspecto do desempenho comunicativo na língua-alvo em situações nas quais há uma ênfase pedagógica no

desenvolvimento das habilidades de comunicação na L2. Pode-se dizer que as principais perspectivas desses estudos são a descrição das características lingüísticas ocorrentes dentro da interação promovida pela tarefa e uma menor preocupação com os resultados comunicativos reais que resultam da interação promovida pela tarefa.

De acordo com Nunan (1989), uma das áreas de maior potencial para observação e investigação na sala de aula relaciona-se ao tipo de linguagem que é estimulado por diferentes tipos de tarefas. Tem sido analisada, em particular, a quantidade de negociação do significado estimulada por tarefas de diferentes tipos. Pode-se notar também que as pesquisas em sala de aula sobre o uso de tarefas vêm se preocupando majoritariamente com a qualidade da interação gerada pelos diferentes tipos de tarefas, conforme Pica e Doughty (1986) e Gass e Varonis (1985). Nota-se ainda que grande parte das pesquisas foi realizada sobre a aquisição de L2 e não de LE como é o caso no Brasil.

O uso de tarefas na aula de línguas não é novidade. Novo é o modo de se trabalhar com elas. O que está sendo proposto neste trabalho, é o uso das tarefas como elementos centrais e organizadores das experiências em sala de aula, substituindo, assim, aquela procura frenética pelo melhor método, não se considerando as necessidades e particularidades de cada situação de ensino e engajando os professores na elaboração de tarefas que possam ser mais efetivas para o processo de ensino/aprendizagem de uma LE em contexto formal de ensino.

1.2 - *JUSTIFICATIVA*

Vários estudos já foram conduzidos na área de metodologias baseadas em tarefas, e esses estudos centraram-se em alguns aspectos principais: na comparação entre a interação professor x aluno, organizados em pares ou grupos na aula comunicativa de língua estrangeira, no qual o aprendiz passa a ser o centro do processo; na participação dos aprendizes do grupo nas formas de negociação de significados; nos estilos verbais adotados

na interação e no desempenho dos aprendizes em diferentes tipos de atividades comunicativas. Diferentemente dos estudos já realizados, a presente pesquisa tem como foco de análise a construção básica do processo de ensino/aprendizagem de uma LE (no caso, inglês) por meio do desenvolvimento de tarefas nas quais se busca estudar os efeitos que o desenvolvimento desse tipo de atividade pode causar ao processo de aprendizagem de línguas.

Autores como Long (1985), Long e Porter (1985), Pica (1987), Pica e Doughty (1985), compararam dois tipos de interação na sala de aula: a interação **professor-aluno** em aulas tradicionais, centradas no professor e a interação **aluno-aluno**, envolvidos em pares e grupos na aula comunicativa de L2, em que o papel do professor passa a ser redimensionado. Essas pesquisas demonstraram vantagens do segundo tipo de interação, uma vez que as atividades desenvolvidas em pares ou grupos parecem levar a uma prática mais intensa na língua-alvo e a uma qualidade superior do discurso do aluno, além de promover instrução individualizada, clima mais propício e maior motivação para a aquisição de L2.

Outros trabalhos, como os de Porter (1983) e Varonis e Gass (1985), tiveram por objetivo pesquisar a participação dos aprendizes nos grupos, medida quantitativamente por meio de movimentos de modificações interacionais.

Varonis e Gass (1985) analisaram grupos compostos por falantes não-nativos x falantes não-nativos, falantes não-nativos x falantes nativos e falantes nativos x falantes nativos e concluíram que o maior número de modificações interativas ocorreu nos grupos formados por não-nativos e de preferência de diferentes origens lingüísticas e níveis de proficiência.

Porter (1985) examinou a linguagem produzida por aprendizes em discussões realizadas em pares e comparou-as à linguagem produzida por aprendizes adultos em discussões realizadas em grupos e comparou-as à linguagem produzida por pares de falantes nativos, tendo verificado maior quantidade de turnos entre não-nativos que entre nativos e pouca diferença entre os discursos dos dois grupos quanto aos erros gramaticais e lexicais e

aos falsos inícios e observou que os aprendizes podem oferecer uns aos outros prática comunicativa genuína, incluindo a negociação de significados, que se acredita facilitar a aquisição de L2.

Tanto Doughty e Pica quanto Gass e Varonis preocuparam-se com o tipo de negociação obtida com o envolvimento dos aprendizes em diferentes tipos de atividades. Gass e Varonis (1985) compararam as diferenças de negociação de significados nas atividades dos tipos **lacuna de informação bidirecional e unidirecional** e constataram maior número de indicadores de não compreensão no primeiro tipo de atividade, muito embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa.

Doughty e Pica (1986) descreveram pesquisas realizadas envolvendo aprendizes em dois tipos diferentes de atividades: (atividade de troca de informações e atividade de tomada de decisão) constatando que as atividades em grupo, em si, não resultam automaticamente na modificação da interação entre os participantes, concluindo que, para ser eficiente, uma interação em grupo deve ser cuidadosamente planejada pelo professor para incluir troca de informação bidirecional com tomada de decisão, já que essas se revelaram as mais apropriadas para conduzir o aluno à experiência comunicativa em sala de aula.

Uma das críticas freqüentemente feitas ao uso de atividades com lacuna de informação é que nenhuma informação é transmitida entre quem pergunta e quem responde. Por exemplo, o professor que pergunta já sabe a resposta, e o aluno responde dentro das maneiras esperadas. Porém, perguntas e respostas “reais” têm um elemento de imprevisibilidade, exigindo escolha e tomada de decisão entre os participantes. Entretanto, de acordo com Stern (1992), este elemento de imprevisibilidade pode ser introduzido de várias maneiras. A maneira mais simples é dar à pessoa que responde uma opção para que quem pergunta não saiba a resposta com antecedência. Por exemplo, o aluno A faz um convite ao aluno B que pode ou aceitar ou recusar. É importante salientar, no entanto, que esta falta de imprevisibilidade é mais acentuada para o professor e menos percebida pelos alunos.

Com relação à atividade de tomada de decisão, pode-se citar a pesquisa realizada por Pica e Doughty (1986), na qual foi feita uma comparação do efeito de uma atividade com lacuna de informação bidirecional e uma atividade de tomada de decisão. No segundo tipo de atividade, cada contribuição dos participantes para a decisão pareceu útil para ajudar os outros a chegarem a um consenso, mas não era necessária para a decisão final. As autoras observam também que pouca modificação interacional foi encontrada na realização da atividade de tomada de decisão e que os alunos mais fortes tenderam a assumir o papel do professor. As autoras sugerem, assim, que atividades de tomada de decisão podem ser inferiores às atividades de lacuna de informação bidirecional.

No Brasil, pode-se citar a pesquisa realizada por Vieira-Abrahão (1993) que analisou a interação construída em pequenos grupos utilizando atividades comunicativas e também Cardoso (1997) que analisou o uso de jogos no processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

Os resultados dessas pesquisas são relevantes para um melhor esclarecimento sobre o uso de tarefas comunicativas, mas diferem da presente pesquisa por estarem majoritariamente preocupadas com modelos de interação e de participação em sala de aula e com a questão da interação modificada, enquanto, o foco desta pesquisa é a análise dos efeitos do uso de tarefas no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Além disso, a preocupação aqui está voltada para a metodologia envolvida no uso de uma abordagem (comunicativa) baseada em tarefas.

De acordo com Tomlinson (1998), tarefas têm sido usadas na aula de LE desde a década de 70 e chama a atenção para o fato de que no início da década de 80, vários livros sobre atividades comunicativas já começavam a serem lançados (por exemplo, Porter e Ladousse, *Resource Books for Teachers*, Oxford, 1983). Porém, estes manuais eram vistos como materiais suplementares, úteis na complementação do curso principal o qual ainda utilizava um planejamento gramatical. Assim, as tarefas representavam oportunidades para os alunos praticarem pontos gramaticais aprendidos. Nesta pesquisa, não é esta visão

que se deseja para o uso de tarefas. Aqui elas são o cerne do processo de ensino/aprendizagem.

Preende-se analisar os tipos de experiências que podem ser vivenciados ao longo do desenvolvimento das tarefas na aula de LE, pois muito se tem falado sobre o uso de tarefas na sala de aula de línguas e muito se tem desejado usá-las como se fossem uma promessa para se alcançar um bom desempenho na língua-alvo, porém, pouca análise do que realmente acontece durante a realização destas tarefas tem sido apresentada. Analisar como se constrói o processo de ensino/aprendizagem baseado em tarefas, os tipos de experiências que os alunos podem vivenciar ao usá-las e os efeitos que elas podem causar para o processo de ensino/aprendizagem pode tornar o uso delas mais eficiente e mais bem sucedido não só para os professores mas também para os alunos.

Assim, outro estudo relevante, que deve ser ressaltado com relação ao uso de atividades comunicativas e que se aproxima mais do presente estudo, foi aquele conduzido por Prabhu (1987), no Projeto Bangalore, no sul da Índia, numa linha de pesquisa cognitivista em que foram utilizadas tarefas comunicativas. Nesse projeto havia uma preocupação com o significado e, de maneira geral, procurava-se evitar a pré-seleção da linguagem e atividades focalizadas na forma. O conceito geral é o de que a forma é melhor aprendida quando a atenção dos alunos está voltada para o significado. No decorrer do projeto, a *atividade de lacuna de raciocínio* provou ser a mais satisfatória na aula, devido, entre outros fatores, ao fato de este tipo de tarefa envolver uma maior preocupação com o significado do que apenas com a transferência de informações. Há, neste tipo de atividade, uma necessidade de se chegar a uma solução, sendo que a interação é um meio para o alcance deste objetivo. Como exemplos deste tipo de tarefa poderiam ser citados os seguintes: interpretar um horário (de uma escola, por exemplo), a partir de algumas afirmações dadas decidir qual é a correta e por qual motivo.

É possível perceber, atualmente, um grande desejo de ensinar uma LE comunicativamente. Porém muitas questões precisam ser trazidas à luz de pesquisas,

principalmente no tocante ao uso de tarefas em pares ou em pequenos grupos, pois ainda há muitos questionamentos a este respeito.

Os resultados dessas pesquisas são muito importantes aqui, pois, acredita-se que, principalmente nos níveis intermediários, o contexto de ensino de línguas deve proporcionar oportunidades de uso da língua pelos aprendizes e deve ter como objetivo a interação no decorrer do processo de desenvolvimento da fluência. Outro ponto a ser considerado é que a maioria das pesquisas já desenvolvidas nesta área no exterior relacionam-se à aquisição de L2 e não de LE. No Brasil, no entanto, as línguas de outros países, exceto os de língua portuguesa, são estudadas como LE.

O uso de tarefas comunicativas para o ensino de línguas representa um avanço rumo à criação de maiores oportunidades de uso da língua pelo aluno em sala de aula de maneira significativa e contextualizada e assim mais próximo da realidade fora de sala de aula.

É preciso, porém, reconhecer que uma “dieta” apenas de tarefas deve ser planejada, levando-se em consideração problemas como, por exemplo, a precisão gramatical (Skehan, 1992). É necessário colocar que, ao se usar um método baseado em tarefas, corre-se o risco de restringir a quantidade de insumo gramatical disponível para o aluno. Devido a este risco, acredita-se que a forma não deve ser deixada de lado, devendo ser abordada sempre que necessário.

Widdowson (1990), por exemplo, defende a posição de que o simples envolvimento do aprendiz no uso natural da língua não é suficiente para levá-lo ao conhecimento do sistema lingüístico subjacentes às atividades comunicativas. A razão disso, segundo o autor, é que no uso natural da linguagem segue-se, normalmente, o *princípio de economia*, ou seja, presta-se atenção aos traços lingüísticos apenas para fazer conexão com o contexto e, portanto, para alcançar o significado indexical proposto. Widdowson (1990) sugere um trabalho que ele chama de *complementar* no sentido de focalizar aspectos lingüísticos menos assimilados pelos aprendizes por meio do desenvolvimento de atividades, o que pode ser feito tanto de forma prospectiva como retrospectiva pelo professor.

Acredita-se que, no caso de alunos tanto do nível iniciante como intermediário, este trabalho complementar possa até mesmo encurtar caminhos. Além disso, no processo de desenvolvimento da fluência, o componente gramatical é uma parte importante que não pode ser abandonada. Porém, compreende-se que, na busca do desenvolvimento da competência comunicativa, a preocupação com o componente gramatical deve estar aliada à preocupação com o oferecimento de oportunidades para a prática e que a atenção do aprendiz esteja mais voltada para o significado, usando a forma como um instrumento para a comunicação.

Assim sendo, propõe-se, neste trabalho, abordar a forma apenas quando necessário, conforme a necessidade dos alunos e quando esta dificuldade puder prejudicar a comunicação ou causar insegurança ou tensão nos alunos para desempenharem as tarefas. Propõe-se, também, abordar a forma de uma maneira sempre relacionada ao uso e apenas tratando de pontos importantes para a comunicação.

Nota-se que, na maioria dos casos, os alunos têm poucas oportunidades para interagirem na língua-alvo e comunicarem idéias e sentimentos, pois a grande preocupação está sempre na fixação de estruturas gramaticais e na leitura de textos. Também os manuais didáticos não dão grande ênfase à prática oral e, quando existem estas oportunidades, os exercícios têm por finalidade a fixação de estruturas e não a comunicação ou o desenvolvimento das habilidades orais. Deve-se levar em consideração que a parte de sistematização é importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento da fluência e nem é a única parte a ser tratada em um curso de línguas.

Considerar as pesquisas já realizadas sobre tarefas é importante como é importante salientar que esta pesquisa, difere das outras citadas aqui no sentido em que esta dissertação focaliza o uso de tarefas comunicativas e o efeito delas na construção do processo de ensino/aprendizagem com base nos critérios comunicativos enquanto que as outras pesquisas, aqui citadas, se preocupam mais com a comparação entre os tipos de interação produzidos por diferentes tarefas em diferentes pares ou grupos de alunos como, por exemplo: pares de falantes não-nativos vs pares de falantes nativos (Pica e Doughty,

1987; Long e Porter, 1985, entre outros), além de analisarem o tipo de linguagem produzido pelos aprendizes durante o uso de tarefas (Porter, 1985, entre outros). Deste modo, o presente estudo não se preocupa tanto com a qualidade da interação produzida por diferentes tipos de tarefas ou com a quantidade de negociação produzida, mas sim com as características de cada tipo de tarefa escolhido para o presente trabalho e com quais efeitos cada uma pode produzir no processo de aquisição de uma LE baseando-se no pressuposto de que seria desejável que as tarefas se apresentassem o mais próximas possíveis do que se considera nesta pesquisa como comunicativo. Entretanto, é importante salientar que todas estas pesquisas são importantes pois, embora cada uma tenha seu foco específico, todas contribuem para formar um todo.

Deste modo, o objetivo desta pesquisa é analisar a natureza das tarefas comunicativas, seus efeitos na sala de aula, suas possíveis vantagens e limitações e apresentar uma descrição do processo de aprendizagem de uma LE (no caso inglês) quando baseado no uso de tarefas.

Tem-se como objetivo também oferecer uma descrição do uso destas tarefas que possa servir de fonte de informação para professores em formação e/ou em serviço contribuindo, assim, com direcionamento e organização para professores interessados em usar uma abordagem baseada em tarefas em suas aulas.

Pretende-se, ainda, analisar como o uso destas atividades pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral em alunos do nível intermediário.

1.3 – PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo-se do princípio, defendido por Prabhu (1987) entre outros, de que o uso de uma abordagem baseada em tarefas pode ser uma melhor alternativa para a aprendizagem de uma LE em sala de aula, elaborou-se a seguinte questão:

1- Como se dá a construção do processo de aprendizagem (nos aspectos 2 e 3 abaixo relacionados) de uma nova língua em contexto formal de LE, quando o ambiente de aprendizagem é criado por tarefas consideradas comunicativas?

1.1 – o que acontece com o processo pelo qual os alunos passam ?

1.2 - o que fazem e como reagem os atores?

1.3 - que quantidade e qualidade de insumo produzem?

1.4 - com que motivação os produzem?

2 - Como os aprendizes percebem o desenvolvimento de tarefas durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE ?

3 - Como se equacionam (professor com os alunos, alunos com alunos) o trato da forma (erros e sua correção) e o uso num ambiente de desenvolvimento de tarefas?

1.4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, pretendo abordar, de maneira breve, alguns conceitos de pesquisa e os dois principais paradigmas que vêm norteando o desenvolvimento de pesquisas nas várias áreas de conhecimento.

Qual o significado do termo *pesquisar* ? Segundo Pádua (1996:29), *tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na*

compreensão da realidade e nos oriente em nossas ações. Neste sentido, prossegue o autor, o conhecimento vai se elaborando historicamente, por meio do “exercício” desta atividade, da reflexão sobre o que se conseguiu apreender com ela, dos resultados a que se chegou e das ações que foram desencadeadas a partir desses resultados. Assim, toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem esse contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, do pesquisador.

De acordo com Pádua (1996:31),

até meados do século XX, considerou-se como científico o conhecimento produzido a partir das bases estabelecidas pelo método positivista, apoiado na experimentação, mensuração e controle rigoroso dos dados (fatos) , tanto nas ciências naturais como nas ciências humanas. Associou-se a idéia de cientificidade à pesquisa experimental e quantitativa, cuja objetividade seria garantida pelos instrumentos e técnicas de mensuração e pela neutralidade do próprio pesquisador frente à investigação da realidade.

Com o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, as pesquisas *qualitativas* procuraram consolidar procedimentos que pudessem ir além os limites das análises apenas quantitativas. A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e também apoiadas em bases fenomenológicas, observa-se que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o *significado* dos fenômenos e processos sociais, considerando as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. Como estes aspectos não são passíveis de mensuração e controle, nos mesmos moldes da ciência dominante, sua cientificidade tem sido frequentemente questionada.

Segundo Santos Filho (1997:24),

a reação crítica à adoção da teoria positivista do conhecimento pelas ciências sociais iniciou-se na segunda metade do século XIX. Os filósofos e pensadores sociais envolvidos nisso entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as ciências físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana. Para eles, o positivismo enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade.

Pádua (1996) observa que, embora historicamente, conforme os procedimentos qualitativos nas ciências humanas foram se confirmando e solidificando, um certo preconceito com relação às análises quantitativas foi estabelecido, pois não se podia excluí-las do horizonte do pesquisador, como se em todas as atividades de investigação tivéssemos que optar ou pela pesquisa qualitativa ou pela quantitativa. No entanto não é bem assim. Há questões a serem investigadas que exigem informações referentes a um grande número de sujeitos e que, conseqüentemente, necessitam da abordagem quantitativa. Em outros casos, como por exemplo quando se quer apreender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é a indicada. Existem ainda situações em que a combinação das duas abordagens não só é cabível como, sobretudo, desejável.

Na presente pesquisa, a natureza das perguntas interpretadas supõe um estudo de cunho qualitativo para a análise e interpretação dos dados. Essa vinculação implica algumas vantagens que podem ser apontadas nesse tipo de abordagem.

De acordo com André (1983) as vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras pode-se apontar o fato de eles permitirem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Eles se prestam também a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como “criatividade” e “pensamento crítico” que, por ser de difícil quantificação, deixam muitas vezes de ser mais extensamente investigados.

A presente pesquisa teve como contexto para sua realização a sala de aula de língua estrangeira. Por isso considero relevante apresentar, embora de maneira breve, como tem sido tratada a pesquisa em sala de aula.

Conforme observam Cavalcanti e Moita Lopes (1991), é recente a ênfase na sala de aula de línguas como objeto de investigação. Isto não significa que a sala de aula, principalmente a de língua estrangeira, não tenha sido o foco de ação de lingüistas aplicados interessados na questão de ensino/aprendizagem de línguas. Significa, isso sim, que a investigação sobre a construção do processo de ensino/aprendizagem tradicionalmente merecia pouca atenção, isto é, o foco de pesquisa na sala de aula era invariavelmente indireto. Até há algum tempo, segundo os autores (op. cit. : 135) acima mencionados, os métodos de ensino de línguas eram formulados pelos lingüistas aplicados com base nas teorias desenvolvidas nas áreas da lingüística e da psicologia e os resultados eram medidos por meio do uso de testes de conhecimento.

Assim, as pesquisas realizadas sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas era, de modo geral realizado, segundo Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.), de acordo com um paradigma (quase) – experimental o qual o ponto de partida era uma hipótese que deveria ser testada, com o objetivo de comparar uma abordagem de ensino (tratamento experimental) com outra (tratamento de controle), com a manipulação de variáveis específicas que pudessem interferir na validade interna e externa da pesquisa. Baseando-se nesse roteiro, o objetivo era estabelecer relações de causa e efeito entre o comportamento do grupo de controle e do grupo experimental em pós-testes com dados analisados estatisticamente.

Desse modo, segundo os autores a atenção dos lingüistas aplicados estava voltada para a definição dos conteúdos dos cursos, para as abordagens de ensino e para o produto final da aprendizagem. Assim, o planejamento que antecede o processo de ensino/aprendizagem e o seu resultado eram as áreas de interesse do pesquisador e não o que realmente ocorre na sala de aula durante o processo de ensino/aprendizagem.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) prosseguem argumentando que o que seria desejável para a pesquisa de sala de aula seria que ela desse conta justamente desse processo de ensinar e aprender, investigando não o que antecede este processo e seu resultado mas, como salientam os autores, os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, dando mais atenção para a forma, para como o professor ensina e para a forma como o aluno aprende. Assim, o foco de pesquisa já não é mais o planejamento mas sim o processo de construção da aprendizagem e do ensino.

Continuando a discussão, os autores dividem a área de pesquisa na sala de aula em duas áreas: a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica (c.f. Long, 1980). Estes dois tipos de pesquisa apresentam um aspecto em comum: o foco na observação do que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas. O que eles não têm em comum é o modo como a observação e a interpretação dos dados são realizadas.

Na pesquisa de base antropológica, o pesquisador elabora, por meio de observação, notas de campo que possibilitam a posterior construção de diários nos quais o pesquisador-observador tenta descrever, por meio de sua interpretação, o que acontece no contexto de ensino/aprendizagem.

Alguns dos instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa antropológica são: entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravações em vídeo e áudio, documentos, etc, com o objetivo de triangular os dados coletados na investigação.

Desta maneira, a chamada subjetividade inerente a esses dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades, várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação na tarefa de interpretação dos dados, aumentando, assim, sua confiabilidade.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 139)

Considera-se esse tipo de pesquisa exploratório por não se incluir verificação de hipóteses, por ser possível redefinir as categorias pré-estabelecidas anteriormente à entrada no campo de pesquisa e por estabelecer a teorização calcada nos dados.

De acordo com Cavalcanti e Moita Lopes (1991), tem-se abaixo um quadro sobre a pesquisa de base antropológica na sala de aula:

1 – <i>Origem</i> : parte de uma tradição de pesquisa nas ciências sociais
2 – <i>Característica</i> : questionar a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, devido à natureza subjetiva de investigação das Ciências Sociais.
3 – <i>Tem-se por base</i> : o pressuposto de que no contexto social não existe um único significado/verdade, mas sim a construção de significados pelos participantes do contexto social, no caso professores e alunos.
4 – <i>Objetivo</i> : examinar a construção da realidade social
5 – <i>Críticas</i> : a) falta de cientificidade b) impossibilidade de generalização

Com relação às críticas feitas a este tipo de pesquisa, Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.) citando Hitchcock & Huges (1989), apresentam alguns contrapontos:

Críticas	Contrapontos
a) Falta de cientificidade	1 – Obedece a critérios de cientificidade pois é: a) metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos) b) sistemático (ou seja, o conhecimento produzido interrelaciona variáveis) c) submetido à crítica

2 – Falta de generalização	Torna-se possível generalizar com a realização de pesquisa em várias salas de aula (em contextos equivalentes).
----------------------------	---

1.5 – DESENHO DA PESQUISA

Considera-se que um curso baseado apenas na prática da forma por meio do uso de exercícios mecânicos não seja suficiente para conduzir os aprendizes de uma LE a um desempenho comunicativo satisfatório em situações de uso real e que o uso de atividades comunicativas que engajam os alunos em situações de uso contextualizado da língua-alvo para a comunicação possam ser uma alternativa para o processo de aprendizagem de uma L2/LE. Deste modo, foi elaborada a presente pesquisa sobre o uso de tarefas na aula de línguas.

Propôs-se elaborar um curso piloto para alunos do nível intermediário de um curso de inglês. Esse curso foi de oito meses com duração de um hora para cada encontro duas vezes por semana. No início do curso, foi aplicado um questionário sondagem com o objetivo de conhecer as necessidades dos alunos e suas primeiras impressões sobre o curso. Além do questionário, foram gravadas as tarefas realizadas pelos alunos durante o curso. Essas gravações foram transcritas e analisadas com o objetivo de se obter dados que pudessem melhor ilustrar os possíveis efeitos do uso de uma abordagem baseada em tarefas no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Foram também utilizados diários dialogados com os alunos durante o curso.

A seleção das tarefas foi feita segundo o critério de interesse de assunto para os alunos. Pretendeu-se selecionar tarefas que estivessem sempre um pouco acima do nível dos alunos para que houvesse sempre um certo desafio a ser vencido por

eles. Assim as tarefas não foram fáceis demais e nem impossíveis de serem realizadas pelos alunos mas procuraram sempre oferecer um desafio possível de ser vencido. Também, procurou-se utilizar tarefas que se aproximassem mais dos princípios da abordagem comunicativa. Durante as aulas, era comum realizar uma pré-tarefa, ou seja, um trabalho prévio com o objetivo de preparar os alunos para a realização da tarefa escolhida.

Foram escolhidos alguns tipos de tarefas listados na literatura da área para a elaboração deste curso piloto, o qual foi dividido em três fases. Uma primeira fase constou de uma unidade de um livro didático de ampla adoção à disposição no mercado para o ensino de inglês, em nível intermediário. Uma segunda fase constou de tarefas consideradas pré-comunicativas. Esta classificação deve-se ao fato de essas tarefas serem ainda muito controladas e presas à forma. É como se houvesse um trilho a ser seguido pelos alunos e de onde eles não pudessem sair, sendo tudo muito previsto anteriormente pelo professor. Além disso, ficou a impressão nítida de que o processo organizador para a elaboração das tarefas era a forma e de que o objetivo das tarefas era o de exercitar determinados pontos gramaticais. Não é o caso de se considerar essas tarefas irrelevantes, elas podem até ter funções na sala de aula, como por exemplo, a de preparar os alunos para tarefas mais próximas do que se entende por comunicativo. Uma possível desvantagem do uso destes tipos de tarefas, segundo Almeida Filho (comunicação pessoal) é a de que :

“Se o professor prevê tudo o que o aluno vai fazer, inclusive os resultados, e se o professor dá trilhos e os alunos nunca descem do trem, não há produção de competência comunicativa”.

Na terceira fase, foi escolhido um filme (Sociedade dos Poetas Mortos) e, com base nele, elaborou-se uma série de tarefas dentre as quais constaram de forma destacada a *tradução e a reprodução de conversa gravada*. Estes dois tipos de tarefas são considerados como *tarefas longas*, ou seja, tarefas que duram mais de uma aula, permitindo que o mesmo insumo volte várias vezes, de diferentes formas (por exemplo, na forma de um texto, numa gravação, numa tarefa, etc), para o aluno.

Segundo Almeida Filho (comunicação pessoal), nessas tarefas o aluno vai crescendo, o insumo vai sendo retrabalhado, recuperado. Não é como na aula tradicional, em que quando termina uma atividade, encerra-se o assunto que só será eventualmente cobrado numa prova.

Conforme mencionado anteriormente, no capítulo III do presente trabalho, será apresentanda a análise dos dados coletados no curso aqui mencionado e serão discutidos os possíveis efeitos do uso dessas tarefas no processo de aquisição de uma LE. Esta análise será baseada nas transcrições das realizações das tarefas ao longo do curso, nos diários dialogados, no questionário e nas observações da professora – pesquisadora.

Uma observação a ser feita sobre a elaboração do curso piloto é a de que a princípio estavam previstas duas fases, as atividades convencionais com foco na forma em comparação com as atividades comunicativas porém, concluiu-se que as tarefas comunicativas da segunda fase não eram exatamente o que se desejava para esta pesquisa e por isso criou-se a terceira fase. Optou-se por apresentar as três fases pois acredita-se que ambas trazem dados relevantes.

Devido ao fato de este curso piloto ser destinado a alunos do nível intermediário, faz-se necessário deixar claro o que se entende neste estudo por esse nível de proficiência. De acordo com Ommaggio (1986), pessoas do nível intermediário de proficiência oral apresentam as seguintes características :

1 - Podem criar na língua, ou seja, podem expressar seus próprios pensamentos sem se apoiar exclusivamente em respostas pré - fabricadas ou memorizadas para transmitir suas mensagens.

2 - São capazes de fazer perguntas e de dar respostas. Respondem com frases mais longas ou sentenças completas e são capazes de terminar suas próprias conversas fazendo perguntas ou oferecendo respostas mais elaboradas.

3 - Contam com pelo menos um nível mínimo de competência sócio-lingüística mediante o qual eles podem lidar com encontros sociais diários (cumprimentos, despedidas, o uso de expressões educadas, etc) com algum grau de apropriação.

4 - Têm como lidar com situações de sobrevivência simples que se espera encontrar enquanto estejam viajando ou morando por um curto período de tempo na cultura alvo. Podem usar a língua para encontrar lugar para se hospedar, para comer, para se locomover, para obter assistência médica, para obter direções, etc.

5 - Seu discurso é caracterizado por sentenças simples, normalmente limitadas ao tempo presente, com pouco uso de instrumentos de coesão. O discurso do aluno no nível intermediário é geralmente inexato, até mesmo em estruturas básicas, e o vocabulário é limitado. Porém os falantes do nível intermediário são compreendidos pelos falantes nativos acostumados a lidar com estrangeiros.

Este capítulo teve por finalidade apresentar pesquisas realizadas anteriormente sobre o uso de tarefas na aula de LE e seus resultados além de justificar a realização do presente estudo o qual traz à luz de discussão o uso de tarefas como o cerne do planejamento de cursos de línguas e como critério organizador das experiências de sala de aula, considerando-se que o uso delas pode trazer uma experiência de aprendizagem mais duradoura para o aprendiz. Os resultados das outras pesquisas aqui citadas são importantes pois, embora focalizem pontos específicos todas apresentam informações relevantes e complementares sobre o uso de tarefas. Foram apresentados também os procedimentos metodológicos norteadores da análise dos dados que será apresentada no capítulo III .

No capítulo II da presente dissertação serão apresentados os pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa e que serviram de base para a posterior análise dos dados coletados. No capítulo III será apresentada a análise realizada com os dados coletados nas três fases em que o curso piloto foi elaborado e implementado. O capítulo IV trará as considerações finais como um fechamento dos principais pontos levantados na presente pesquisa. No anexo encontram-se as atividades utilizadas ao longo do curso piloto.

CAPÍTULO II

Pressupostos Teóricos para o trabalho com tarefas

“Words and ideas can change the world”
Mr Keating (Dead Poet Society)

2.1 - A difícil tarefa de aprender línguas

Thomas Kuhn (1970) referiu-se à “ciência normal” como um processo de quebra-cabeça no qual uma das tarefas do cientista, no caso desta pesquisa o professor, é descobrir as partes e, então, juntá-las para formar um todo ou uma porção significativa do todo. Muitas dessas partes do quebra-cabeça da aprendizagem de línguas ainda não foram descobertas, e a cuidadosa definição das questões referentes ao processo de ensino/aprendizagem pode levar a essa descoberta. Segundo Kuhn (op. cit.), pode-se interpretar a tarefa de juntar as peças de um desenho como um “paradigma”, um plano interligado.

Este paradigma, como um quebra-cabeça, precisa ser coerente e unificado. Se apenas um ponto de vista é considerado, se apenas uma faceta do processo de ensino/aprendizagem de línguas é considerada, tem-se uma teoria incompleta. O professor de línguas precisa formar uma compreensão integrada dos muitos aspectos do processo de aprendizagem de uma L2/LE. Dentre estes aspectos, é importante que o professor tenha definidas suas concepções de linguagem, de ensinar e de aprender línguas. Por isso, destina-se aqui um espaço para uma breve discussão destas concepções.

Esta discussão pode ser iniciada pela concepção de linguagem. É comum professores de línguas depararem-se com a pergunta: o que é linguagem? Porém, supor que se pode definir linguagem adequadamente seria uma simplificação. Linguístas têm tentado há séculos definir o termo, mas sabe-se que não há uma definição única e completa que possa dar conta da complexa entidade que é a linguagem.

Brown (1993:5), por exemplo, oferece algumas possíveis áreas de estudo:

- 1 – a linguagem é sistemática e generativa;*
- 2 – a linguagem é um conjunto de símbolos arbitrários;*
- 3 – estes símbolos são primariamente vocais, mas podem também ser visuais;*
- 4 – os símbolos convencionalizaram significados aos quais eles se referem;*
- 5 – a linguagem é usada para a comunicação;*
- 6 – a linguagem opera no discurso da comunidade ou da cultura;*
- 7 – a linguagem é essencialmente humana, embora possivelmente não limitada aos seres humanos;*
- 8 – a linguagem é adquirida por todas as pessoas quase da mesma maneira; linguagem e aprendizagem de línguas têm características universais.*

Naturalmente, outros autores também procuraram elaborar definições para o termo linguagem e continuando nesta discussão Almeida Filho (1997:24) oferece um conjunto de concepções sobre língua, linguagem e LE, que podem ser orientadoras de uma abordagem e, conseqüentemente, da prática do professor em sala de aula:

Língua/ Linguagem/Língua Estrangeira

- ação social propositada entre pessoas (sujeitos);*
- criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais e apropriadas);*
- formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras;*
- capacidade e manifestação de expressão verbal regular, estética e lúdica;*
- manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas);*
- construção de sentidos e de conhecimentos;*
- expressão de relações de poder;*
- construção de cultura repositório;*

- *língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente;*
- *língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes.*

(Almeida Filho, 1997: 24)

Ao observar-se as concepções de linguagem dos dois autores acima citados, algumas diferenças podem ser apontadas. Uma primeira seria que Brown (1993) se refere apenas ao termo linguagem de maneira geral e abrangente enquanto Almeida filho (1997) faz referência a língua/ linguagem/ língua estrangeira.

Uma segunda diferença é que Brown (op. cit.) apresenta o conceito de linguagem vinculado principalmente ao aspecto físico. O autor menciona as palavras: “sistemática, conjunto, símbolos, símbolos vocais, humana”, lembrando, assim, o behaviorismo e até mesmo o movimento estruturalista para ensino de LE. Por outro lado, Almeida Filho (op. cit.) aborda o conceito de língua/ linguagem/ língua estrangeira como: “ação social, criação, expressão, manifestação de ser, construção, cultura”.

A compreensão do conceito de linguagem nesta pesquisa está mais próxima dos conceitos postulados por Almeida Filho (op. cit.) que concebe a linguagem como estando intimamente ligada ao social e não só ao individual e está ligada também à cultura de um povo, servindo como um meio de manifestação e expressão. Desse modo, concebe-se o conceito de linguagem como algo vivo, em contínua modificação, linguagem como comunicação, criação e construção de sentidos.

Outro conceito fundamental é o de aprendizagem. O que é aprendizagem, o que é ensino e como eles interagem? Novamente Brown (1993:7) oferece algumas áreas possíveis de estudo e reflexão. Ele começa citando algumas definições retiradas de dicionários, como por exemplo: “*aprender é adquirir ou obter conhecimento sobre um assunto ou sobre uma habilidade por meio de estudo, experiência ou instrução*”. Similarmente o ensino pode ser definido como: “*mostrar ou ajudar alguém a aprender como fazer algo, dar instruções, guiar no estudo de alguma coisa, fornecer conhecimento, causar compreensão*”.

No entanto, Brown (1993:7) julga essas definições incompletas e, além dos componentes da definição de aprendizagem, apresenta alguns domínios de pesquisa e alguns questionamentos:

- 1 – Aprendizagem é aquisição ou "obtenção";*
- 2 – Linguagem é retenção de informação ou habilidade;*
- 3 – Retenção implica armazenamento de sistemas, organização cognitiva e de memória;*
- 4 – Aprendizagem envolve foco ativo e consciente e ação sobre eventos dentro e fora do organismo;*
- 5 – Aprendizagem é relativamente permanente, mas sujeita ao esquecimento;*
- 6 – Aprendizagem envolve alguma forma de prática, talvez de prática reforçada;*
- 7 – Aprendizagem é mudança de comportamento.*

Ensinar, segundo Brown (op. cit.) é guiar e facilitar a aprendizagem, permitir ao aluno aprender, estabelecer condições para a aprendizagem. A compreensão de como o aluno aprende, determinará a filosofia de educar do professor, assim como seu estilo de ensino, sua abordagem, método e técnicas de sala de aula. Se, como Skinner, um professor vê a aprendizagem como um processo de condicionamento operante por meio de um programa de reforço, este professor ensinará de acordo com isso. Se ele vê a aprendizagem de L2 como um processo dedutivo e não indutivo, ele provavelmente apresentará regras e paradigmas para seus alunos ao invés de deixá-los "descobrir as regras indutivamente".

Acredita-se que a compreensão destas concepções seja muito importante para que o professor possa compreender melhor sua prática e até mudá-la conforme as necessidades dos alunos, operando, assim, num nível mais elaborado de compreensão, no qual pode explicar não só o que faz mas também porque faz como faz (Almeida Filho, 1993).

Ainda no intuito de buscar uma organização para possíveis conceitos sobre ensinar e aprender para uma melhor compreensão e até mesmo reflexão sobre estes processos, Almeida Filho (1997:23) nos apresenta algumas características destes processos

Ambos os autores acima discutem o conceito de aprender porém, Brown não oferece uma definição mas sim algumas áreas para possível estudo enquanto que Almeida Filho (op. cit.) apresenta traços possíveis com uma abrangência um pouco maior, salientando aspectos como envolvimento, ação, perturbação, entre outros e que não são citados por Brown (op. cit.) . Entretanto ambas as contribuições dos dois autores são relevantes e juntas podem oferecer subsídios para a complexa tarefa de definir aprendizagem. Concebe-se nesta pesquisa o ato de ensinar (uma LE) como ação realizada não só pelo professor mas em conjunto com os alunos. Não se vê o ato de ensinar como transmissão passiva de conhecimentos, mas sim como construção, transformação, mudança, crescimento. Nesta dissertação ensinar não é passar, mas sim construir, transformar.

Deste modo, entende-se o ato de aprender como transformação, mudança e crescimento num ambiente de envolvimento e pré-disposição. Não se compreende o ato de aprender uma LE como exercitar ou praticar, mas como produção em situação de comunicação.

Em consonância com essas tentativas de se definir os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, houve também a preocupação por parte dos teóricos da área, para encontrar um modelo que pudesse dar conta do complexo processo de aprender línguas e explicá-lo. Como as pessoas aprendem línguas? Esta sempre foi uma pergunta atraente e que mereceu atenção e discussão. Dentre as várias tentativas de explicação, Krashen foi um dos pesquisadores da área que apresentou o modelo teórico mais abrangente na tentativa de abordar todos os componentes da operação global de aprender línguas.

Deste modo, ele elaborou um conjunto de hipóteses sobre a aprendizagem de L2 . Inicialmente, o “Modelo do Monitor” e a “hipótese da Aquisição/Aprendizagem” eram

os termos mais conhecidos e citados. Atualmente, a “Hipótese do Insumo” tem sido o termo mais comumente usado para se referir ao conjunto de hipóteses interligadas.

Ao descrever o Modelo do Monitor, Krashen (op. cit.) argumenta que aprendizes adultos de L2 têm duas maneiras para internalizar a língua-alvo. A primeira é “aquisição”, um processo subconsciente e intuitivo para construir o sistema linguístico, semelhante ao processo usado pela criança para “adquirir” a LM. A segunda maneira é um processo consciente de “aprendizagem” no qual os alunos aprendem sobre a forma, formulam regras e estão geralmente conscientes de seus próprios processos. O “Monitor” é um aspecto deste segundo processo, é um dispositivo para “policiar” a produção do aluno, para editar e fazer alterações ou correções conforme elas são percebidas conscientemente. O autor observa que a “fluência” na L2 deve-se ao que se adquire, não ao que “se aprende”. Adultos deveriam, no entanto, ter muito mais aquisição para atingir a competência na fluência.

Os processos de aprendizagem consciente e os processos de aquisição subconsciente são mutuamente exclusivos, ou seja, a aprendizagem não se transforma em aquisição. Esta afirmação de que não há interface entre aquisição e aprendizagem é usada para reforçar o argumento que recomenda grandes doses de atividades de aquisição na sala de aula apenas com um papel muito pequeno para o uso do monitor. Uma vez que a fluência é estabelecida, só então uma quantidade ótima de monitoração deve ser usada pelo aprendiz. (Krashen, op. cit.)

A hipótese do insumo afirma que uma condição importante para a aquisição ocorrer é que “o aprendiz compreenda (via linguagem oral ou escrita) o insumo que contém estruturas um pouco acima de seu nível atual de competência”. Se o aprendiz estiver num estágio ou nível i , o insumo que ele/ela compreende deve conter “ $i + 1$ ”. Em outras palavras, a linguagem à qual os alunos devem ser expostos deve estar um pouco acima de seu nível atual de competência para que eles possam entender grande parte dela e ainda sejam desafiados a fazer progresso. Uma parte importante da hipótese do insumo é a recomendação de que a fala não deve ser ensinada diretamente ou muito cedo na aula de línguas. A fala emergirá uma vez que o aluno tenha construído insumo compreensível suficiente ($i + 1$).

Krashen (1982) argumenta que a melhor aquisição ocorrerá em ambientes onde a ansiedade é baixa e não defensiva, ou seja, onde o filtro afetivo esteja baixo.

Infelizmente, a área de aquisição de L2 não é assim tão simplesmente definida como ele afirma, e seus conceitos foram muito disputados na área. McLaughlin (1978) foi um dos teóricos que talvez mais tenha criticado as hipóteses de Krashen. Ele criticou severamente a confusa distinção entre (aquisição) subconsciente e (aprendizagem) consciente. McLaughlin (op. cit.) observa que a literatura de psicologia experimental indica que não há aprendizagem (de novo material) em longo período, sem consciência. Uma segunda crítica surgiu da afirmação de que não há interface entre aquisição e aprendizagem. A posição assumida nesta pesquisa é a de que é possível que haja interface entre aquisição e aprendizagem não se assumindo assim a versão forte de Krashen.

Uma terceira dificuldade na hipótese do insumo é encontrada na explícita afirmação de que “o insumo compreensível é a única causa da aquisição de L2”. Em outras palavras, o sucesso numa LE só pode ser atribuído ao insumo. Tal teoria subscreve pouco crédito aos alunos e ao envolvimento ativo destes na obtenção da competência na língua. Primeiro de tudo, é preciso distinguir entre insumo e a parte dele que é internalizada². Outra questão é o conjunto de insumo que na verdade chega a nossa memória de longo período. Imagine, por exemplo, ler um livro, ouvir uma conversa ou assistir a um filme em qualquer língua. Este é seu insumo. Mas a parte internalizada é o que se leva consigo por um período de tempo e pode lembrar mais tarde. Alunos de L2 são expostos a consideráveis quantidades de insumo, mas apenas uma pequena porção dele se transforma em insumo internalizado.

Finalmente, é importante observar que a noção de $i + 1$ não é nova. É uma re-integração de um princípio geral de aprendizagem, já citado por outros autores e que é referente às estruturas cognitivas existentes, nem muito longe das estruturas ($i + 2$), nem das próprias estruturas existentes ($i + 0$). Mas Krashen apresenta a fórmula $i + 1$ como se fosse possível definir i e 1 e, na verdade, não é. Além disso, a noção de que a fala “emergirá” num contexto de insumo compreensível parece muito prometedora e para alguns alunos (brilhantes e altamente motivados) a fala emergirá. Mas não é dada

² Esta parte do insumo que é internalizada é conhecida em inglês pelo termo *intake*

nenhuma informação (na teoria de Krashen) sobre o que fazer com os outros alunos para os quais a fala não emerge, e o período silencioso dura para sempre.

Outro autor que apresenta uma tentativa de sistematizar o processo de aquisição de línguas é Prabhu, que defende uma linha teórica em vários aspectos convergente com a de Krashen, principalmente com relação ao papel do insumo na aquisição.

Prabhu (1989) começa sua discussão sobre aquisição observando que pouco se sabe sobre como as pessoas aprendem línguas. Segundo ele, sabe-se que deve haver exposição para a língua ser aprendida e cita Corder (1981:8) que sugeriu que “dada a motivação é inevitável que as pessoas aprendam uma L2 se elas forem expostas à linguagem”. Corder identificou dois fatores essenciais: **motivação e exposição** e apresentou a visão de aprendizagem de uma língua como um processo natural, automático e “inevitável”. Dos dois fatores, motivação tem sido um nome para algo desconhecido, difícil de identificar e, mesmo se identificado, não aberto para previsão ou controle. É com a **exposição** que se tem tentado fazer algo na área de ensino de LE, devido às maneiras de compreensão (conceitualizar maneiras pelas quais a exposição pode levar à aquisição) e de ação (criar na sala de aula condições nas quais formas desejadas de exposição possam ocorrer). Prabhu prossegue argumentando que se pensava, por exemplo, que uma forma desejada de exposição seria um foco consciente e analítico na língua, similar ao foco de um gramático. Isto levou ao ensino da gramática como uma maneira de ensinar a língua, fazendo com que os alunos entendessem as análises feitas pelos gramáticos. Alternativamente, a exposição tem sido compreendida como contato repetido com amostras de linguagem, com seu valor na frequência de contato ao invés de qualquer foco analítico. Isto levou a um ensino de línguas que visava à prática, num sentido de manuseio de partes da linguagem as quais exemplificavam uma dada característica da estrutura da língua. Tal contato com partes estruturadas da linguagem é considerado como responsável por estabelecer a característica estrutural desenvolvida como um “hábito” na mente do aluno. Uma terceira interpretação de exposição é aquela que consiste na compreensão do significado de várias amostras de linguagem. Esta foi a base, em maneiras mais ou menos

explícitas de tais formas de ensino como “Método Direto” , “Método de Conversação” e “Método Natural”.

Ao apresentar o conceito de compreensão como base para adquirir uma nova língua, o autor não quer dizer que ela resulta da aquisição mas sim o contrário. Adquire-se uma LE quando se entende mensagens nela.

O que justifica esta visão? Quando algo é traduzido para uma língua conhecida, compreende-se a mensagem envolvida, mas não se adquire a nova língua. Quando pessoas assistem a filmes estrangeiros com legenda na língua materna, pode-se dizer que os filmes são compreendidos, mas não se adquire a língua estrangeira. Entretanto, não significa que a compreensão como um produto – a real compreensão de mensagens por qualquer que seja o meio – seja de valor para a aquisição. Segundo o autor, o **esforço** para compreender mensagens é que promove aquisição. Quando uma mensagem é traduzida, não se exige nenhum esforço para compreender a mensagem, na verdade, priva-se de tal esforço e da oportunidade de adquirir a nova língua. Para a aquisição acontecer, precisa haver um esforço para compreender o significado na LE num processo de fazer sentido (tirar sentido) da língua com alguma dificuldade.

“Receber insumo compreensível” (Krashen, op. cit.), segundo Prabhu (op. cit.) é uma afirmação mal concebida da questão, pois sugere que se adquire uma língua meramente pelo contato com amostras de linguagem que passaram a ser compreensíveis por meio do trabalho de outra pessoa. Se isto acontece, precisa-se fazer pouco esforço para compreendê-lo e há, assim, pouca chance para adquirir a LE. O valor para a aquisição não está na compreensibilidade do insumo, nem no entendimento real que se consegue, mas no esforço que se faz para compreendê-lo. O que é preciso, não é “insumo compreensível” mas a “compreensão” dele e, além disso, ele precisa ser menos do que prontamente compreensível para que o entendimento possa envolver um esforço.

Mas como esforço para compreender resulta em aquisição ? Prabhu argumenta que se trata de um processo psicológico complexo e inacessível e não de um fato sobre o qual se tenha certeza. O esforço para compreender pode, assim, ser considerado como responsável por causar uma forma de exposição intensiva à estrutura da língua.

Dada esta visão de aquisição por meio de esforço por compreensão, pode-se tentar identificar alguns critérios gerais pelos quais a atividade de compreensão, na sala de aula, pode ser considerada como boa ou ruim, ou seja, de maior ou menor impacto para a aquisição. Prabhu acredita que há três critérios que podem ser usados:

1 – a atividade precisa ser de tal maneira que os alunos tenham de fazer o máximo de esforço para chegar ao entendimento e, qualquer assistência que o professor fornecer deve ser em resposta ao esforço dos alunos e não no lugar do esforço. O valor para a aquisição está no processo de tentar compreender, não na quantidade de compreensão obtida como um produto.

2 – é preciso haver um propósito para compreender mensagens na LE e, igualmente, um critério de adequação que possa ser aplicado à compreensão. É natural que os alunos alcancem níveis limitados de compreensão e, na verdade, é apenas adquirindo níveis relativamente baixos de entendimento em algumas ocasiões que se pode esperar que eles alcancem níveis mais altos em ocasiões posteriores. Além do mais, há um papel para a compreensão parcial ou imperfeita e há propósitos para os quais ela é adequada. Na verdade, a noção de compreensão completa ou perfeita é algo difícil, não apenas para os alunos mas para todos os usuários da língua: ninguém pode dizer que entendeu uma amostra da língua completamente. A velocidade e o progresso da aquisição de uma língua variam de um aluno para outro, e não há, em princípio, como saber qual aluno formou quais estruturas, ou qual esforço para compreensão resultará num aumento daquelas estruturas.

3 – a atividade de sala de aula deve permitir que diferentes aprendizes façam diferentes quantidades de esforço para compreender, ou na mesma ocasião ou em ocasiões diferentes. Ao se esforçar para compreender, o aluno traz para a tarefa estruturas cognitivas formadas até então e espera-se com isso que ele aumente essas estruturas como um resultado deste esforço.

Prosseguindo em sua linha de argumentação, Prabhu discute dois tipos de atividades de sala de aula, considerados por ele como mais prováveis de promover a

compreensão, dentro das maneiras nas quais o autor concebe como sendo benéficas para a aquisição.

A primeira atividade a ser discutida por Prabhu é a atividade de tradução (também recomendada antes por Widdowson, 1978). O autor argumenta que a tradução feita pelos aprendizes não é a mesma coisa do que aquela feita pelo professor. Quando os professores traduzem, eles fornecem assistência para a compreensão, numa maneira que é altamente desenvolvida só pelo professor e que é entregue ao aluno já pronta³, porém, quando os alunos traduzem, eles fazem um esforço para compreender, objetivando um nível relativamente alto de precisão. A tradução realizada pelos alunos pode ser de valor para a compreensão.

Desde que a tradução exija um nível relativamente alto de precisão para a compreensão do significado das amostras da língua, continua o autor, ela resulta correspondentemente em uma grande quantidade de esforço para entender, em particular para perceber relações sintáticas e suas leituras semânticas, que têm especial valor para a aquisição. Além disso, qualquer assistência antecipada pelo professor só pode se limitar à provisão de equivalentes lexicais e à alguma demonstração de tradução, os quais são improváveis de substituir o esforço do aluno. Prabhu argumenta que, de acordo com o primeiro destes três critérios, a tradução pelos aprendizes para a língua materna é uma atividade de compreensão muito boa. Esta atividade, entretanto, não preenche o segundo critério. O propósito imediato da tradução é geralmente visto como o produto do próprio ato de traduzir, e não está claro como objetivos além da atividade podem ser estabelecidos de maneira integral. Mais seriamente, a tradução não permite níveis variados de adequação para seu sucesso. O terceiro critério é preenchido muito bem pela atividade de tradução no sentido de que as amostras da linguagem estabelecidas pela tradução podem ser textos em vez de conjuntos de sentenças.

Ainda, segundo Prabhu, é preciso procurar por procedimentos de sala de aula nos quais o entendimento possa ter um objetivo imediato variável em suas exigências, e a assistência do professor deva responder ao esforço dos alunos. Isso sugere uma atividade que consiste em estabelecer um problema para os alunos solucionarem envolvendo algum

³ Prabhu se refere a este trabalho do professor ao traduzir para o aluno como um trabalho preventivo.

“plano” na mente para relacionar a informação dada e para realizar a tarefa com sucesso possibilitando um processo de julgamento e erro na testagem da resposta alcançada. Desta forma, esta tarefa preenche os três critérios postulados por Prabhu (1987) para a aquisição por meio da compreensão.

A atividade de solução de problema envolve o fornecimento de informação que é relevante, assim como as regras do jogo, e o aluno tem que tentar compreender esses insumos para se engajar na atividade. É provável haver muita oportunidade para assistência responsiva. Esta atividade fornece também diferentes níveis de adequação e envolve um amplo contexto sustentado.

Estes dois tipos de atividades – tradução e tarefa de solução de problema – são de especial interesse para o presente trabalho, pois fazem parte das tarefas escolhidas para serem analisadas no curso piloto e estão inseridas na fase considerada como mais próxima dos princípios comunicativos assumidos nesta dissertação. Desta forma, parte-se do pressuposto de que estes dois últimos tipos de tarefas, aliados à tarefa de reprodução de conversa gravada (também trabalhada no curso piloto), podem propiciar um ambiente mais propício para o desenvolvimento da fluência, pois considera-se que essas tarefas estejam mais próximas dos princípios básicos da abordagem comunicativa, os quais podem favorecer o processo de desenvolvimento da fluência na sala de aula. Além disso, ao observar as teorias de ambos os autores acima citados, nota-se que a teoria defendida por Prabhu (1987) está mais próxima dos pressupostos defendidos nesta pesquisa e desempenhou o papel de nortear não apenas a elaboração do curso piloto como também o da análise dos dados.

2.2 – O ensino de línguas nas últimas décadas

Tentativas de implementar, em contexto formal de ensino de línguas, uma metodologia que fosse capaz de conduzir o aprendiz ao nível de usuário competente da língua-alvo sempre fizeram parte do cenário de ensino/aprendizagem de LE. Porém

caminhos diferentes foram escolhidos, ao longo destes anos, com base nas crenças e pressupostos vigentes em diferentes épocas.

Voltando um pouco na história do ensino de línguas, não podemos deixar de mencionar o paradigma estruturalista que dominou a área de ensino/aprendizagem de línguas num dado momento e que teve forte impacto não só na elaboração de materiais como também na prática em sala de aula. O conceito de aprendizagem apresentado pelo estruturalismo era de que uma língua só poderia ser aprendida com um falante nativo que agiria como um informante e que deveria ser observado e imitado. Deste modo, observação e imitação eram os elementos coringas dessa metodologia. A partir desse conceito, pode-se apontar algumas questões que causam inquietações. Por exemplo, será que pode-se reduzir a aprendizagem de uma língua à imitação e à observação? A resposta para esta pergunta nesta pesquisa é negativa.

Prosseguindo com esta discussão sobre o estruturalismo, podem-se citar algumas das sugestões apresentadas por este paradigma para o ensino de línguas:

- gravação consciente;
- imitação consciente;
- prática paciente e memorização;
- análise do que o falante nativo faz e diz.

(Stern,1987:157)

A partir das sugestões acima, o conjunto de técnicas que se cristalizou foi:

- 1- análise estrutural da linguagem, formando a base para o material gravado;
- 2- apresentação da análise por um lingüista;
- 3- muitas horas de exercícios mecânicos de automatização por dia com a ajuda de um falante nativo e em classes pequenas.

(Stern, 1987:157)

Assim, a prática em sala de aula passou a ser moldada num modelo de interação calcado no professor, com exercícios de imitação e de repetição em forma de exercícios mecânicos de automatização que preenchiam as horas destinadas à

aprendizagem, engajando desta maneira os aprendizes em exercícios mecânicos, despregados do uso da língua e descontextualizados.

Após alguns anos de prática, profissionais da área de ensino de línguas, insatisfeitos com os resultados que vinham sendo obtidos por meio da implementação dessa metodologia, começaram a buscar mudanças e assim, um prenúncio de algo novo começou a ser sentido. Este prenúncio apontava para uma nova maneira de ensinar e aprender uma LE dentro de um novo paradigma que surgia e que passou a ser reconhecido como o emergente paradigma comunicativo, o qual não estava sozinho no universo científico das humanidades, mas, de acordo com Almeida Filho (1997, mimeo), alinhado com profundas mudanças de um macro-paradigma que começou no século XVIII com os trabalhos do filósofo Hegel.

Assim, esta nova maneira de ensinar comunicativamente uma LE causou um grande impacto no processo de ensino/aprendizagem de línguas, e esta metodologia diferente passou a apontar para o uso de atividades comunicativas na aula de línguas, na tentativa de se alcançar o objetivo de ensinar a língua para e por meio da comunicação, engajando os aprendizes em atividades mais significativas e contextualizadas e mais próximas possíveis das situações encontradas fora da sala de aula.

Segundo Brown (1994), no final da década de 80, a área de ensino/aprendizagem aprendeu algumas lições importantes de questionamentos passados, por exemplo, ser cautelosamente eclético ao fazer escolhas conscientes sobre as práticas de ensino que foram solidamente baseadas naquilo que melhor se sabe sobre o ensino e aprendizagem de L2. Acumularam-se resultados de pesquisas suficientes sobre ensinar e aprender e pôde-se, assim, formular uma abordagem integrada à prática. E, talvez ironicamente, os métodos que eram indicadores fortes de uma jornada de anos não são mais de grande consequência para o progresso.

Nos anos 70 e no início dos anos 80, houve muita ênfase em métodos como Método Direto, Sugestopédia, Método da Resposta Física Total. Embora eles não tenham sido amplamente adotados como padrões, eles foram, entretanto, simbólicos de uma área parcialmente envolvida numa luta desesperada para encontrar um novo método cujo próprio conceito estava minando. Não se precisava mais de um novo método, era sim

necessário lidar com a questão de unificar a abordagem do professor para o ensino de línguas e planejar tarefas e técnicas efetivas que informassem sobre aquela abordagem.

Deste modo, Brown (op. cit.) prossegue em sua discussão, observando que o método como um conjunto de características unificadas, coesas e finitas não é mais uma idéia bem aceita. A área de ensino/aprendizagem alcançou um ponto de maturidade no qual reconhece-se que a complexidade dos alunos em contextos diferentes requer uma mistura eclética de tarefas elaboradas para um grupo particular de alunos, num lugar particular, estudando por objetivos particulares num tempo limitado.

O uso de abordagens baseadas em tarefas surgiu como uma alternativa para o ensino tradicional calcado na forma e na prática de exercícios mecânicos de automatização. Pesquisadores da área de ensino/aprendizagem, insatisfeitos com o ensino tradicional, como Prabhu (1987) entre outros, passaram, então, a apontar para o uso de tarefas como uma possível alternativa para a criação de mais oportunidades de uso da língua-alvo em sala de aula.

2.3 - A Abordagem Comunicativa no Ensino de LE

A utilização de tarefas na aula de línguas é uma prática que está intimamente ligada aos conceitos postulados pela abordagem comunicativa que trouxe para o contexto de ensino/aprendizagem novas maneiras de se interpretar o processo de aquisição de uma nova língua. Deste modo, torna-se relevante discutir, aqui, alguns dos principais aspectos desta abordagem, pois se o objetivo é entender e usar tarefas na aula de línguas, deve-se estar ciente dos princípios que orientam esta abordagem para que estes possam servir de critérios para a preparação e para a avaliação das tarefas.

Tem havido, recentemente, um crescente interesse por parte de profissionais da área de ensino/aprendizagem de L2/LE, pelo uso de métodos comunicativos na aula de línguas. Uma grande quantidade de materiais didáticos tem sido lançada, proclamando-se comunicativa e deixando, assim, a impressão equivocada de que basta adotar-se um

material que se diga comunicativo para se desenvolver realmente uma prática comunicativa na sala de aula.

Porém sabe-se que não é bem assim e que é necessária uma reflexão cuidadosa sobre os princípios subjacentes a esta abordagem. Seria importante abordar a questão do que significa ser comunicativo na sala de aula de línguas. Almeida Filho (1993) apresenta uma definição do que é ser comunicativo, a qual muito se identifica com a visão que se adota nesta pesquisa:

“Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.”

Almeida Filho(1993: 42)

O autor prossegue ainda definindo o ensino comunicativo como

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua; o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelos suficientes para organizar as experiências de aprender outra L, mas, sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz..

Almeida Filho(1993:47)

Nesta pesquisa, a definição do que é ser comunicativo muito compartilha da definição apresentada pelo autor acima. Por exemplo, a pesquisa não tomar por base apenas

aspectos da forma para organizar as experiências de aprender e organizar o ensino em torno de tarefas de real interesse para os alunos.

Ao tentar uma definição para o termo ensino comunicativo, autores da área têm tentado também elencar as principais características desta abordagem, como uma maneira de esclarecer o que significa ensinar comunicativamente. Neste sentido, Finnochiaro e Brumfit (1983) procuram apresentar algumas características desse ensino:

- significado é o mais importante; conceituação é a premissa básica;
- aprender línguas é aprender a se comunicar; comunicação efetiva é o objetivo;
- exercícios mecânicos de automatização podem ocorrer mas, periféricamente;
- procura-se obter pronúncia compreensível;
- o sistema lingüístico da língua-alvo será aprendido por meio do esforço para se comunicar;
- competência comunicativa é o objetivo desejado;
- fluência e linguagem adequada são o objetivo primário: acuidade é julgada não de maneira abstrata, mas no contexto;
- espera-se que os alunos interajam com outras pessoas, por meio de trabalhos e em pares ou grupos;
- professor não pode prever exatamente toda a linguagem que os alunos usarão.

No tocante a sua realização em sala de aula, os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica (Almeida Filho, 1993:36) : *o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira*. Segundo o autor, seriam exemplos de procedimentos metodológicos:

- (1) *o desempenho de uma seqüência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente (fático), convidar, arranjar pormenores e despedir-se.*
- (2) *a descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto (representação gráfica).*

- (3) *A aprendizagem do sistema ecológico da Amazônia via linguajar, e no andamento da unidade, a sistematização de aspectos necessários do discurso, da fonologia, do vocabulário, etc.*
- (4) *a calibragem de um início de conversa com um superior hierárquico ou desconhecido na rua para atuar no registro certo de fala.*

Ainda sobre os métodos comunicativos, é importante ressaltar que eles não são necessariamente de um único tipo. De acordo com Almeida filho (1993), eles freqüentemente se apresentam como:

- 1 – métodos que focalizam a forma (gramatical) em versões comunicativizadas;
- 2 – incentivadores de uma prática de linguagem que não implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos;
- 3 – comunicativos progressistas, incluindo atividades de auto-conhecimento;

O autor conclui observando que faz parte ainda de um método comunicativo favorecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes menos tensos.

Acredita-se que as considerações feitas acima são de importância para todo aquele que deseja adotar procedimentos comunicativos em sua prática, mesmo porque muito se tem falado sobre esta abordagem, sendo que muito do que se fala nem sempre é consonante com a realidade comunicativa. Um exemplo que ilustra esse fato é a idéia de que o ensino comunicativo é aquele que não aborda a forma na sala de aula. A esse respeito, Almeida Filho (1993:3) enfatiza que

um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele que exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral.

Um método comunicativo pode certamente incluir traços da oralidade e carga informativa, mas isso não esgota nem de longe o seu potencial.

Ainda no tocante às características da abordagem comunicativa, Larsen-Freeman (1986) complementa o acima exposto observando que pode-se dizer que a maioria dos métodos para o ensino de línguas tem como objetivo principal permitir aos alunos se comunicarem usando a língua-alvo. Muitos desses métodos enfatizam a aquisição de estruturas lingüísticas e vocabulário. Adeptos da abordagem comunicativa reconhecem que estruturas e vocabulário são importantes. Porém eles sentem que a preparação para a comunicação é inadequada quando apenas a forma é ensinada. Os alunos podem conhecer as regras da língua, mas podem ser incapazes de usá-las.

Segundo a autora, na comunicação, a língua é usada para desempenhar alguma função, por exemplo: discutir, persuadir, prometer. Além disso, estas funções estão inseridas dentro de um contexto social. Um falante escolhe uma maneira particular para se expressar baseado não apenas em sua intenção e em seu nível de emoção, mas também em seu ouvinte e em qual tipo de relação ele tem com a pessoa. Por exemplo, ele pode ser mais direto em argumentar com um amigo do que com um empregado.

A mesma autora observa ainda que, por ser a comunicação um processo, é insuficiente para os alunos simplesmente terem conhecimento das formas, significados e funções da língua-alvo. Os alunos, segundo ela, devem ser capazes de aplicar este conhecimento na negociação do significado. É por meio da interação entre falante e ouvinte que o significado se torna claro. A partir disso, pode-se observar, então, que, para ser comunicativo não basta apenas eliminar o ensino da forma ou ser informativo em sala de aula. Existem outros aspectos que compõem a prática comunicativa e que devem ser levados em conta, como por exemplo promover situações de interação e de negociação do significado, por meio do uso de tarefas.

Na tentativa de relacionar os principais aspectos da abordagem comunicativa, Almeida Filho (1998,mimeo) elenca suas principais características:

- Anti-anterioridade (anti-centralismo) da gramática ou modelos estruturais no processo de ensino/aprendizagem de línguas;
 - Foco em atividades e em tarefas (recortes comunicativos) dos quais funções são derivadas e focalizadas.
- Uso de taxonomia específica (ex.: funções comunicativas, realizações, cenários, temas, tópicos, papéis sociais e psicológicos, etc);
- Primazia da compreensibilidade na língua-alvo, construção do significado dentro de ambientes não ameaçadores;
- Aprendizagem da língua vista como um processo complexo no qual aspectos lingüísticos não são os mais importantes mas, ao invés, subsidiários aos aspectos culturais, sócio-políticos;
- Ensino e aprendizagem da comunicação dentro da comunicação, mesmo que andaimes facilitativos sejam necessários no início;
- Deslocamento da idéia de aprender a língua pela língua em favor da elaboração de conhecimento, incluindo outras disciplinas e áreas temáticas como ambientes para a aprendizagem da língua-alvo;
- Uso de uma taxonomia não gramatical;
- Observação dos interesses dos alunos, necessidades e eventuais fantasias pesquisadas entre eles como razões para aprender a língua-alvo;

Almeida Filho (1998, mimeo) prossegue a discussão sobre o que significa ser comunicativo na aula de línguas, apresentando algumas características do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira desejáveis para a nossa época, e que vão de encontro aos princípios comunicativos:

(1)Professores que

- têm consciência crescente sobre os processos interdependentes de ensinar e aprender LE;

- controlam o que acontece na sala e fora dela (sem que tudo seja feito sob instruções rígidas com final previsível);
- permitem/incentivam contribuições, decisões, posicionamentos dos alunos;
- propõem tarefas e outras atividades com uma duração maior para permitir re-entrada/ recirculação de insumos, negociação, pensamento;
- criam clima de trabalho relaxante ou não-defensivo pelo menos;
- apresentam-se com uma postura não tensa e não voltada para “correções” frequentes, que transmitem calor no ensinar, que são menos cobradores, menos elogiosos e menos prescritivos a cada passo.

(1) Alunos que

- se envolvem com o que estão fazendo e experimentam satisfação;
- têm consciência crescente sobre como “estudam” e a que isso pode levar (abrindo-se para novas maneiras de aprender, controladas por eles próprios);
- interagem uns com os outros e não só com o professor.

Assim como Almeida filho (1993), Finnochiaro e Brumfit (1983) e Larsen-freeman (1986) também nos apresentam alguns princípios básicos da abordagem comunicativa que são esclarecedores:

- uso de linguagem autêntica;
- a língua-alvo é vista como um veículo para a comunicação na sala de aula, e não apenas como objeto de estudo;
- uma função pode ter várias formas lingüísticas diferentes, devendo, assim, uma variedade de formas lingüísticas ser apresentada;
- utilização de trabalhos em grupos como um meio para aumentar a quantidade de prática comunicativa para os alunos;

- os erros são tolerados e vistos como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades comunicativas. O sucesso dos alunos é determinado mais pela fluência do que pela acuidade;
- uma das principais responsabilidades do professor é estabelecer situações prováveis de promover comunicação, desempenhando o papel de conselheiro durante as atividades comunicativas;
- aprender a usar as formas lingüísticas apropriadamente como uma parte importante da competência comunicativa.

Ambos os autores acima citados procuram definir as principais características da abordagem comunicativa e cada um deles salienta diferentes aspectos. Uma diferença é que Almeida Filho (op. cit.) separa as características desejáveis para professores daquelas desejáveis para os alunos, oferecendo, assim, uma organização mais prática. Além disso, o autor cita o uso de tarefas e outras atividades com uma duração maior para re-entrada de insumos, negociação, pensamento; aspecto este relevante para a presente pesquisa. Desta forma, ambos os autores salientam características diferentes e complementares.

Como consequência da incorporação destes princípios na prática, o contexto de ensino/aprendizagem também se modificou, pronunciando-se contrário à velha e tradicional prática de exercícios mecânicos de automatização (drills) e incorporando, assim, um contexto de ensino centrado mais no aluno e baseado na utilização de atividades comunicativas.

O argumento utilizado a favor do uso destas atividades em sala de aula é que elas podem promover oportunidades de uso comunicativo da língua-alvo pelos alunos, fator positivo para o processo de aquisição de uma nova língua.

Uso comunicativo inclui a idéia de que o aluno ou falante possa escolher o que dizer e como dizer algo e inclui também uma certa imprevisibilidade e um retorno para que o aluno possa avaliar seu desempenho. De acordo com Larsen-Freeman (1986), se um exercício for totalmente controlado para que os alunos só possam dizer alguma coisa de uma única maneira, o aprendiz não tem escolha, e a troca, assim, não é comunicativa. Em

um exercício mecânico de automatização, por exemplo, se um aprendiz deve responder à pergunta de seu vizinho da mesma maneira que o outro aprendiz já respondeu para outro alguém, então não há escolha da forma e conteúdo e não ocorre comunicação real.

A comunicação real, continua a autora, tem sempre um propósito. Um falante pode avaliar se seu propósito foi alcançado ou não, baseado em informações que ele recebe do ouvinte. Se o ouvinte não tem oportunidade de fornecer ao falante tal retorno, então a troca não é realmente comunicativa. Fazer perguntas por meio de um exercício mecânico de substituição pode ser uma atividade útil, mas não é comunicativa desde que o falante não recebe resposta de um ouvinte. O falante é, assim, incapaz de avaliar se a pergunta foi ou não compreendida.

Desta maneira, é proposto, dentro da abordagem comunicativa, a utilização de tarefas como uma alternativa para o uso de exercícios mecânicos e também como uma maneira de se estar mais próximo dos princípios comunicativos. O tipo de atividade utilizada em aula é de especial interesse para este trabalho, uma vez que o foco aqui é o uso de técnicas que estimulem o uso da língua-alvo para a comunicação. De acordo com Tardin (1997), dentro da abordagem comunicativa contemporânea, constituem atividades que propiciam o uso da linguagem, por meio de um processo de formação de hipóteses, de encadeamento de idéias e da interação significativa:

- a) tarefas que requerem solução de problemas;
- b) simulações;
- c) jogos;
- d) compreensão de leitura e linguagem oral como pontos de partida, chegada ou trânsito das habilidades em atividades comunicativas;
- e) projetos .

Aliado ao uso de abordagens baseadas em tarefas, o ensino comunicativo introduziu, também, segundo Brown (1994), outros conceitos que vão de encontro ao que é postulado pelo ensino baseado em tarefas. Estes conceitos seriam, de acordo com o autor:

o ensino centrado no aluno e a aprendizagem interativa. Ambos estes conceitos estão intimamente ligados ao uso de abordagens baseadas em tarefas.

2.4 - O que é Tarefa Comunicativa?

Ao se considerar o uso de tarefas na sala de aula e seus efeitos, é preciso primeiro deixar claro o significado do termo tarefa.

Se observarmos o que há de sistematizado na literatura da área, veremos que este termo foi definido numa variedade de maneiras. De acordo com Nunan (1989), na educação em geral, e em outras áreas como a psicologia por exemplo, há diferentes definições de tarefas. Há ainda uma grande variedade dentro da área de ensino de L2. Serão apresentadas a seguir algumas definições retiradas de diferentes áreas da educação.

[uma tarefa] é uma parte de trabalho realizada por si mesma ou por outros, livremente ou por alguma recompensa. Assim, exemplos de tarefas incluem pintar um portão, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva em um voo, escrever um cheque, dentre outras. Deste modo, tarefa” significa centenas de coisas que as pessoas fazem todo dia em sua vida, no trabalho, no lazer, etc. Long (1985: 89)

Esta primeira definição é uma definição não-técnica e não lingüística. Pode-se notar que os exemplos dados não precisam envolver a linguagem (uma pessoa pode pintar um portão sem falar). A segunda definição a ser apresentada foi retirada de um dicionário de Lingüística Aplicada:

Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa ao ouvir uma fita, ouvir uma instrução e desempenhar uma ordem podem ser referidas como tarefas, podendo envolver a produção de linguagem ou não. Uma tarefa

geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma realização bem sucedida da tarefa. Considera-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de línguas mais comunicativo... desde que propicie um objetivo para a atividade de sala de aula que vai além da prática da língua pela língua.

(Richards, Platt e Weber 1986: 289 Apud Nunan 1989: 6)

Nesta segunda definição, vê-se que os autores tomam uma perspectiva pedagógica. As tarefas são definidas de acordo com o que o aluno fará na sala de aula e não fora dela. Uma última definição apresentada por Breen (1987) é apresentada a seguir:

... qualquer esforço estruturado para aprendizagem de uma língua que tem um objetivo particular, apropriado, um procedimento especificado de trabalho, e uma série de resultados para aqueles que se encarregam da tarefa. "Tarefa" é, assim, considerada como referente a uma série de planos de trabalho os quais têm um objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas desde atividades simples e rápidas às mais complexas e longas, tais como solução de problemas em grupo ou simulação e tomada de decisão.

Breen(1987: 23)

Ao observar-se as definições apresentadas, percebe-se que a segunda e a terceira compartilham algo em comum: tarefas que envolvem o uso comunicativo da língua no qual a atenção do usuário está focalizada no significado e não na estrutura lingüística.

Nunan (1989:10) também considera a tarefa comunicativa como *uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma.*

Outra definição é apresentada por Prabhu (1987), que define a atividade comunicativa como sendo um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem-

sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido, por exemplo: interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras; dar um conjunto de direções; decidir qual declaração/ ação é certa e por quê.

Ambas as definições apresentadas por Nunan (op. cit.) e Prabhu (op. cit.) serviram de base para a concepção de tarefa defendida nesta dissertação e embora sendo ambas completas, acredita-se que uma complementa a outra no sentido em que ambas salientam pontos diferentes e necessários a serem considerados em uma tarefa, por exemplo, Nunan (1989) menciona os aspectos da compreensão, manipulação, interação e foco no significado enquanto que Prabhu (1987) menciona a questão do esforço para a compreensão e a questão dos objetivos. Nesta pesquisa, tanto os aspectos mencionados por Nunan (op.cit.) como aqueles mencionados por Prabhu (op.cit.) são importantes.

Julga-se relevante, desta maneira, explicitar alguns princípios básicos que formam o conceito deste tipo de atividade nesta dissertação e que nortearão a análise dos dados no próximo capítulo. Para isso, toma-se por base os princípios apresentados por Skehan (1996) que define tarefa comunicativa como um tipo de atividade na qual

- a) o significado é o aspecto principal;
- b) há relação com as situações encontradas fora da sala de aula;
- c) o processo de realização da tarefa tem prioridade;
- d) a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados.

Outra contribuição importante é dada por Richards (1990), ao colocar que tarefas ou estruturas de atividades referem-se às atividades que o professor designa para atingir objetivos num ensino particular. Para qualquer assunto dado, em qualquer nível, um professor usa um repertório limitado de tarefas que essencialmente definem a metodologia de ensino do professor. Estas podem incluir, por exemplo, um trabalho de completar, leitura em voz alta, ditado ou diálogo. Segundo Tikunoff (1985; Apud Richards 1990), as atividades de sala de aula variam de acordo com três tipos de exigências que elas impõem ao aluno: *exigências no modelo de resposta* (os tipos de habilidades que são exigidas, tais como conhecimento, compreensão, aplicação, análise/ síntese, avaliação), *exigências no modelo interacional* (as regras que governam como as tarefas de sala de aula são realizadas:

individualmente, em grupos ou com ajuda do professor) e *exigências na complexidade da tarefa* (grau de dificuldade considerado pelo aluno).

Segundo Richards (1990), professores têm que tomar decisões não apenas sobre os tipos apropriados de tarefas a serem designadas para os alunos, mas sobre a *ordem* delas (a seqüência na qual elas devem ser introduzidas), *velocidade* (quanto tempo os alunos devem gastar na tarefa), *produtos* (se o produto ou resultado deve ser o mesmo para todos os alunos); *estratégias de aprendizagem* (quais estratégias serão recomendadas para tarefas particulares) e *materiais* (quais fontes e materiais devem ser usados).

De acordo com Willis (1996), qualquer tópico pode gerar uma ampla variedade de tarefas que terão o papel de motivar os alunos, envolvê-los, apresentar um nível intelectual adequado e desafio lingüístico, promovendo o desenvolvimento da linguagem de maneira mais eficiente possível. A autora salienta que, ao usá-las, a ênfase está na compreensão e transmissão de significados como premissa básica para a realização delas com sucesso. Enquanto os alunos estão desempenhando tarefas, eles usam a língua-alvo de maneira significativa. Scaramucci (1995: 80) apresenta alguns exemplos de tarefas bastante ilustrativos: *assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações específicas, ler um artigo em uma revista e escrever para o editor, posicionando-se a respeito, dentre outros.*

A adoção do uso de tarefas na aula de LE causou algumas influências no planejamento de cursos de línguas. Segundo Stern (1992), com o planejamento de atividades comunicativas, mudou-se de perspectiva e adotou-se uma visão inteiramente diferente da L-alvo. Este planejamento⁴, organizado por atividades comunicativas no curso de línguas, representa um conceito relativamente novo. Professores estavam familiarizados com atividades comunicativas, mas a idéia de fazer uso delas sistematicamente e de desenvolver um planejamento distinto com tais atividades não é muito conhecida e aplicada. Até então o uso de atividades comunicativas era visto como um exercício extra na aula de LE, geralmente elaborado para oferecer uma prática a mais de algum ponto gramatical ou para servir como recreação. Acredita-se que esta é uma visão equivocada e que nem de longe esgota o potencial das atividades comunicativas.

⁴ Traduzido do inglês *syllabus*

Para Stern (1992), usa-se o termo atividade comunicativa para designar atividades motivadas, tópicos e temas que envolvem o aluno em comunicação autêntica. As características essenciais de um planejamento comunicativo podem ser descritas como holísticas ou autênticas, e as estratégias de ensino associadas a este planejamento são experienciais ou não-analíticas. Num planejamento comunicativo, ainda de acordo com Stern (op. cit.), o foco principal está nas próprias atividades, no tópico ou na experiência e não na linguagem ou em qualquer aspecto único dela. Poderia ser classificada como atividade comunicativa qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolvam os alunos em comunicação “real”. Pode ser um curto episódio numa aula de línguas, não precisa ser um projeto complexo. Assim, se durante a aula o professor pede ao aluno para abrir a janela, essa interação torna-se uma atividade comunicativa se as circunstâncias genuinamente garantem o pedido. Mas quando o propósito da frase é praticar como fazer pedidos, usando a forma imperativa, trata-se de um exercício lingüístico dentro do planejamento de cursos e não de uma atividade comunicativa em seu próprio sentido. Também caso o professor pergunte ao aluno se ele tem irmãos ou irmãs e acrescente “responda negativamente”, a pergunta é designada para fornecer prática de um ponto gramatical. Não se trata de uma pergunta com valor comunicativo, uma vez que o professor não está interessado na família do aluno.

As atividades comunicativas não são limitadas apenas a essas distinções sutis na sala de aula. Segundo Stern (1992), elas podem ser algo maior, incluindo atividades além do ambiente de ensino formal. Por exemplo, se no contexto de sala de aula, planos são feitos para uma viagem escolar, a preparação e a viagem em si envolvem muitas atividades comunicativas. Embora elas possam ser planejadas para fornecer oportunidades de prática lingüística, elas exigem uso lingüístico real no planejamento conjunto da viagem para reunir informação sobre lugares para visitar, como lidar com a parte financeira da viagem, como contactar famílias e escolas e como se hospedar. Os alunos podem visitar famílias na comunidade alvo ou participar de aulas na escola com a qual o intercâmbio foi feito. Em resumo, os alunos encontrar-se-ão em várias situações da vida “real” nas quais a língua-alvo deve ser usada. Estas são atividades comunicativas *por excelência*. O foco não está em

características específicas da linguagem, mas em colocar a linguagem em uso, conforme as circunstâncias exigem.

Stern (1992) prossegue, discutindo as suposições subjacentes aos tipos de atividades comunicativas encontradas na literatura. Para ele, a suposição principal é a distinção entre atividades *orientadas pela mensagem e atividades orientadas pelo código* (Dodson, 1976). No uso normal da linguagem, ou seja, quando fala-se, ouve-se notícias, participa-se de uma discussão, escreve-se uma carta ou relatório, a atenção está focalizada principalmente na mensagem, não em suas propriedades lingüísticas formais. Quando a comunicação é na língua materna, presta-se pouca atenção às formas lingüísticas ou ao código no qual se comunica. Este uso intuitivo da linguagem para a comunicação é característica do uso de um perito na língua. Na verdade, para um falante nativo pode ser muito difícil isolar as características formais do código que está sendo usado.

Aprender a ler e escrever, continua Stern (1992), nos força a focalizar no código até um certo ponto; letramento, entretanto, representa um tipo inicial de treinamento na análise lingüística, que é prestar atenção às características formais. Entretanto, para focalizar o código e se comunicar ao mesmo tempo, é muito difícil. Um dos problemas centrais no ensino de línguas é este dilema código/comunicação. Quando fala-se ou escreve-se, para-se naturalmente e muda-se rapidamente da comunicação para o código, como, por exemplo, quando procura-se por uma palavra, decide-se sobre a ortografia correta ou escolhe-se a formulação correta para um pensamento. Mas, se demora-se muito no código, o fluxo da conversação perde-se, e o significado da mensagem escapa.

O uso de tarefas no ensino de línguas não é algo novo nem uma descoberta inédita da abordagem comunicativa. O que é novo e diferente é maneira como o uso delas é tratado dentro desta abordagem. Stern (1992) nos chama atenção para o fato de que já o método direto, no fim do século XIX, foi uma tentativa, em parte, de introduzir atividades na aula de línguas, nas quais o significado das expressões pudesse ser apreendido pelo aluno imediata e diretamente. Novas, na experiência pedagógica, são as tarefas construídas sistematicamente no planejamento desde o começo da aprendizagem da língua. De acordo

com este ponto de vista, a comunicação não é uma fase final que segue a instrução lingüística, mas uma parte integral da instrução desde o começo.

Vários autores têm argumentado que a aprendizagem informal por meio da comunicação e atenção ao significado apresenta qualidades que o ensino formal não possui (Prabhu, 1987; Krashen, 1982). Acredita-se que as atividades comunicativas encorajam a aprendizagem subconsciente da L2. Desde que, nos atos de comunicação, a atenção do aluno esteja principalmente no significado da mensagem e não no código, a aprendizagem que ocorrer durante tal uso lingüístico deve ser amplamente subconsciente. Mesmo se não adota-se a versão “forte” de aquisição de linguagem de Krashen (1982), segundo a qual a aprendizagem não se torna aquisição subconsciente, pode-se adotar uma visão de que deve haver oportunidades para assimilação subconsciente, e estas oportunidades não podem ser fornecidas se a exposição na linguagem for rigidamente controlada e limitada ao que pode ser lidado pelo professor no nível consciente. Além da necessidade de aprendizagem subconsciente, há, segundo Stern (1992), outros argumentos em favor do planejamento comunicativo:

- a) para ser efetiva, a mudança do estudo formal para o uso da linguagem tem que ocorrer repetidamente durante o processo de aprendizagem;
- b) se a linguagem é apresentada apenas como um código por meio de exercícios formais, estudo de vocabulário, ensaio de funções específicas, etc, o aluno nunca será confrontado com a totalidade da língua que é necessária como um tipo constante de teste de realidade.
- c) as atividades comunicativas oferecem oportunidades para desenvolver técnicas que são necessárias quando o aluno está sozinho no ambiente natural de comunicação.
- d) as atividades comunicativas dão ao aluno uma oportunidade para desenvolver uma relação pessoal com a comunidade alvo por meio de contato com falantes individuais e, assim, experienciar e definir seu *status* como um “estrangeiro” com relação à nova língua, cultura e comunidade.

Ainda, segundo Stern, as atividades comunicativas dividem-se em quatro amplas categorias: *(a) organização da aula de línguas, (b) tópicos que surgem da vida pessoal do aluno e que são relevantes para ele, (c) tópicos substantivos que são educacionalmente significantes, (d) exercícios comunicativos em sala de aula.* O autor observa, porém, que, em grande parte da literatura sobre o ensino comunicativo de línguas, apenas a quarta categoria é designada amplamente e discutida, embora alguns autores (Krashen, 1982) também reconheçam as categorias *a, b e c* como parte do planejamento comunicativo.

A diferença entre o uso de tarefas e a prática lingüística é que a intenção do professor, no primeiro tipo, é fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações mais próximas possíveis daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na tarefa, atividade ou tópico e não em um ponto particular da língua. Deste modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para a transmissão de mensagens e não para a forma. Se a intenção é praticar um item lingüístico ou regra, a atividade pertence ao planejamento lingüístico.

Muitos exercícios são rotulados como comunicativos, porém, se são observados de acordo com os critérios defendidos pela abordagem comunicativa, nota-se que eles se adequam melhor dentro da prática lingüística, pois os fatores críticos para o planejamento desses exercícios são pontos gramaticais iniciais para a elaboração do exercício e se manifestam em certas funções comunicativas. Por exemplo, se o professor tiver por objetivo ensinar o passado em inglês e elaborar uma atividade na qual os alunos devam falar sobre suas atividades no dia anterior, o foco estará no uso do passado e não no significado. O professor está interessado no uso correto de um tempo verbal, no caso o passado e não nas atividades que o aluno desempenhou no dia anterior. Numa atividade comunicativa, a gramática não deve ser o critério organizatório.

Ainda com relação à distinção entre as atividades com foco na comunicação e aquelas com foco na forma, Nobuyoshi e Ellis (1993) também apresentam uma clara distinção entre elas e explicam de maneira clara a diferença existente.

Os autores distinguem entre tarefas não-focalizadas na comunicação e aquelas focalizadas na comunicação. No segundo tipo nenhum esforço é feito no

planejamento ou execução delas para dar proeminência a qualquer característica lingüística. A linguagem utilizada é “natural” e determinada pelo conteúdo da tarefa. Por exemplo, descrever uma figura (uni-direcional) que exija que o aluno reconte a informação mostrada na figura pelo professor para outro aluno planejando, assim, uma estória é uma tarefa não-focalizada, pois não exige que os alunos usem características específicas da língua.

O primeiro tipo, ao contrário, resulta em alguma característica lingüística colocada em proeminência, embora não de maneira que faça o aluno prestar mais atenção à forma do que ao significado. As atividades podem tornar-se focalizadas ou por meio do planejamento ou por meio da metodologia.

2.5 - Quais são os componentes de uma tarefa?

Nunan (1989) sugere, em termos analíticos, que as tarefas terão alguma forma de insumo, o qual pode ser verbal (por exemplo um diálogo ou a leitura de um trecho) ou não-verbal (por exemplo uma seqüência de gravuras), e uma atividade que é de alguma maneira derivada do insumo e que estabelece aquilo que o aluno vai fazer em relação ao insumo. Elas terão (explícita ou implicitamente) um objetivo e papéis para professor e alunos. Em termos sintéticos, as aulas e unidades de trabalho consistirão, dentre outras coisas, de seqüências de tarefas e a coerência de tais aulas e de unidades dependerão da extensão na qual as atividades forem integradas e sequenciadas.

Teremos, assim, conforme a figura abaixo:

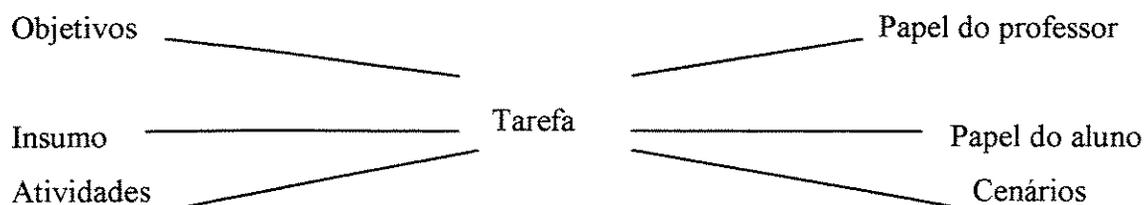


Fig. 1 - Componentes de uma tarefa

Para Nunan (1989:48), *objetivos são intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem*. O insumo, segundo o mesmo autor (1989: 53), refere-se *aos dados que formam o ponto de partida para a tarefa*. As atividades *especificam o que os alunos devem fazer com o insumo* (Nunan, 1989). O cenário refere-se à organização dos alunos em classe, ou seja, trabalhos em grupos, pares, classe como um todo ou ainda trabalhos individuais. Os papéis são de maneira geral pré-estabelecidos pela tarefa. Os alunos podem por exemplo assumirem o papel de entrevistadores, críticos de cinema, vendedores, etc. O professor pode por exemplo desempenhar o papel de facilitador, gerenciador, avaliador, entre outros.

Dentro de uma abordagem baseada em tarefas, não só o papel do professor como o do aluno foram redimensionados. De acordo com Larsen-Freeman (1986), o professor já não tem mais o papel de transmissor de conhecimentos e centro de todas as atividades, ele é um *facilitador* da aprendizagem dos alunos e desempenha muitos papéis. Ele é um negociador das atividades de sala de aula. Neste papel, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações prováveis de comunicação. Durante as atividades age como *conselheiro*, respondendo às perguntas do aluno e monitorando seu desempenho. Outras vezes, o professor deve ser um *co-comunicador*, engajando-se em atividades comunicativas com os alunos.

Com relação aos alunos, ainda segundo Larsen-Freeman, estes são, acima de tudo, comunicadores estando ativamente engajados na negociação do significado, tentando se fazer compreendidos, mesmo quando seus conhecimentos da língua-alvo são incompletos. Eles aprendem a comunicar-se comunicando. Breen e Candlin (1980) observam que os alunos devem aprender a aprender. Devem assumir o papel de negociadores e atingir interdependência, reconhecendo a responsabilidade de sua própria aprendizagem e dividindo esta responsabilidade com os outros alunos e com o professor.

Com relação às atividades realizadas em sala de aula, há uma tendência em se usar aquelas que promovam o uso contextualizado da língua e a motivação dos alunos.

De acordo com Nobuyoshi e Ellis (1993: 204), as tarefas comunicativas devem

a - ter um propósito comunicativo (não apenas um objetivo lingüístico);

- b - ter o foco na mensagem e não no código lingüístico;
- c - ter algum tipo de “lacuna” (uma lacuna de informação ou opinião);
- d - ser uma oportunidade para a negociação quando desempenhando uma tarefa;
- e - permitir aos participantes a escolha de fontes (verbal ou não).

Segundo os autores, as tarefas podem apresentar uma maior ou menor ênfase na comunicação, dependendo de apresentar todas ou apenas algumas destas características.

2.6 - O uso de tarefas comunicativas na aula de línguas

A escolha de atividades para o ensino de uma LE é uma preocupação que tem estado sempre presente no dia-a-dia da sala de aula de línguas. Observando os diferentes métodos já apresentados até hoje para o ensino de línguas, nota-se que os tipos de atividades utilizados sempre foram de grande importância e sempre refletiram os princípios orientadores de suas respectivas abordagens. Considerando-se os tipos de atividades, percebe-se que eles variam de método para método, embora todos tenham o mesmo objetivo: a comunicação na língua-alvo. Nunan (1989) nos apresenta, de maneira sintetizada, os principais tipos de atividades utilizadas dentro dos vários métodos e que são recuperadas aqui como um pano de fundo para o uso de atividades comunicativas:

Método audiolingual: utilizava diálogos e o uso de exercícios de automatização (drills) aliados à prática de modelos de repetição e de memorização.

Método da Resposta Física Total: exercícios de automatização imperativos para elicitare ações físicas.

Método silencioso: os alunos respondem a comandos, perguntas e pistas visuais. As atividades encorajam respostas orais sem explicações gramaticais ou modelos dados pelo professor.

Método de aprendizagem comunitária: combinação do inovativo e do convencional. Tradução, trabalho em grupo, gravação, transcrição, reflexão e observação, compreensão auditiva e conversação livre.

Método Natural: atividades que permitem insumo compreensível, sobre coisas do aqui e agora. O foco está no significado e não na forma.

Método Sugestopédia: iniciativas, perguntas e respostas, representação de papéis, exercícios de compreensão auditiva sob relaxamento profundo.

Método Comunicativo: as atividades engajam os alunos na comunicação, envolvem processos tais como compartilhar informação, negociação do significado e interação.

Pode-se notar que os vários tipos de atividades traduzem os princípios de cada abordagem, cada tipo tem seu próprio objetivo e produz resultados diferentes. Vive-se, atualmente, um período de crescente interesse em abordagens humanistas nas quais o aluno é o centro do processo, acreditando-se que a comunicação deve ser aprendida dentro da comunicação. É neste contexto que se insere a abordagem comunicativa que preconiza o uso das chamadas atividades comunicativas.

De acordo com Nunan (1989), dentro da abordagem comunicativa, a linguagem tem sido considerada como algo mais do que um simples sistema de regras. A linguagem é geralmente vista como uma fonte dinâmica para a criação do significado. Em termos de aprendizagem, é geralmente aceito que é necessário distinguir entre “aprender que” e “saber como”. Em outras palavras, precisa-se distinguir entre saber várias regras gramaticais e ser capaz de usá-las efetiva e apropriadamente, quando se comunicando.

Desta maneira, o conceito de comunicação torna-se importante para a compreensão das mudanças introduzidas no processo de ensino-aprendizagem pela abordagem comunicativa.

Segundo Almeida Filho (1993:8), a comunicação enquanto conceito

distancia-se muito das aceções restritivas e mecanicistas da Teoria da Informação prevalentes na década de 70. Para o autor, o conceito de comunicação hoje (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) é visto mais como uma forma de interação social propositada na qual se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações.

A aprendizagem de uma nova língua a partir desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações, como num jogo de espelho, seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua (ou pelo menos uma impressão de compreensão, no dizer de Sajavaara, 1987). Por isso, numa fase inicial de aprendizagem de uma nova língua, predomina a busca de redução de incertezas, especialmente quando os interlocutores são relativamente desconhecidos um do outro.

A comunicação verbal não seria, assim, um simples processo lingüístico, ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e ‘esqueletos perceptuais lexicais’, no sentido de Widdowson, 1990), da percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e na memória do locutor que interagem no processo de maneira não-hierárquica. Nesse sentido, a comunicação é

atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso.

É dentro desse contexto que surge, então, o uso de abordagens baseadas em tarefas. Estaire e Zanón (1994) apresentam uma definição para este tipo de aprendizagem a qual muito compartilha com a concepção do uso destas atividades nesta pesquisa. Para os autores, neste contexto, o ponto básico e inicial para a organização do trabalho em sala de aula é a tarefa inserida em uma seqüência. Deste modo, são as tarefas que geram a linguagem para ser usada e não o contrário. O principal foco está nas tarefas a serem realizadas, e a linguagem é vista como um instrumento necessário para realizá-las.

Uma justificativa para o uso desta abordagem vem da pesquisa em aquisição de L2. Pesquisadores de aquisição de L2 colocam que os alunos adquirem a língua por meio da conversação. Ao usar a conversação para interagir com outros, os alunos gradualmente adquirem a competência que é a base da habilidade no uso da língua.

Outra justificativa para o uso de tarefas baseia-se, segundo Nobuyoshi e Ellis (1992), em parte, na afirmação de que elas ajudam a desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos e por outro lado na afirmação de que elas contribuem para o desenvolvimento lingüístico dos alunos. Em outras palavras, são importantes para “fluência” e “precisão” (Brumfit, 1984). Elas ajudam no desenvolvimento da fluência, possibilitando aos alunos ativarem seus conhecimentos lingüísticos para o uso da linguagem natural e espontânea, por exemplo, participando de uma conversa. Uma maneira de se conseguir isso é por meio do desenvolvimento da competência estratégica, definida por Candlin (1983) como estratégias verbais e não-verbais, usadas para compensar falhas na comunicação e aumentar a sua eficiência. Elas contribuem para a precisão (ou seja, a competência lingüística), possibilitando aos alunos descobrirem novas formas lingüísticas e aumentarem o controle sobre as formas adquiridas.

Pesquisadores de aquisição de L2 sugeriram algumas maneiras pelas quais a comunicação pode levar à aquisição. De acordo com a *Hipótese da Interação* (Long, 1983), os alunos adquirem novas formas quando o insumo se torna compreensível por meio da negociação do significado, como no seguinte exemplo:

NS: Do you wear them everyday?

NNS: Huh?

NS: Do you put them on every day?

Segundo a *Hipótese da Produção Compreensível* (Swain, 1985), a aquisição acontece quando os alunos são “empurrados” para a produção que é mais gramatical, como no exemplo:

NNS: He pass his house.

NS: Sorry?

NNS: He passed, he passed, ah, his sign.

Há, entretanto, limitações para o uso exclusivo de uma abordagem baseada em tarefas. Schmidt e Frota (Apud Richards, 1990) revelam, por meio de um estudo de caso, que a interação com falantes nativos fornece insumo que às vezes leva à aprendizagem de línguas, mas que a interação não garante nem a gramaticalidade nem a idiomatidade. Similarmente, num estudo em que alunos de L2 interagem com outros em tarefas comunicativas, Porter (1986) descobriu que eles freqüentemente produziam formas impróprias. Na comunicação aluno-aluno, 20% das formas produzidas eram gramaticalmente falhas. Outras eram sociolinguisticamente inapropriadas, tais como maneiras indevidas de expressar opiniões, de concordar e de discordar. Alternativamente, o estudo sugere que, embora tarefas comunicativas sejam necessárias num programa de conversação, elas não são um componente suficiente.

Outra limitação desta abordagem relaciona-se ao tipo de interação que tais tarefas envolvem. Um exame das atividades comunicativas comumente empregadas no ensino revela que elas tipicamente lidam apenas com os usos transacionais da linguagem. Os trabalhos em pares sempre focalizam o uso da conversação para transmitir informação, para negociar o significado ou para completar uma tarefa, mas ignoram o uso da conversação para criar interação social e relações sociais.

Também El-Dash (1990) aponta algumas implicações referentes ao uso de tarefas. A autora chama a atenção para o problema da precisão dentro de um programa de ensino de línguas baseado no trabalho em pares ou em pequenos grupos, reconhecendo que o uso dessas atividades pode aumentar o tempo destinado para cada aluno praticar a língua, proporcionando, assim, oportunidades para todos participarem das práticas orais e um maior engajamento em situações de uso da língua, questões estas importantes para a aquisição da linguagem oral. Além disso, é com a prática que o aluno pode desenvolver a capacidade de participar em interações como usuário competente da língua.

Porém, para a autora há um problema potencial nesse processo devido à falta de precisão de grande parte do insumo disponível para a aquisição. A fluência adquirida pode ser uma grande ajuda no desenvolvimento das habilidades comunicativas, mas a experiência tem demonstrado que, embora haja um aumento na quantidade de produção lingüística do aluno e na rapidez com a qual ele produz a língua estrangeira, há uma certa queda nos níveis de precisão/correção em muito da interação aluno-aluno. A autora conclui que a ênfase no uso real da língua não pode estar divorciada do significado gramatical. Salienta ainda que precisamos combinar adequação para uma dada situação de discurso com a habilidade de uso fácil e pronto numa dada situação social. A forma como essas duas necessidades podem ser combinadas em um único programa de línguas ainda não foi determinada, e esforços nessa direção são necessários.

Para Skehan (1992), exigir que os alunos se engajem numa aprendizagem baseada em tarefas com foco no significado, sem considerar o uso de tarefas que visem à forma, pode levar ao uso de estratégias de compreensão e comunicação e encorajar uma abordagem orientada para o desempenho e para a aprendizagem com o resultado de que a fluência e a síntese são desenvolvidas às custas da acuidade e reestruturação. O mesmo autor aponta ainda para a necessidade de equilíbrio entre forma e conteúdo, alertando que o foco excessivo no conteúdo e nas atividades cognitivas (Krashen 1982, Prabhu 1987) pode distanciar o aluno da forma gramatical.

Quanto à produção oral, Krashen (1982) pondera que no início há um período de silêncio: o aluno só irá expressar-se quando estiver pronto. E ele estará pronto quando for exposto a insumos compreensíveis e interessantes, em situações de baixa

ansiedade. A aquisição se manifesta inconsciente e naturalmente, o contrário do que ocorre com a aprendizagem que é consciente e formal. A aprendizagem tem função de monitorar, todavia só usamos regras conscientemente quando dispomos de tempo para focalizar a forma e quando a conhecemos. Assim, só haverá fluência na L2 se o monitor não for super-usado, podendo, inclusive, este uso excessivo causar insegurança. Para o autor, a fluência não se ensina, ela emerge com o tempo. A correção virá paulatinamente, à medida que o aprendiz for sendo exposto a mais insumos compreensíveis, passando a produzir insumos também. Se os insumos forem baseados em situações reais, elas se repetirão, e o aluno terá outras oportunidades de contatá-los se na primeira vez não foi suficiente. Porém, autoras como Skehan (1982), Swain (1985) chamam a atenção para a necessidade de produção para se adquirir habilidades orais efetivas.

A partir do exposto acima, nota-se que o uso de tarefas na aula de línguas tem causado muita discussão entre os profissionais da área sobre suas vantagens e desvantagens. O objetivo da presente pesquisa é apresentar uma análise dos efeitos que o uso delas podem causar no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o uso de tarefas pode gerar uma experiência diferente e relevante para a aula de línguas, como por exemplo tornar os alunos mais responsáveis por sua própria aprendizagem por meio de um ensino mais centrado em suas necessidades e mais importante, pode despertar nos alunos, desde o início, uma maior consciência do objetivo de aprender uma língua, ou seja, a comunicação, pois o aluno pode aprender a comunicar-se comunicando, fazendo uso de tarefas. Acredita-se que o uso de planejamentos baseados nestes tipos de atividades possa representar um avanço para a área de ensino/aprendizagem de LE e uma alternativa para aquelas aulas preenchidas com diálogos superficiais que não têm a ver com a realidade dos alunos e com exercícios estruturais cujos objetivos são praticar a forma e não colocar os alunos em situações de comunicação. O objetivo desta pesquisa é avaliar o quanto estas proposições podem ser verdadeiras.

2.7 - Tipologias de Tarefas

O uso de tarefas na aula de línguas está inserido dentro do movimento comunicativo que trouxe para a sala de aula uma série de mudanças metodológicas. Desde, então, vários são os autores que têm conduzido pesquisas nessa área e que propõem diferentes tipologias de tarefas.

De acordo com Fontão do Patrocínio (1997), pode-se reconhecer muitos destes tipos de atividades durante a aula. Deste modo, elaborar uma tipologia de atividades pode ser útil para que o professor possa planejar melhor as aulas em cada uma de suas etapas, de acordo com a necessidade dos alunos.

Nesta pesquisa foi escolhida, a partir da análise de várias tipologias apresentadas por diferentes autores, uma tipologia de tarefas para compor o curso-pesquisa. A seleção delas seguiu os seguintes critérios : tarefas que podem propiciar um maior uso da língua-alvo pelo aluno em situações contextualizadas e as mais semelhantes possíveis do que acontece fora da sala de aula (enquadram-se neste grupo tarefas com lacuna de informação pois, fora da sala de aula, estamos constantemente envolvidos em situações nas quais ou se dá ou se requer informações) e tarefas que procuram manter a atenção dos alunos mais voltada para o significado do que para a forma.

Esta escolha justifica-se pelo fato de se acreditar que o processo de aquisição de uma LE pode se dar de maneira mais efetiva quando realizado por meio do uso de atividades que estão o mais próximas possíveis das situações que o aprendiz vivencia fora da sala de aula, quando sua atenção está mais voltada para o significado do que para a forma. Desta maneira, apresenta-se abaixo a tipologia a ser usada nesta pesquisa :

1 - Tarefas de interação social

a) *Compartilhar e contar* , Dubin & Olshtain (1986) : nestes dois tipos de tarefas, os alunos terão que compartilhar experiências, e isso poderá ser realizado sob a forma de entrevistas, interações, pesquisas e opiniões. Os alunos poderão contribuir com

experiências vividas por eles mesmos ou por outros, poderão contar histórias ou criá-las, reconstituir seqüências de histórias, pedir opiniões, discutir atitudes, manifestar preferências e reações pessoais. Eles poderão ainda lançar mão de narrativas e descrições. Estas tarefas exigirão que o aprendiz esteja engajado em interações, com uma ênfase no social. Compartilhar experiências pessoais e contar são coisas que fazemos freqüentemente em nossa rotina diária. Além disso, são tarefas que propiciam o uso da língua-alvo de uma maneira mais próxima daquilo que acontece fora da sala de aula.

b) Atividade de lacuna de opinião, Prabhu (1987): envolve a identificação e articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a determinada situação. Um exemplo é completar uma história, outro é tomar parte numa discussão sobre uma questão social. A atividade pode envolver o uso de informação fatural e a formulação de argumentos para justificar uma opinião, mas não há procedimento objetivo para demonstrar resultados como certos ou errados e não há razão para esperar o mesmo resultado de diferentes indivíduos em diferentes ocasiões.

c) Desempenho de papéis Littlewood (1988): na tentativa de criar formas mais variadas de interação na sala de aula, segundo Littlewood (1988), professores de LE têm dado uma atenção especial para a área de simulação e, dentro desta área, especialmente para a atividade de desempenho de papéis. Com esta técnica pede-se aos alunos que

- se imaginem numa situação a qual possa ocorrer fora da sala de aula. Pode ser uma situação simples, como encontrar algum amigo na rua, ou um evento muito mais complexo, como uma série de discussões de negócios.
- adotem um papel específico na situação. Em alguns casos, eles podem agir como eles mesmos. Em outros, eles têm que adotar uma identidade simulada.

- se comportem como se a situação realmente existisse, de acordo com seus papéis.

O autor apresenta os seguintes tipos de desempenho de papéis:

- controlado por meio de pistas e informações.
- controlado por meio da situação e de objetivos.
- na forma de debates ou discussão.

De acordo com Stern (1992), o principal interesse desta técnica está no uso global da linguagem em situações da vida cotidiana. Em muitos casos, esta técnica se aproxima muito do uso da linguagem fora da sala de aula. Os cenários que podem ser imaginados ou simulados e as situações específicas nas quais podem ser descritas proporcionam um contexto e um estímulo para o uso “real” da língua. A vantagem da representação de papéis está no fato de que o desempenho comunicativo na situação dramática pode incluir o uso lingüístico completo e complexo : tom emocional, postura, ~~gesto~~ e ações apropriadas.

II - Tarefas de Troca de Informação

a) *Atividade de lacuna de informação* : envolve troca de informação de uma pessoa para outra, ou de uma forma para outra, ou de um lugar para outro, geralmente exigindo a decodificação de informação da ou na língua. Um exemplo é o trabalho em par, no qual cada membro do par tem uma parte da informação total (por exemplo, uma figura incompleta) e tenta transmiti-la verbalmente para o outro. Outro exemplo é completar uma representação tabular com dados disponíveis numa parte do texto. A atividade freqüentemente envolve seleção de informação relevante também, e os alunos podem ter que encontrar critérios para completar ou corrigir ao fazer a transferência (Prabhu, 1987).

Segundo Stern (1992), dentre os recentes conceitos para tornar o ensino

comunicativo uma realidade, a lacuna de informação é talvez o conceito mais empregado. Se A fala com B, A deve pressupor que B não sabe em adiantado o que A vai dizer, caso contrário não haveria razão em conversar. Acredita-se que a lacuna de informação seja um componente importante para as atividades de sala de aula e o fato de haver esta lacuna que deve ser preenchida faz com que o aluno dirija todo um esforço para o sucesso do preenchimento. Na verdade, em situações de uso da língua fora da sala de aula, um dos objetivos da comunicação é geralmente transmitir ou obter informações e, ao se usar atividades na aula de línguas que possuem este objetivo, pode-se ajudar o aluno a perceber melhor o propósito de se aprender uma nova língua.

III - Tarefas cognitivas

a) *Atividade de lacuna de raciocínio* : envolve derivar alguma informação por meio de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou uma percepção das relações ou estruturas. Um exemplo é planejar o horário de um professor nas bases do horário das aulas dado. Outro é decidir qual curso de ação é melhor (por exemplo mais barato ou mais rápido) para um determinado objetivo e dentro de restrições específicas. A atividade envolve compreensão e transmissão de informações, mas as informações a serem transmitidas não são idênticas àquelas inicialmente compreendidas. Há uma parte de raciocínio que conecta as duas, Prabhu (1987).

b) *Resolução de problemas* : envolvem os aprendizes na tomada de decisões sobre um ponto em questão enquanto usam a língua-alvo, capacitando-os a se concentrarem mais nas características da atividade do que nos aspectos formais. De acordo com Stern (1992), algumas atividades são designadas para apresentar aos alunos problemas ou quebra-cabeças que chamem sua curiosidade. Para encontrar a solução, pares, pequenos grupos ou a classe como um todo devem pensar e falar sobre o problema. Este tipo de tarefa envolve o uso da língua-alvo com um foco no problema em vez da língua, e isto é precisamente o motivo pelo qual professores acham este tipo de atividade útil.

Um exemplo que pode ser citado seria o seguinte: pequenos grupos discutem um tópico político ou de interesse local, na tentativa de alcançar consenso com respeito a um problema ou questão, fazendo recomendações e tentando estabelecer uma política (um código) de procedimentos padronizados para uma dada situação (Fontão do Patrocínio, 1997).

c) *Operações / transformações* : capacitam os alunos a focalizar características semântico-gramaticais que são necessárias quando ajudam na acuidade do uso da língua. De acordo com Dubin & Olhstain, todos os alunos requerem tarefas previsíveis e controláveis quando têm como objetivo adquirir acuidade na produção e interpretação da linguagem. Exemplos : *elementos da língua são apagados, substituídos, re-ordenados ou combinados; opções para elementos lingüísticos são apresentadas de forma que os aprendizes possam escolher uma delas* (Fontão do Patrocínio, 1997:73).

2.8 - Conceituação de método para este trabalho

De acordo com Anthony (1963), ao longo dos anos, professores de línguas adotaram, adaptaram, inventaram e desenvolveram uma variedade de termos que descrevem as atividades nas quais eles se engajam e as crenças que eles possuem.

Voltando na história do ensino de línguas, pode-se observar que o grande desejo dos professores era encontrar o melhor método que pudesse ser a solução para todos os problemas na sala de aula e que conduzisse os alunos ao domínio da língua-alvo. Assim, questões referentes ao método eram o cerne das discussões e pesquisas, e o método representava uma promessa para a aprendizagem bem sucedida de línguas.

Muitas pesquisas foram realizadas na tentativa de se definir “método” e alguns autores como, Anthony (1963), Richards e Rodgers (1983) e Almeida Filho (1993), entre outros, se preocuparam em defini-lo juntamente com os conceitos de abordagem e técnica e em colocar estes conceitos em uma hierarquia.

A questão do lugar do método dentro do modelo de ensino de línguas tem sido polêmica e tem conduzido a muitos estudos. De maneira geral, o método sempre foi visto como o elemento central do processo de ensino de uma LE e como o responsável pelo sucesso da aprendizagem, como se pudesse haver um “método milagroso”.

De acordo com Allwright (1992), no final da década de 60, pesquisas começaram a ser realizadas com objetivo de, principalmente, se fazer comparações metodológicas, porém os resultados foram inconclusos e desanimadores e apontaram para o papel do professor na sala de aula, levando, assim, a um maior estudo deste e levando também a desenvolvimentos nas pesquisas em sala de aula.

Portanto, prossegue o autor, a pergunta “**qual método está sendo usado?**” passou a ser vista não mais como uma pergunta particularmente produtiva para ser feita, mas “**o que está acontecendo na sala de aula?**” passou a ser uma pergunta importante.

Começou a surgir, então, uma reconceituação das aulas em termos de **oportunidades de aprendizagem**, combinando a percepção de professores e alunos como co-produtores, para a crucial distinção entre “fazer” aprendizagem e “gerenciar” aprendizagem, em que professores e alunos são ambos “fazedores” e “gerenciadores” e o gerenciamento da aprendizagem, novamente por professores e alunos, é visto em termos da criação coletiva e da exploração de oportunidades de aprendizagem.

Porém todas essas reflexões não pretendem postular que o conceito de método deva ser banido do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, a proposta é apenas resignificá-lo. Cabe desta maneira a seguinte pergunta: o que é método?.

Segundo Fontão do Patrocínio (1997:59),

muito do que os professores fazem na sua vida profissional de ensinar pode ser visto a partir da ótica do método. Método significa as experiências que esse professor promove na sua sala de aula. É, portanto, o estofo básico, aquilo que preenche as suas aulas. É a parte, quem sabe, mais visível do processo de ensinar línguas por parte de um profissional.

O método, prossegue a mesma autora, pode ser compreendido como formas de experimentar a nova língua, como oportunidades de contato com essa língua num ambiente de comunicação onde pessoas se encontram e se relacionam.

Assim, o termo “método” tem sido compreendido de diferentes maneiras por profissionais da área de ensino/aprendizagem de LE. Por exemplo, ele pode se referir, às vezes, ao próprio livro didático, ou como menciona Fontão do Patrocínio (1997:60) *pode aparecer relacionado a um conjunto de técnicas ou recursos, ainda com características mais ou menos estáveis*. Porém, estas visões estáticas e prescritivas diferem da visão de método como algo dinâmico e construído. Nesta pesquisa, método de ensino de línguas é todo o conjunto de experiências, auxiliadas ou não por recursos áudio-visuais, com e na língua-alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz a competência lingüístico-comunicativa dentro e fora da sala de aula.

Segundo Fontão do Patrocínio (1997:60),

o dia-a-dia das aulas é construído com tarefas, com atividades que podem ou não ser baseadas em materiais. O método não é isolado, portanto, de um conjunto de atividades, de um conjunto de manifestações de um processo que envolve ensino e aprendizagem.

Para Richards (1990), o método é descrito como as atividades, tarefas e experiências usadas pelo professor dentro do processo de ensino-aprendizagem. Metodologia é assim vista como tendo uma base teórica nas concepções do professor sobre:

- a) linguagem e aprendizagem de L2;
- b) o papel do professor e dos alunos;
- b) atividades de aprendizagem e materiais.

A posição assumida nesta dissertação corresponde àquela defendida por Almeida Filho (1993.), a qual coloca a abordagem como o elemento orientador onde se encontram as crenças e a filosofia de ensinar do professor. É a partir da abordagem que os

outros elementos envolvidos no processo de ensino de LE são definidos. Defende-se aqui, deste modo, o método como algo mais concreto e subordinado à abordagem.

Essas concepções fornecem as bases para as decisões conscientes e inconscientes que servem de pano de fundo para os processos, momento a momento do ensino.

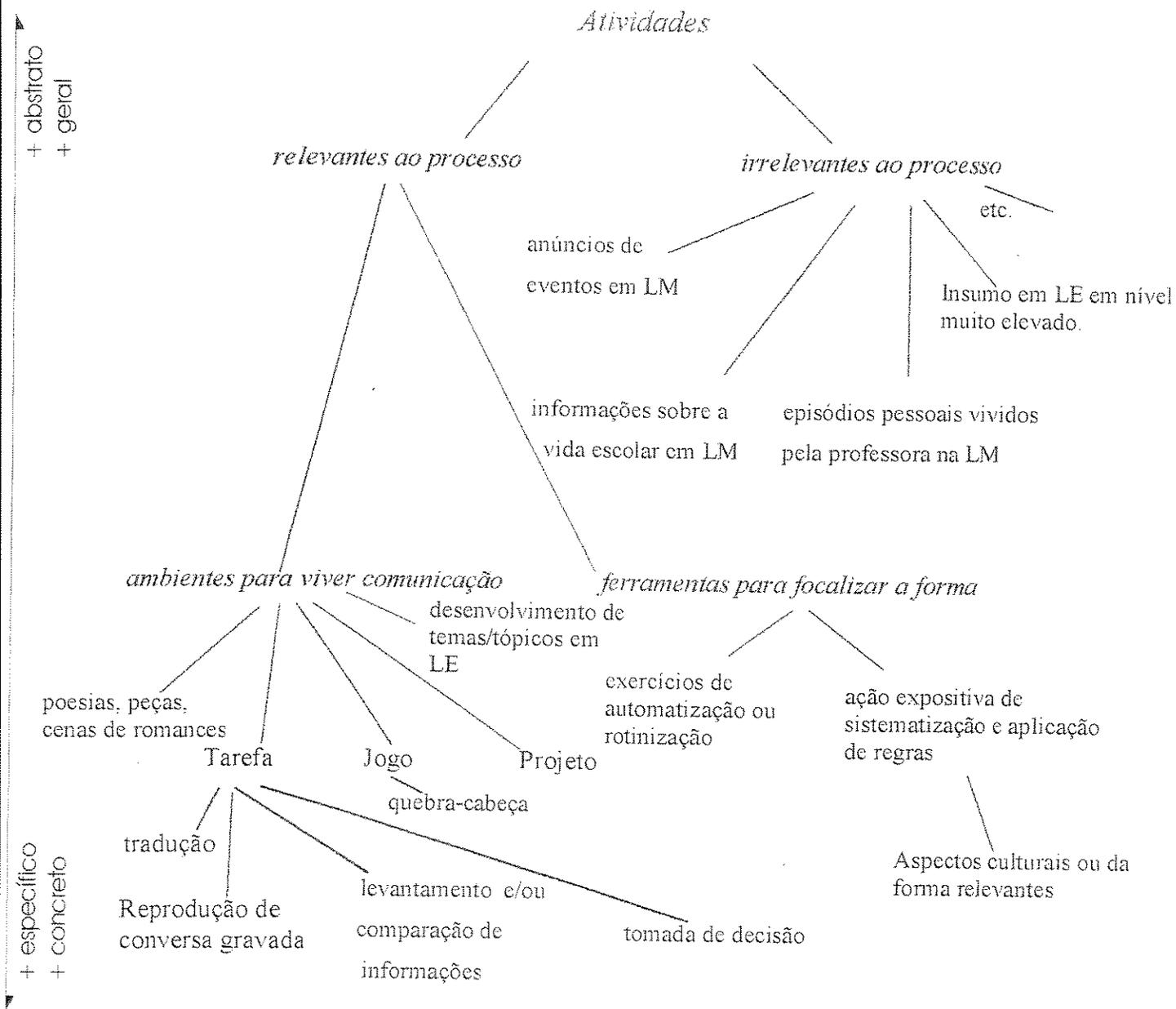
Pode-se observar que método e tarefas estão intrinsecamente relacionados, e o uso destas faz com que ele seja um processo mais dinâmico. Porém uma questão importante é distinguir entre tarefas de sala de aula e atividades.

Segundo Fontão do Patrocínio (1997:61), método pode ser compreendido como *o conjunto de experiências vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula e nas suas extensões* e ela apresenta uma hierarquia dos termos que estão envolvidos na construção destas experiências. A autora define o termo atividade como algo mais geral e abrangente. Para a realização são necessários certos procedimentos, que a autora define como *formas de ação adotadas para desenvolver experiências de aprender e ensinar dentro e fora da sala de aula*. Como técnica, Fontão do patrocínio (1997:61) compreende os procedimentos que *são claramente estruturados e têm o objetivo de apresentar ou praticar um ponto de ensino ou linguagem situacionada*. Deste modo, prossegue a autora, *todas as técnicas são um tipo de procedimento, embora nem todo procedimento possa constituir-se em técnica*. Essa mesma hierarquia pode ser utilizada para as experiências ao se comparar atividades e tarefas. Tem-se, então, atividade como um termo mais geral para as experiências vividas dentro e fora da sala de aula e tarefa como

um tipo de atividade que requer que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de uma dada informação, por meio de algum processo de pensamento controlado e regulado pelo professor. Assim toda tarefa é uma atividade, mas nem toda atividade pode ser denominada tarefa, já que nem todas são passíveis de controle pelo professor.

Outros tipos de atividades, além de tarefas, podem ser citados como o **jogo** e o **projeto** (Fontão do Patrocínio, 1997 e Tardin,1996).

Pode-se, desta maneira representar as experiências vividas em sala de aula da seguinte maneira, de acordo com a figura 2 :



Hierarquia de atividades e tarefas (Almeida filho, mimeo)

2.9 – Tarefas comunicativas: uma alternativa para o velho conceito de método

Richards (1990) observa que o problema básico é o fato de os métodos apresentarem uma maneira pré-determinada e empacotada de lidar com o processo de ensino/aprendizagem para professores que incorporam uma visão estática do ensino. Nesta visão os papéis específicos do professor, do aluno, das atividades de ensino e dos processos são impostos para os professores e alunos que devem adequar-se às regras impostas por cada método.

É comum a todos os métodos um conjunto de especificações sobre como o ensino deve ser realizado, derivado de uma teoria particular sobre a natureza da linguagem e sobre a aprendizagem de línguas. Diferenças nas especificações instrucionais refletem diferenças nas teorias subjacentes aos métodos. Alguns métodos defendem uma ênfase desde o início na fala como uma base para estabelecer os modelos básicos da língua. Outros recomendam que a fala seja deixada para mais tarde até que o aprendiz tenha construído uma competência receptiva na linguagem. Alguns fazem uso de diálogos memorizados e textos, outros exigem que os alunos tentem se comunicar com os outros o mais cedo possível, usando seus próprios recursos lingüísticos. Deste modo, todos os métodos apresentam um conjunto de prescrições sobre a maneira como alunos e professores devem agir na sala de aula.

É justamente esta visão de método, como algo pré-estabelecido e pré-determinado, que se tem procurado evitar atualmente, na área de ensino/aprendizagem de línguas. Segundo Richards (1990), estudos sobre os eventos de sala de aula têm demonstrado que o ensino não é algo estático ou fixo no tempo, mas sim um processo dinâmico e interacional, no qual o método do professor resulta do processo de interação entre o professor, os alunos, as tarefas e as atividades interacionais ao longo do tempo.

Complementando esta idéia de método como algo construído a partir da realidade da sala de aula e dos elementos que a compõem, há uma tendência, atualmente, dentro da área de ensino de línguas, para se adotar uma visão diferente de ensino na qual o

professor faz diferença e pode trabalhar, até uma certa extensão, independentemente de métodos. Como uma consequência, esta abordagem requer que os professores estejam envolvidos não só na observação e na reflexão sobre seu ensino como também no comportamento de seus alunos.

Seguindo nesta diferente abordagem para se interpretar os métodos, Richards (1990) cita algumas dimensões do ensino que podem ser apontadas como responsáveis por produzirem diferenças entre o ensino efetivo e o não-efetivo, entre elas: *gerenciamento, tarefas e agrupamento ou estruturação*.

O gerenciamento refere-se às maneiras nas quais o comportamento dos alunos, o movimento e a interação durante a aula, é organizado e controlado por quem ensina.

As tarefas ou estruturas de atividades referem-se às atividades que os professores propõem para atingir objetivos de aprendizagem particulares. Para qualquer assunto, em qualquer nível, o professor usa um repertório limitado de tarefas que definem essencialmente a sua metodologia de ensino.

Agrupamento refere-se à maneira como o professor organiza os alunos para desempenharem as tarefas, como por exemplo: trabalhos em pares, discussão, leitura em círculos, palestra, dentre outros.

Também Allwright (1991) propõe o uso de tarefas como uma alternativa para a velha visão de método e argumenta que o uso destes tipos de atividades podem representar um meio para planejar o ensino em termos da promoção de oportunidades de aprendizagem não controlada. Esta é uma posição que muito interessa aqui, uma vez que é justamente este conceito de método que se procura adotar neste trabalho.

Allwright (1991) faz ainda observações interessantes sobre o conceito de método. Ao ser questionado se o conceito de método está morto, ou mais diretamente, se os métodos estão mortos, o próprio autor responde negativamente com a ressalva de que o conceito histórico de método, como um conjunto unitário/unificado de respostas para todas as questões principais sobre como a linguagem é ensinada, deve ser visto como uma questão problemática pelas seguintes razões:

O conceito de método

- *é construído por meio de diferenças vistas onde semelhanças devem ser mais importantes,*
- *simplifica um conjunto altamente complexo de questões, por exemplo, ver semelhanças entre os alunos quando diferenças podem ser mais importantes, desde que, ao fazer afirmações universais sobre a validade, os métodos afirmam que os alunos são todos essencialmente iguais em todos os aspectos relevantes,*
- *tira energia de preocupações potencialmente mais produtivas, desde que o tempo gasto em como implementar um método particular não seja disponível para atividades alternativas, como o planejamento de tarefas para a sala de aula,*
- *dá a impressão de complacência, desde que ele transmite a impressão de que foram encontradas respostas para todas as principais questões metodológicas. (Allwright, 1991:7)*

Também Brown (1995:2), em um artigo no qual discute o conceito de método, defende a necessidade de uma reconceituação deste termo e apresenta algumas possíveis causas de não se considerar mais o método como o elemento principal da área de ensino/aprendizagem de línguas. Segundo ele, os métodos:

- (a) são muito prescritivos e assumem coisas demais sobre um contexto antes mesmo de este ser identificado;
- (b) são super generalizados em sua aplicação potencial, em situações práticas;
- (c) são, geralmente, distintos no começo, nos primeiros estágios de um curso de línguas e, mais indistintos em cada um dos últimos estágios. Por exemplo, nos primeiros dias de uma aula do método silencioso, os alunos testemunham um conjunto de experiências único, mas, em questão de semanas, tais aulas podem se parecer com qualquer outro método centrado no aluno;

- (d) apresentam um “conhecimento interessado”, ou seja, procuram defender os interesses políticos da época;
- (e) pensava-se que podiam ser empiricamente testados por quantificação científica para determinar qual seria “o melhor”. No entanto, hoje sabemos que algo tão intuitivo como a pedagogia de ensino de línguas não pode ser claramente verificada com validade empírica.
- (f) aparentam um imperialismo cultural para muitos dos que não nasceram em tradições ocidentais, por causa de uma conotação etnocêntrica curiosa de métodos.

Brown (1995:3) continua sua discussão com uma observação importante para a presente pesquisa, pois defende a incorporação do uso de tarefas nos cursos de línguas como uma alternativa para o conceito de método, ponto este defendido também neste trabalho:

“Compreendeu-se que nunca houve e provavelmente nunca haverá um método para todos, e o foco recentemente tem estado no desenvolvimento de tarefas para a sala de aula e atividades que são consonantes com o que nós sabemos sobre a aquisição de L2 e também coma manutenção da dinâmica da própria sala de aula”.

O autor conclui, assim, argumentando que, em vez de se procurar por um novo método, deveria haver uma preocupação com a questão de unificar a abordagem de ensino de línguas do professor com o desenvolvimento de tarefas efetivas e técnicas que são orientadas pela filosofia de quem ensina.

Outro autor que também apresenta reflexões importantes sobre o conceito de método é Prabhu (1990), que usa o termo método para se referir a ambas as atividades a serem realizadas na sala de aula e à teoria, à crença ou ao conceito plausível que orienta estas atividades.

Para Prabhu, é necessário pensar em bom ensino como uma atividade na qual há um senso de envolvimento por parte do professor. Quando um método considerado como bom em grande escala é mais tarde considerado como não tendo funcionado, grande parte do motivo do fracasso deve-se ao fato de os professores terem seguido o método mecanicamente, sem nenhum senso de compreensão ou identificação.

O autor prossegue argumentando que talvez haja um fator mais básico do que a escolha entre métodos que é, no caso, a compreensão subjetiva dos professores sobre o ensino que eles produzem. Os professores precisam operar com alguma conceitualização sobre como seu ensino chega à aprendizagem desejada.

Esta conceitualização pode surgir de várias fontes, incluindo a experiência do professor no passado como aluno, uma experiência prévia do professor com o ensino, exposição a um ou vários métodos no período de formação como professor, entre outros.

O conceito resultante (ou teoria em um estado mais abrangente) de como a aprendizagem acontece e de como o ensino causa ou apoia a aprendizagem é o que Prabhu chama de senso de plausibilidade sobre o ensino.

A pergunta que deve ser feita sobre o senso de plausibilidade do professor, de acordo com Prabhu, não é se ele implica um método bom ou ruim, mas, basicamente, se é ativo, vivo e operacional o suficiente para criar um senso de envolvimento para o professor e o aluno. O ensino mecânico resulta em super-rotinização da atividade de ensino, e o ensino fica sujeito a grande pressão de rotinização.

O autor distingue ainda, entre o ensino “real” e o ensino mecânico. O ensino “real” é aquele em que o professor está engajado no processo e até mesmo aberto para mudança, embora de forma lenta e imperceptível. Para o autor, a distinção entre ensino “real” e “mecânico” é mais significativa para a pedagogia do que qualquer distinção entre bons e maus métodos.

Continuando nesta linha de tentar reconceituar o termo método, Almeida Filho (comunicação pessoal) oferece uma importante definição do que poderia ser entendido como método hoje, definição esta que está de acordo com a concepção de método assumida nesta pesquisa:

“Método é ação, e é importante mesmo na configuração de uma dada qualidade de ensino. É ação que se torna importante por materializar uma filosofia de ensinar. O que se quer saber hoje é quais os tipos de experiências na nova língua produzem ambientes propícios para o desenvolvimento de competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo. O método se materializa primordialmente na sala de aula, mas também se faz nas extensões da aula vinculadas à experiência da sala. O método torna-se flexível, dependendo da capacidade do professor de criar, refletir, buscar novidades e intuições. É desejável que a flexibilidade seja consciente.

2.10 - A Prática oral na sala de aula de línguas

Pode-se notar, atualmente, na área de ensino/aprendizagem de línguas, uma grande preocupação em se ensinar uma língua para e como comunicação.

Devido a um grande desejo de ser fluente numa determinada língua e poder desempenhar-se satisfatoriamente em situações de uso fora da sala de aula, professores enfrentam o desafio de oferecer, em sala de aula, atividades que possam proporcionar ao aprendiz a capacidade de comunicar-se efetivamente. É dentro deste contexto que a prática oral passa a ser de muita importância na sala de aula, e resta sempre o grande desafio de se encontrar a melhor maneira de realizá-la na aula de línguas.

De acordo com Canale e Swain (1980), no tocante à metodologia de ensino, é crucial que as atividades na sala de aula espelhem, da maneira mais direta, atividades de comunicação mais prováveis de ocorrerem em situação de uso real. Além disso, as atividades de comunicação devem ser tão significativas quanto possível e caracterizadas por aspectos de comunicação genuína.

É dentro deste contexto que o uso de tarefas comunicativas pode ser apontado como uma alternativa para a prática oral na aula de línguas pois acredita-se que o uso de tarefas pode propiciar mais oportunidades de uso de língua-alvo pelo aprendiz.

Deste modo, cabe aqui refletir sobre a linguagem oral e como ela tem sido abordada na sala de aula.

Brown e Yule (1987) começam sua discussão sobre a natureza da linguagem falada, distinguindo entre linguagem escrita e falada, caracterizando a primeira por sentenças bem formadas as quais estão integradas em parágrafos altamente estruturados. A linguagem falada, por outro lado, consiste em expressões curtas, na maioria das vezes fragmentadas numa variedade de pronúncias. Há freqüentemente uma grande quantidade de repetições e sobreposições entre um falante e outro, e os falantes freqüentemente usam referências não específicas.

Outra distinção básica que os autores fazem com relação ao desenvolvimento das habilidades da fala é entre o monólogo e o diálogo. A habilidade de fazer uma apresentação oral é muito diferente da habilidade de interagir com um ou mais falantes para objetivos transacionais e interacionais. Os autores mencionados alegam que simplesmente treinar os alunos para produzir turnos curtos não propiciará diretamente a produção de turnos longos de modo satisfatório. Eles também apontam que a habilidade de produzir um turno longo transacional não é automaticamente adquirida por todos os falantes da língua e acrescentam que é uma habilidade que parece necessitar de modelos e práticas adequadas e retorno.

Nunan (1989) sugere que podemos aplicar para a linguagem oral a seguinte distinção: *abordagem ascendente e abordagem descendente*. A abordagem ascendente sugere que se comece com as menores unidades da linguagem, ou seja, sons individuais, dirigindo-se, então, para o domínio de palavras e sentenças no discurso. A visão descendente, por outro lado, sugere que se comece com as maiores partes da linguagem, as quais estão embutidas em contextos significativos, e se use o conhecimento destes contextos para compreender e usar corretamente os elementos menores da linguagem. Seguidores da visão descendente do desenvolvimento da linguagem oral sugerem que, em vez de ensinar os alunos a formularem bem as sentenças e depois usá-las, deveria-se encorajar os alunos a tomarem parte no discurso e, por meio dele, ajudá-los no domínio das sentenças. Pode-se relacionar estas colocações com o uso de tarefas na sala de aula de

línguas no sentido de que, com o uso de tarefas, os alunos estão envolvidos com a comunicação, com o discurso no processo de desenvolvimento da linguagem oral.

Vale ressaltar também a posição de Hall (1993) com relação às práticas orais. Estas são, segundo o autor, momentos mediados culturalmente de interação face-a-face por meio das quais um grupo de pessoas se reúne para criar e recriar suas vida social diária numa nova língua. Neste processo interativo, os participantes, como membros de um grupo, coletivamente tomam e compartilham significado do ambiente, co-criando, confirmando ou modificando suas histórias sociais, suas relações interpessoais e suas individualidades.

O mesmo autor considera importante para a compreensão do conceito de prática oral a relação existente entre prática oral e o processo de aquisição da linguagem. Trabalhos de muitos pesquisadores (Harré, Clarke e Decarlo 1985, Harré 1986, Vygotsky 1978 entre outros - Apud Hall 1993), demonstram que a aquisição da linguagem está ligada a esta noção de prática e propõem que a habilidade para participar como membro competente nas práticas de um grupo é aprendida por meio de repetido engajamento nas experiências, com estas atividades, com membros mais competentes do grupo. Ainda vale ressaltar a crítica colocada por Hall de que, embora tenha sido reconhecido pelo campo de ensino-aprendizagem de L2/LE que o uso da linguagem está intimamente ligado ao seu contexto social, o foco pedagógico tem estado limitado à estreita visão do papel da linguagem oral como precursora para o desenvolvimento das habilidades escritas, as quais são consideradas como de usos cognitivamente complexos da linguagem.

A partir das observações acima, é válido refletir sobre como a prática oral tem sido desenvolvida na aula de línguas. É possível notar que a grande preocupação está ainda na forma e na correção de erros. Atividades voltadas para a prática da forma preenchem as horas destinadas ao ensino de línguas e atividades que têm por objetivo a comunicação são consideradas como “complementares” e realizadas esporadicamente.

Intimamente ligada à questão da prática oral está também a questão do desenvolvimento da fluência. Quando falamos sobre fluência, algumas perguntas surgem logo de início: o que é ser fluente? Como diferenciamos uma pessoa fluente de uma não fluente? Fillmore (1979) coloca que precisamos distinguir entre como as pessoas falam e

quão bem as pessoas falam e observa ainda que, para se desenvolver numa língua, tanto a produção como a recepção estão envolvidas.

Para ele, a palavra fluência parece cobrir uma ampla variedade de habilidades lingüísticas como: articulação, eloquência, inteligência, verbosidade, dentre outras. Fillmore (1979) ainda apresenta algumas maneiras nas quais se pode julgar os falantes como sendo fluentes em suas línguas.

Um tipo de fluência é, por exemplo, segundo ele, a habilidade de falar extensivamente com poucas pausas, a habilidade de preencher o tempo com a fala. A pessoa que é fluente nesse sentido não precisa parar muitas vezes para pensar no que vai falar em seguida ou como vai se expressar. Alguns dos melhores exemplos deste tipo de fluência pode ser encontrado entre pessoas que são *disc jokeys* ou locutores de esporte.

Um segundo tipo de fluência é a habilidade de falar utilizando sentenças coerentes, baseadas numa razão e “semanticamente densas”. O principal integrante, nesse tipo de habilidade, parece ser o domínio dos recursos semânticos e sintáticos da linguagem. Fillmore (ibid) cita William Buckley e Noam Chomsky como pessoas que se expressam cuidadosamente e de forma compacta, sem preencher o discurso com muito material semântico vazio.

Um terceiro tipo de fluência é a habilidade de ter palavras apropriadas para dizer numa variedade de contextos; uma pessoa que é fluente nesse sentido sempre diz a coisa certa, tendo facilidade verbal em diferentes tipos de cenários conversacionais. Uma pessoa que não possui essa fluência pode conversar muito em casa ou em certos cenários familiares e íntimos, mas torna-se calada na presença de estranhos (Fillmore 1979).

Ainda um outro tipo de fluência é a habilidade de ser criativo e imaginativo no uso da linguagem, para expressar idéias, fazer trocadilhos, e piadas, para variar estilos, criar e construir metáforas, e assim por diante (Fillmore 1979).

Neste trabalho, considera-se a fluência como a capacidade de adequação, automaticidade, precisão e criatividade na linguagem.

Na tentativa de se aproximar de um desenvolvimento mais satisfatório da fluência em sala de aula, algumas alternativas têm sido propostas para o ensino de línguas.

Uma delas, que é a questão central deste trabalho, é o uso de tarefas em pares ou em pequenos grupos.

A partir da discussão apresentada neste capítulo foram selecionadas as tarefas de tradução e de reprodução de conversa gravada para comporem a terceira fase do curso piloto por apresentarem características consideradas consonantes com os critérios estabelecidos nesta pesquisa como sendo comunicativos, critérios esses apresentados e discutidos também neste capítulo. Além disso, chamou-se atenção para o conceito de método intimamente ligado ao desenvolvimento de tarefas que sejam significativas para o aprendiz em oposição ao conceito de método como algo pronto, fixo e planejado para contextos gerais de ensino. Foram discutidos também os conceitos de ensinar, de aprender, de linguagem e de tarefa com o objetivo de explicitar a posição assumida nesta pesquisa com relação a estes conceitos e que serviu de base para a elaboração das tarefas e interpretação do dados.

Será apresentado a seguir o capítulo III com a análise dos dados coletados durante o curso piloto elaborado para o desenvolvimento da presente pesquisa. A análise constará de três partes: 1 – atividades convencionais com foco na forma; 2 – atividades pré-comunicativas e 3 – atividades consideradas mais comunicativas. A abordagem qualitativa será utilizada, porém, alguns levantamentos numéricos serão apresentados.

CAPÍTULO III

3.1 - *A Experiência de Aprender LE com Tarefas*

“Two roads diverged in a wood and I,
I took the one less travelled by and that
made all the difference.” Robert Frost
Trecho mencionado no filme Dead Poet
Society

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados coletados no curso piloto que se constituiu no ambiente de pesquisa para este trabalho e que foi composto essencialmente por tarefas (apenas na primeira fase do curso utilizou-se uma unidade de um livro didático convencional). A habilidade oral mereceu maior ênfase pela natureza das tarefas e procurou-se observar os possíveis efeitos do desenvolvimento dessas tarefas no processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE.

A escolha de tarefas como ambientes de produção de insumo deve-se ao pressuposto assumido nesta pesquisa de que elas possam propiciar maiores chances de engajamento dos sujeitos em produção e exposição a insumo ótimo para a aquisição de competência comunicativa na língua-alvo.

No capítulo II desta dissertação já foram discutidas algumas possíveis definições do termo tarefa, porém julga-se relevante retomar aqui uma definição do termo para que esta possa servir de ponto de referência para a análise a ser realizada nesta parte do trabalho.

Na tentativa de oferecer uma definição do termo tarefa, vários autores (Nunan, 1989; Prabhu, 1987) apresentaram posições diferentes e por vezes

complementares. A definição que é adotada nesta pesquisa é a de tarefa como sendo um tipo de atividade de sala de aula que envolve o aluno em uma situação de interação na língua-alvo e que propicia oportunidades específicas para o aluno criar e usar a língua-alvo na e para a comunicação. Além disso, a tarefa deve sempre exigir do aluno um certo esforço para a compreensão e deve também estar sempre um pouco acima do nível dos alunos, oferecendo assim um desafio possível de ser vencido.

Outra característica importante da tarefa é que ela deve sempre ter como finalidade manter a atenção dos alunos voltada para o significado e não para a forma. Além disso, a tarefa deve sempre apresentar objetivos bem definidos.

Deste modo, a tarefa é um tipo de atividade que tem sempre um propósito comunicativo e traços distintivos, como por exemplo, não ter a forma como eixo. Assim, pode-se dizer que toda tarefa tem um potencial comunicativo que pode variar de um tipo para outro.

Acredita-se que o uso de tarefas possa propiciar uma experiência mais rica e aprendizagem mais duradoura para o aluno e que elas possam fornecer mais e melhores oportunidades de uso da língua-alvo pelo aprendiz, diminuindo, assim, o domínio do discurso pedagógico pelo professor e reservando parte importante do processo de ensino/aprendizagem para o aluno que aprende. Deste modo, o professor exercita seu importante papel de facilitador da aprendizagem e de gerenciador de atividades a serem desenvolvidas e do insumo a ser oferecido e criado.

Desta maneira, o uso de tarefas pode ser uma alternativa ou forte adição ao uso de exercícios mecânicos de repetição ou de produção controlada, com o objetivo de

praticar ou exercitar formas gramaticais como se uma língua fosse apenas formada de estruturas gramaticais. O intuito de se usar tarefas é, pois, o de criar oportunidades para o aluno fazer coisas na e com a língua-alvo e, acima de tudo, comunicar-se com propriedade e correção crescentes.

Alguns autores têm se preocupado de maneira destacada com o uso de tarefas na aula de línguas como Prabhu (1987) que desenvolveu um projeto de larga escala no sul da Índia inteiramente baseado no uso de tarefas. Esses estudos têm sido de fundamental importância para maiores esclarecimentos sobre o uso e qualidades dessas atividades. Sabe-se que mais estudos são necessários, a fim de obter um maior amadurecimento sobre o assunto e, assim, poder oferecer subsídios fundamentados para o professor em sala de aula que deseja adotar a abordagem comunicativa na sua prática (uma definição desta abordagem foi apresentada no capítulo II, item 2.3 desta dissertação).

O curso piloto utilizado para análise foi composto de três fases. Na primeira fase do curso foi utilizada uma unidade de um livro didático (*Language in Use – Intermediate – Doff, A e Jones, C.*). Na fase seguinte, foram utilizadas tarefas classificadas como pré-comunicativas, assim designadas por estarem ainda basicamente presas à prática de estruturas gramaticais e de vocabulário. Na última fase foram utilizadas tarefas de tradução e de entrevista (compreensão de linguagem oral) consideradas como “tarefas longas” e mais próximas do que neste trabalho considera-se distintivo da abordagem comunicativa. Passa-se, a seguir, à análise das tarefas realizadas no curso da pesquisa.

Durante a análise dos dados houve a preocupação de responder às perguntas de pesquisa propostas no capítulo I da presente dissertação e que vale a pena serem retomadas aqui:

1 – Como se dá a construção do processo de aprendizagem de uma nova língua em contexto formal de LE, quando o ambiente de aprendizagem é criado por tarefas consideradas comunicativas?

2 – Como os aprendizes percebem o desenvolvimento de tarefas durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE?

3 – Como se equacionam (professor com os alunos, alunos com alunos) o trato da forma (erros e sua correção) e o uso da língua-alvo num ambiente de desenvolvimento de tarefas?

Embora a ênfase desta pesquisa esteja nas tarefas realizadas na terceira fase do curso piloto, optou-se por apresentar a análise dos dados na ordem em que aconteceu o curso, ou seja, começando pelas atividades convencionais com foco na forma, em seguida as atividades pré-comunicativas e num terceiro momento analisando as atividades comunicativas (definidas de acordo com nossos critérios) devido ao fato de as tarefas da primeira e da segunda fase terem servido de pano de fundo para a análise e de comparação com os dados da terceira fase. Deve-se salientar, assim, que as tarefas da primeira e

segunda fases não tiveram como objetivo ser uma preparação para as tarefas da terceira fase e nem serem uma seqüência a ser seguida, na verdade, a princípio apenas a primeira e a segunda fase haviam sido previstas, porém, a terceira fase foi necessária devido ao fato da segunda fase não ter representado os tipos de tarefas considerados comunicativos neste trabalho.

3.2 - Análise dos Dados

a) 1. Fase – Atividades convencionais com foco na forma (livro didático)

Nas primeiras aulas deste curso, utilizou-se uma unidade do livro didático *Language in Use* (Adrian Doff e Christopher Jones) para o nível intermediário. A escolha deste livro deveu-se, em parte, à proposta de uso da língua-alvo como meta básica do curso, proposta essa refletida no próprio título da série *Language in Use*, que sugere foco no uso (comunicativo) da língua-alvo. Houve de imediato um propósito de avaliar se o livro realmente promovia situações de uso da língua. Por isso. A unidade do livro foi utilizada exatamente de acordo com as orientações do livro do professor e nenhuma atividade foi alterada, pois o objetivo era analisar o tipo de ambiente criado por este material e para isso não poderia haver nenhuma subversão do professor. Não se pretendeu com isso indicar que o livro didático seja o elemento mais forte no processo de ensino/aprendizagem com o professor subordinado a ele. O objetivo foi analisar o material como ele era, e não modificá-lo, e comparar os resultados com a terceira fase.

Foi utilizada a *Unidade 11- The Future* e esta escolha deveu-se ao fato de o assunto escolhido para a primeira e segunda fase do curso serem as mudanças ocorridas não só na vida pessoal dos alunos como também no mundo, e as previsões de novas mudanças ainda por ocorrer. O objetivo de se ter um tema central foi o de manter uma continuidade dentro do mesmo assunto, permitindo, assim, trabalhar melhor o mesmo insumo por um período mais longo e evitando, desta maneira, um curso composto de unidades fragmentadas, cada uma abordando um assunto diferente por aula, sem retomada posterior dos mesmos.

Procurou-se observar na análise dos dados coletados durante a realização desta unidade como foi construído o processo de aprendizagem na nova língua neste contexto de ensino, o processo pelo qual os alunos passaram e como se equacionam a forma e o uso neste ambiente.

Ao analisar a unidade em questão, percebe-se que os exercícios nela propostos têm por objetivo a prática de formas gramaticais (futuro com *will* e a diferença entre os verbos *hope* e *expect*). Como exemplo, tem-se um exercício que pede aos alunos que respondam qual a diferença entre dois tipos de estruturas, no caso: *Prices will fall. Millions of jobs will be lost.*

Neste exercício, há grande preocupação com a forma e torna-se necessária uma explicação gramatical para que a diferença entre as estruturas fique estabelecida. Logo em seguida, a atividade prossegue, pedindo aos alunos que encontrem no texto da mesma unidade exemplos de cada uma das estruturas. Trata-se de um exercício mecânico de localização de formas verbais no texto. Deste modo, há uma preocupação com a

explicitação de regras, sem que se possa apontar um propósito comunicativo neste tipo de exercício. Esta atividade, aliás, é apropriadamente designada exercício.

Para finalizar, pede-se que os alunos façam suas próprias previsões embora o exercício continue controlado, uma vez que as mesmas estruturas devem ser usadas e o objetivo continue a ser a prática de formas gramaticais, como mostram os exemplos a seguir em que um aluno enuncia suas previsões:

Excerto 1

A: drugs (.) **will be:: legalised**

Ou:

A: cities **will be:: very violent**

Pode-se notar nestes exemplos o uso intensivo das mesmas estruturas, num verdadeiro exercício de substituição.

Embora os exercícios sejam estruturais, pode-se dizer que alguns deles são comunicativamente “maquiados”, como é o caso de um exercício proposto para o qual se apresenta um contexto (ainda que irreal): *You've been invited to a party by some people you don't know very well* - e se pede aos alunos que, baseados numa lista dada, indiquem quais pensamentos passariam por suas cabeças diante da situação sugerida.

Trata-se de um exercício “mascarado” porque, primeiro, a situação é irreal e, segundo, o objetivo é apenas praticar os verbos em questão (hope e expect) e suas estruturas, os possíveis pensamentos já são dados e a lista é fechada, ou seja, o aluno não cria, não se coloca como sujeito e não há oportunidade para se acrescentar nada. Não se trata também da formulação de opinião do aluno, apenas uma escolha de itens pré-

selecionados. Portanto, o exercício acaba sendo mecânico e de imitação/repetição para fixação de estruturas. O aluno escolhe itens da lista dada e apenas os repete:

Excerto 2

P: suppose some people you don't know very well invite you to go to a party (...) which thoughts would go through your mind ? I'd like you:: to read the given thoughts in silence:: and decide which ones would go:: through your mind(.) Ok?
Well(.) let's start.

Conforme observa-se no exemplo acima, pede-se aos alunos que leiam a lista de possíveis pensamentos em silêncio e que escolham quais deles passariam por suas mentes. Na lista tem-se pensamentos pré-moldados como os seguintes:

I expect I'll meet lots of interesting people.
I don't expect I'll enjoy it very much.
I hope there's someone there that I know.
I hope the food's good.
I hope I don't have to dance.
I hope there won't be too many people there.

Percebe-se, nos pensamentos dados, o uso intensivo dos verbos *hope*, *expect* e *will/won't*, deixando claro, deste modo, o objetivo de prática, como num exercício mecânico de automatização. O único trabalho do aluno é escolher um pensamento e repeti-lo tal e qual. O exercício gira, assim, em torno da prática dos verbos acima mencionados. Como conseqüência, uma análise da forma é necessária com explicitação de regras.

Em seguida, são oferecidas aos alunos várias situações e pede-se que os mesmos expressem o que esperam de cada uma delas. A princípio tem-se a impressão de

que se trata de um exercício mais livre, mas na verdade um trilho (do que dizer) já foi dado (o uso de *hope*, *expect*, *will/won't*) e neste exercício o aluno continua “treinando” a forma.

Desta maneira, a aula acabou sendo bem estrutural, devido à natureza dos exercícios. Foi necessário maior detalhamento da parte gramatical, e tanto os alunos como a professora acabaram mais preocupados com regras do que com o significado. Porém, embora esta aula tenha apresentado uma ênfase gramatical, em um dos exercícios, a professora pediu que os alunos discutissem, em pares, a diferença entre os verbos *hope* e *expect*, representando assim uma oportunidade para interação, já que este exercício se mostrou comunicativo e bem semelhante a uma situação possível de ocorrer na vida real. É comum, por exemplo, duas pessoas discutirem a diferença entre dois verbos em parte semelhantes, às vezes não apenas na LE mas também na LM.

Excerto 3

P: now people(.) I'd like you:: to talk again IN Pairs(.) and
I'd like you:: to discuss IN Pairs the difference between
the verbs (.) hope and expect(.) yes?

Após a explicação do que os alunos deveriam fazer, eles passaram a realizar a atividade aos pares. Para isso, utilizaram dicionários e o livro didático como fontes de informação para poder apresentar os usos de ambos os verbos mencionados e discutir as diferenças.

Não houve muita oportunidade para trabalhos em pares ou grupos, e as aulas foram mais explanatórias. Ocorrem ainda algumas oportunidades para os alunos interagirem em pares como no excerto abaixo:

Excerto 4

P: well (.) did you finish? yes? now (.) I'd like you:: to tell
your partner(.) which thoughts would go(.) through your
mind(.) ok?

Esta oportunidade para a interação em pares foi solicitada pela professora e não pelo material que não sugere em nenhuma atividade trabalhos em pares ou em grupos.

Embora o exemplo acima seja outra oportunidade potencial para interação, os alunos acabaram apenas repetindo os itens já fornecidos na lista, como num exercício de leitura em voz alta.

Não houve portanto oportunidades várias e sistemáticas de uso, mas sim de prática de formas. Conseqüentemente, as aulas foram mais centradas na professora (que controla o certo e o errado) por meio de exercícios de respostas fechadas e previstas.

Baseando-se nestas considerações, pode-se apontar ainda, que neste tipo de ambiente de aprendizagem, a professora não agiu como facilitadora da aprendizagem mas sim como aquela que possuía conhecimento prévio de regras e estava ali para “arbitrar” a seqüência de exercícios e explicar regras.

Os alunos tinham como função principal imitar ou repetir e acumular regras. Como um exemplo de trabalho de imitação ou repetição pode-se mencionar o exercício já citado anteriormente no qual os alunos tinham uma lista de possíveis pensamentos que poderiam ocorrer numa situação de chegarem a uma festa onde eles não conhecessem ninguém e desta lista eles tinham de escolher quais pensamentos passariam por suas mentes e apenas repetí-los, como num “drill” disfarçado. Nesse esforço de racionalidade vigiada,

os aprendizes reagiram de maneira tensa e preocupada com a memorização e aplicação de regras tentando compreender quando e como usar os verbos apresentados na unidade e tentando anotar as regras mencionadas pela professora para uma possível memorização posterior.

Com relação ao insumo, a maior parte dele tendeu a ser produzida pela professora que controlou todo o desenvolvimento das atividades, restando aos alunos uma parte menor e destinada quase que totalmente à repetição. Pode-se dizer ainda que a qualidade do insumo produzido foi muito gramatical, com o sentido sempre subordinado à forma.

Com relação a como os alunos perceberam o desenvolvimento desta unidade do livro didático, pode-se perceber que eles se preocuparam bastante com unidades pequenas da língua como, por exemplo, o vocabulário, conforme poder-se-á observar em trechos dos diários escritos por eles:

“Achei a aula rápida, pouco tempo para que todos treinassem bem ou falassem. Vimos bom número de palavras novas.” (A3)

“Apesar da dificuldade em formar as frases, lembrar do vocabulário, eu gostei da aula. O texto usado fala de um assunto atual, saindo do esquema de outros cursos que já fiz, que usavam pequenos diálogos e depois quando eu pegava uma revista para ler, não conseguia.”

(A5)

“Gostei da aula mas senti um pouco de dificuldade. Consegui compreender o sentido das frases, mas como um todo, ou seja na hora de traduzir, algumas palavras ficam faltando.” (A7)

“Gostei do texto mas tenho receio de não acompanhar o grupo pois meu vocabulário é reduzido.” (A8)

Estes trechos do diário referem-se à primeira aula do curso na qual utilizou-se a unidade do livro didático já mencionada anteriormente. Esta unidade foi iniciada com o uso de um texto que falava sobre os avanços tecnológicos.

Pode-se observar por meio dos trechos acima transcritos a preocupação dos alunos com o vocabulário. Um aluno mencionou a preocupação em “treinar”, demonstrando uma concepção de aprendizagem de língua como treinamento.

Voltando às perguntas de pesquisa propostas, pode-se observar a partir da análise apresentada aqui que o processo de construção da aprendizagem da nova língua se deu basicamente calcado na forma, com o uso de exercícios mecânicos elaborados para “treinar” pontos gramaticais com pouco espaço para criação. O papel dos alunos foi, em linhas gerais, a de aprendiz passivo. Sua postura foi a de ouvir, anotar, repetir e “receber” nova informação do professor, vivenciando assim o processo de maneira passiva. Com relação ao trato da forma e do uso, a forma ocupou posição superior ao uso.

b) 2. Fase – Tarefas pré-comunicativas

Esta segunda fase constou de tarefas que foram classificadas como pré-comunicativas pois, embora não fossem essencialmente mecânicas, ainda permaneceram mais presas à forma do que ao significado e serviram como uma preparação para futuras atividades mais livres e voltadas para o uso da língua-alvo. Este tipo de tarefa é também

citado por Littlewood (1988) que nos oferece alguns exemplos de atividades pré-comunicativas definindo-as como *atividades cujo objetivo principal não é comunicar significados para um parceiro, mas sim produzir certas formas lingüísticas de maneira aceitável*. Segundo o autor, nessas atividades, os alunos geralmente usam formas por meio de instruções do professor (como num exercício mecânico de automatização - “drill”). Alternativamente, o professor pode planejar a atividade a fim de oferecer uma oportunidade para os alunos produzirem formas que tenham aprendido previamente. De maneira geral, o objetivo do professor ao usar essas atividades é preparar o aluno para encontros comunicativos posteriores, fornecendo, deste modo, as formas lingüísticas necessárias aos alunos e as conexões necessárias entre forma e uso.

Na verdade, o trabalho com atividades pré-comunicativas em muito se assemelha àquele desenvolvido a partir do livro didático utilizado como fonte de atividades na primeira fase desta pesquisa. Uma diferença que pode ser apontada é que nesta segunda fase, as aulas começaram a ser organizadas em torno das tarefas embora elas ainda estivessem essencialmente presas à forma.

Ainda Littlewood (1986) discute algumas características das atividades pré-comunicativas e das comunicativas com o intuito de apontar as principais diferenças entre elas. Para o autor, *por meio das 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*.

Esta categoria, prossegue o autor, inclui a maioria das atividades atualmente encontradas nos livros didáticos, tais como diferentes tipos de exercícios de automatização (drills) ou práticas de pergunta-e-resposta. Essas atividades têm como objetivo principal fornecer ao aluno fluência no sistema lingüístico, sem na verdade exigir deles o uso do sistema para propósitos comunicativos. Da mesma forma, o principal propósito dos alunos é produzir linguagem que seja aceitável em vez de comunicar significados efetivamente.

Para finalizar, o autor observa que não há uma linha dividindo esses dois tipos de atividades, representando elas diferenças de ênfases e orientação e não divisões distintas. É relevante salientar que nesta pesquisa acredita-se que não há apenas diferenças de ênfases nestes dois tipos de atividades mas também diferença de natureza.

3.3 – Análise das experiências produzidas por meio do uso de tarefas pré-comunicativas

A primeira tarefa a ser realizada foi retirada da tipologia oferecida por Dubin & Olshtain (1986) e denominada *compartilhar e contar*. O objetivo dessa tarefa era provocar o falar sobre si mesmo quando criança e comparar como eram as coisas então e como elas são hoje.

Os alunos foram divididos em pares, e a atividade foi realizada na forma de entrevista. Cada aluno tinha em mãos um quadro com as perguntas da entrevista

incompletas. Desse modo eles tinham de completar as perguntas, entrevistar o parceiro e depois relatar para a classe duas das respostas obtidas.

Como uma pré-tarefa, foi realizado um exercício de compreensão de linguagem oral em que duas pessoas falavam sobre como era a vida delas quando crianças e como era a vida delas na atualidade. Esta pré-tarefa serviu como preparação para a tarefa que os alunos deveriam realizar mais tarde, isto é, comparar as diferenças entre a vida quando criança e a vida na atualidade.

A segunda tarefa foi uma atividade de *lacuna de opinião*, na nomenclatura de Prabhu (1987), em que os alunos tinham de falar sobre invenções tecnológicas, sobre como costumava ser a vida antes dessas invenções e seus efeitos na vida atual. Aqui, também, cada aluno tinha um quadro com alguns utensílios domésticos para servir de base para a realização da tarefa. Houve a realização de uma pré-tarefa com um exercício de compreensão de linguagem oral no qual pessoas falavam sobre invenções tecnológicas. Ao término da discussão, cada grupo tinha de levantar algumas conclusões que julgasse importantes.

A última tarefa desta série constou de uma atividade de *lacuna de informação* (Prabhu,1987) . Nesta atividade os alunos em pares tinham de dar informação sobre o futuro, falando sobre as mudanças que podem acontecer em várias áreas da vida. Dessa maneira, um aluno tinha o papel de entrevistador e para isso tinha de seguir alguns itens pré-estabelecidos em uma ficha de papéis (*role card*) previamente preparada . Ao outro aluno cabia o papel de futurologista (ficha B). Nessa ficha o aluno tinha as

principais mudanças que poderiam ocorrer e, baseado nelas, tinha de responder as perguntas do entrevistador.

Estas três tarefas foram classificadas como pré-comunicativas porque ainda havia nelas controle sobre a realização das atividades. Em todas elas os alunos tinham um roteiro a seguir e, de certa forma, havia controle das estruturas e vocabulário a serem usados pelos alunos. Este controle sobre a atividade pode ser observado no exemplo abaixo:

Excerto 5

A: what tv programmes(.) did you use:: to watch?

No exemplo acima, o aluno já tinha em seu roteiro a pergunta incompleta e sua única tarefa era completar a pergunta com a forma *did you use to* que já havia aparecido na pré-tarefa pela professora com a classe como um todo e na atividade de compreensão de linguagem oral. Portanto, é como se o aluno tivesse um trilho a ser seguido para a realização da tarefa. Ainda, no exemplo acima, fica a impressão de que a estrutura *used to* era o pivô da atividade e não a comunicação de significados.

Dessa maneira, o objetivo das tarefas era primordialmente praticar a forma, e este é um aspecto distintivo que separa as tarefas consideradas pré-comunicativas das tarefas comunicativas. Trata-se de uma diferença de ênfase nesses tipos de tarefas, recaindo a ênfase mais na forma do que na comunicação. Não se quer dizer que essas tarefas não tenham função na sala de aula. Elas se prestam exatamente a uma preparação para tarefas essencialmente comunicativas.

Porém alguns pontos positivos devem ser levantados com relação a essas atividades. Embora pré-comunicativas, elas representam um avanço em termos de metodologia pois, durante as aulas, os alunos não ficaram repetindo ou imitando frases soltas, sem sentido para eles e despregadas de um contexto de uso, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Excerto 6

A4: what are(.) the positive aspects(.) of a fridge?

A6: ah(.) to:: put coke(.) milk(.)

A4: yes(.) and food

A6: yes food

No excerto acima, os alunos tinham de discutir os aspectos positivos e negativos de alguns utensílios domésticos dados. Houve, desse modo, oportunidade de os alunos construirem o significado por meio de suas próprias realidades e não por meio de repetição mecânica. Outro aspecto a ser observado no exemplo acima é que, embora a pergunta seja de certa forma pré-estabelecida, nas respostas há liberdade para o aluno criar e colocar suas sem roteiros pré-estabelecidos no exercício, conforme exemplo abaixo:

Excerto 7

A3: I think I had afraid (...)

A2: afraid of

A3: afraid of *botija*

A2: *quem?* who?

A3: a person who was not normal

A2: yes

A3: and my mother said: be careful

Neste exemplo, pode-se observar que o aluno teve a oportunidade de citar uma pessoa (Botija) que fez parte de sua realidade quando criança e que de alguma forma marcou a infância deste aluno. Este personagem (do folclore urbano da cidade) e este fato não estavam pré-estabelecidos na atividade. Outro ponto a ser levantado neste exemplo é a oportunidade de negociação, ainda que sobre a forma. O aluno A3 tenta dizer que tem medo mas não consegue completar a frase e o aluno A2 vem em sua ajuda completando a frase: “afraid of” e negociando assim a forma com A3.

Observa-se que o fato de se usarem tarefas para trabalhos com pares ou em pequenos grupos torna o ensino mais centrado no aluno, diminuindo, assim, o domínio do professor sobre o tempo de fala e possibilitando que o aluno se torne mais ativo no processo de ensino/aprendizagem. Com relação aos papéis do professor, este passa a exercer de forma crescente o papel de facilitador da aprendizagem. Outro aspecto positivo do uso de tarefas em pares ou pequenos grupos é o aumento da quantidade de uso comunicativo da língua-alvo entre os alunos. Por meio do uso destas tarefas, há um maior estímulo para o uso da língua-alvo pelos alunos na sala de aula.

Outro aspecto a ser citado é que, embora controladas, essas tarefas criam oportunidades para os alunos participarem, interagirem e negociarem, conforme podemos perceber nos exemplos abaixo:

Excerto 8

A6: I was afraid of black

A5: black people?

A6: no (.) black(.) é(.) dark(.) no black sorry(.) places without light

No excerto acima pode-se apontar a oportunidade de negociação do significado quando A6 diz ter medo de escuro mas utiliza a palavra “black” para isso, A5 não tem certeza de sua compreensão e verifica perguntando “black people”? e A6 então explica que não é “black” mas sim “dark”.

Excerto 9

A5: and now(.) what tv programmes you(.) you(.) you used to watch(.) não(.)
what tv programmes you watch?

A4: what tv programmes do you watch?

A5: what tv programmes do you watch?

Excerto 10

A1: ok XXXX(.) and you(.) what did you use to look like when you were a child?

A2: well(.) when I was a child I used to wear shorts and t-shirts and I loved ah(.)

Walk without(.) without(..)

A1: shoes

A2: yes shoes

Nos excertos acima, podem-se apontar oportunidades para negociação do significado e da forma, assim como oportunidades para a interação, quando os alunos falam de suas próprias realidades e experiências.

Observou-se, também, que, durante a realização das tarefas, a situação de ensino/aprendizagem esteve mais centrada nos alunos como sujeitos do processo. Podemos apontar a organização de sala de aula em pares ou pequenos grupos como um dos fatores

responsáveis por esta centralização do processo nos alunos. Além disso, a maneira como as tarefas foram elaboradas também contribuiu para centralizar o processo de aprendizagem no aluno.

Porém, é importante salientar que esta seqüência na qual o curso se organizou, primeiro a unidade do livro didático, depois as tarefas pré-comunicativas e por último as tarefas consideradas como mais centralmente comunicativas, não foi uma seqüência proposital, nem não se pensou também em gradar do menos comunicativo para o mais comunicativo e nem se pensou em fazer uma preparação para as tarefas mais comunicativas, como já foi mencionado no capítulo I. O curso foi elaborado seguindo a ordem em que as tarefas foram concebidas pela professora-pesquisadora. As tarefas constantes da segunda fase foram uma primeira interpretação da professora-pesquisadora que posteriormente à elaboração delas compreendeu que elas não apresentavam os critérios desejados nesta pesquisa para as tarefas comunicativas. Devido a esse fato, criou-se a terceira fase do curso piloto com o uso de tarefas que desempenharam papel central nesta pesquisa. Entretanto, a segunda fase foi mantida pois, conforme observado anteriormente, as tarefas pré-comunicativas podem servir como uma preparação e um aquecimento para momentos de verdadeiro uso comunicativo. Por este motivo, a análise no capítulo III foi apresentada na mesma ordem em que aconteceu o curso, como citado anteriormente, pois compreende-se que esta seqüência foi o caminho a ser percorrido e ela foi mantida na apresentação para dar sentido à maneira como o curso foi realizado.

Littlewood (1986) defende que a seqüência das atividades deveria instaurar primeiro as atividades pré-comunicativas, servindo como uma preparação, para depois

introduzir as atividades comunicativas. Segundo ele, muitos professores desejariam que a maioria de suas seqüências de ensino refletissem esta relação diretamente. Ou seja, eles começariam uma unidade de ensino com atividades pré-comunicativas nas quais os alunos praticariam certas formas ou funções lingüísticas em situações pré-selecionadas. Estas atividades conduziriam então ao trabalho comunicativo, durante o qual o aluno pudesse usar a nova língua que ele tivesse aprendido e pudesse monitorar seu progresso. Assim, esta seria a familiar progressão da “prática controlada” ao “uso criativo da linguagem”.

Littlewood (1986) prossegue argumentando que é possível reverter essa situação de gradação. Ou seja, o professor pode começar uma unidade de ensino com uma atividade comunicativa, tal como uma representação de papéis baseada em situações nas quais os alunos podem encontrar-se. Em adição ao seu valor intrínseco como prática comunicativa, esta atividade desempenha duas outras funções: permite ao professor diagnosticar as fraquezas dos alunos num determinado tipo de situação comunicativa e permite aos alunos se tornarem conscientes de suas necessidades lingüísticas. Baseado em seu diagnóstico, ou talvez depois de uma discussão com os alunos, o professor poderia organizar uma prática controlada de formas lingüísticas que permitiriam que os alunos se comunicassem efetivamente. Haveria, então, uma fase posterior de atividade comunicativa, na qual os alunos fariam uso do novo conhecimento lingüístico e habilidades.

Segundo o autor, especialmente com alunos intermediários ou mais avançados, este segundo procedimento pode ajudar a aumentar a eficiência do curso, cobrindo deficiências reais do repertório do aluno.

Esta segunda maneira de se organizar o uso das atividades comunicativas e pré-comunicativas representa uma melhor alternativa, pois, deste modo, o uso das pré-comunicativas seria em resposta a necessidades dos alunos detectadas ao longo da prática comunicativa.

Desta forma, pode-se questionar se há diferenças entre a primeira fase do curso onde se utilizou a unidade do livro didático e esta segunda fase composta por tarefas pré-comunicativas e quais são elas. A fim de responder a este questionamento e de melhor visualizar as possíveis diferenças entre os dois ambientes de aprendizagem, apresenta-se o quadro a seguir, onde aponto, de acordo com critérios estabelecidos neste trabalho, algumas diferenças:

1º Fase	2º Fase
Atividades convencionais com foco na forma	Tarefas pré-comunicativas (com pelo menos meta do foco na forma)
Exercícios de repetição/imitação	Atividades em pares ou em pequenos grupos onde os alunos tinham de dar opiniões, informações
Exercícios calçados em pontos específicos da gramática	Atividades ainda presas a certas formas gramaticais
Exercícios com o objetivo de praticar	Atividades com um objetivo disfarçado de praticar formas, havendo certa preocupação com o sentido
Ausência de trabalhos em pares ou grupos	Trabalhos em pares ou grupos
Explicitação gramatical	Pouca explicitação gramatical embora as atividades mantenham a gramática como princípio organizador
Pouca ou quase nenhuma oportunidade para Negociação ou criação na língua - alvo	Oportunidades para negociação e para criação na língua-alvo
Professor como transmissor de conteúdo; Professor como “maestro”	Professor mais próximo de ser um gerenciador das atividades e facilitador

Preocupação com regras	Alguma preocupação com a mensagem além da forma
Exercícios controlados com respostas previstas	Atividades parcialmente controladas
Função dos alunos: repetir, imitar, seguir os passos	Função dos alunos: interagir, embora ainda de maneira controlada
Insumo gramatical	Insumo gramatical mas com algumas Oportunidades de uso comunicativo
Preocupação com a forma	Preocupação com a forma e o sentido

QUADRO N. 01

A partir do quadro acima, pode-se observar que a diferença entre as duas fases é uma questão de ênfase principalmente com relação a dois pontos:

- 1 – na segunda fase a preocupação com a forma esteve disfarçada, embora presente;
- 2 – na segunda fase houve preocupação com o sentido e um pouco mais de espaço para os alunos criarem e interagirem.

Desta forma, com relação a construção do processo de aprendizagem nota-se que:

- a) o processo foi construído em torno do uso de tarefas embora com foco ainda em pontos específicos da gramática;
- b) a preocupação com a forma foi disfarçada;
- c) houve uma certa preocupação com o sentido.

Com relação a como os aprendizes percebem o desenvolvimento de tarefas durante o processo de ensino/aprendizagem pôde-se observar que eles tiveram mais espaço para criar e mais oportunidades para interagir e se colocar na língua-alvo como sujeitos, fatos esses que serão mostrados na próxima parte, que trata da análise da interação, e onde serão mostradas as transcrições da realização das tarefas.

No tocante ao trato da forma e do uso, parece ter sido dada uma certa atenção ao uso e não apenas à forma.

3.4 – Análise da construção da interação em ambiente formado por tarefas pré-comunicativas

No primeiro momento da análise dos dados da segunda fase do curso piloto, que constou de tarefas consideradas pré-comunicativas, o objetivo foi observar, em linhas gerais, os efeitos produzidos por essas tarefas em sala de aula. Procurou-se avaliá-los com base nos pressupostos considerados neste trabalho como representativos da abordagem comunicativa (vide capítulo II). A partir desta primeira análise, serão apresentadas algumas vantagens e desvantagens do uso de tarefas pré-comunicativas.

Em um segundo momento, será realizada uma análise mais detalhada do processo de construção da interação produzida pelos aprendizes durante a realização das tarefas com o objetivo de analisar as principais características da interação e o que elas podem revelar sobre o uso das tarefas pré-comunicativas.

Nesta parte será apresentada, de maneira breve, uma análise quantitativa dos dados coletados nas interações analisadas para melhor ilustrar os resultados. Esses dados quantitativos serão incorporados no presente trabalho embora ele seja de cunho essencialmente qualitativo. Esta análise numérica pode servir para enriquecer os resultados e melhorar a definição de algumas conclusões.

Para esta análise, foi escolhida a realização de uma das tarefas constantes desta segunda fase e que fala sobre invenções tecnológicas. Nesta tarefa, os alunos tinham de discutir, em pares, algumas invenções tecnológicas como a máquina de lavar roupas, vídeo, televisão. Como uma pré-tarefa, a professora conduziu uma discussão com a classe como um todo, sobre os principais avanços tecnológicos e suas vantagens e desvantagens. Em seguida, os alunos passaram a trabalhar em pares e, por último, com a classe como um todo novamente. Os alunos teriam de apresentar algumas conclusões para as questões propostas e consideradas relevantes pelos pares.

Pode-se assim, representar a organização desta aula no seguinte quadro:

1 – Aquecimento: atividade inicial oral sobre invenções tecnológicas e seu impacto na vida atual. Classe como um todo. Atividade coordenada pela professora.
2 – Atividade de lacuna de opinião (Prabhu, 1987). Alunos em pares discutem algumas invenções tecnológicas e seus aspectos positivos e negativos.
3 – Com a classe como um todo, os pares apresentam algumas conclusões referentes à discussão realizada sobre as invenções tecnológicas.

QUADRO N. 02

De acordo com o quadro acima, a aula foi iniciada com uma atividade oral com a classe organizada como um grupo único e pode-se observar que num primeiro momento a professora domina o turno (consideramos que a professora domina os turnos pelo fato de eles serem bem longos e não com relação ao número deles), como que em um monólogo, onde os alunos apenas ouvem. Este domínio é longo e só após explicar o que deve ser feito em seguida é que a professora passa a dividi-lo com os alunos:

Exemplo 11

- 1 P: do you remember last class (.) when we discussed the sentences that we
2 can use while doing group work(.) remember? **DID** you think about
3 more sentences that we:: didn't mention? **DID** you remember any other
4 sentences? (silêncio) nothing new? **SO** during the work(.) try to
5 remember more sentences and(.) we:: are going to add them to our list(.)
6 **BUT** remember that it's important always to use:: English **WHILE** you're
7 discussing(.) well(.) today(.) we're going to start a new task(.) we
8 were talking about past and future(.) remember last class? (..) we
9 compared our childhood and our life today(.) nowadays(..) **TODAY** we're
10 going to talk about inventions(.) what we have today in our homes and
11 that maybe we:: didn't have in the past(..) so(.) let's start talking a little
12 bit(..) **DO** you **HAVE** Many eletronic devices in your house?
13 Ss: yes
14 P: Many?
15 A1: Many(...) a lot
16 P: and **DO** you use:: all of them?
17 A1: yes
18 P: **DO** you think in the past there were so many eletronic devices?
19 A2: no
20 A3: no (.) different
21 P: and **DO** you think today is better or worse ?
22 A2: better

23 A1: easier(.) I think people had evolution(.) I loved when my
 24 grandmother in the past made pamonha and I think it was
 25 delicious and today
 26 P: and she didn't use any of these eletronic devices
 27 no machine makes this for me(.) just my grandmother
 28 P: yes(.) and these eletronic devices(.) of course(.) have their negative
 29 and positive aspects too
 30 A1: I believe(.) I think(.) today we couldn't live without many of them
 31 P: and could YOU Name some of the eletronic devices YOU HAVE at
 32 home?
 33 A2: video cassette recorder
 34 A3: food processor
 35 A4: what's this?
 36 P: food processor? you can make cakes(.) you can cut food like
 37 potato(.) you can blend mass(...) like master walita
 38 A5: washing machine
 39 A1: waher for dishes
 40 P: dishwasher (...) ok(.) enough(.) we're going to do a listening
 41 exercise now(...) we're going to listen to some people(..)
 42 they are going to talk about some eletronic devices and I'd like you
 43 to listen and(.) I'd like you to answer which eletronic device is each
 44 speaker talking about and(.) if the speaker thinks(.) it's good or not(.)

A partir do excerto acima, pode-se observar que a professora inicia a aula retomando um assunto iniciado na aula anterior sobre frases úteis para serem usadas durante a realização das tarefas (*do you remember last class(.) when we discussed the sentences that we:: can use while doing pair work?*). Para finalizar o assunto, a professora salienta a importância de usar somente o inglês durante a realização das tarefas. A tentativa de listar frases consideradas úteis para serem utilizadas durante a realização das tarefas

(frases como: *could you repeat, please?, I didn't understand; what does XXX mean?*) consiste em uma estratégia para ajudar os alunos a usarem apenas o inglês na aula. Pode servir também como um incentivo e uma orientação para os alunos, principalmente aqueles mais fracos.

Logo em seguida, a professora informou aos alunos que eles iriam começar uma nova tarefa (*Well(.) today we're going to start a new task*) e mencionou a última atividade realizada (*we were talking about past and future(..) remember last class*). Ao lembrá-los da última tarefa realizada, a professora menciona “passado” e “futuro”, dando a impressão de que a última tarefa a ser realizada teria sido voltada para a prática e para os usos dos tempos verbais. Isto pode estar ligado ao fato de essas tarefas serem pré-comunicativas, ou seja, ainda calcadas na forma.

Após mencionar a última aula, a professora apresenta a nova tarefa a ser realizada e inicia uma rápida discussão sobre invenções tecnológicas, assunto que será abordado durante a realização da atividade. Só então é que os alunos começam a participar. Até esse ponto, a professora monopoliza a interação e mantém o turno por algum tempo, centrando a interação nela. Representado numericamente, esse turno da professora constou de doze linhas, o que pode ser caracterizado um longo turno.

Durante a discussão com a classe como um todo e que serviu como um aquecimento para a tarefa seguinte, a professora fez algumas perguntas para os alunos sobre o assunto invenções tecnológicas (*do you have many eletronic devices in your home?, do you use all of them?*)

Podemos observar, nesta parte da interação, duas oportunidades para negociação do significado: uma primeira quando o aluno A3 cita *food processor* e outro aluno, A4, pergunta o que isso significa (A3: *food processor*; A4: *what's this?*) . O segundo exemplo é quando o aluno A1 diz um nome de um aparelho errado (A1: *washer for dishes*) e a professora diz o nome correto (P: *dishwasher*). Em seguida, a professora encerrou a pré-tarefa, explicou o que seria feito a seguir e deu início à tarefa escolhida para a aula.

Ainda analisando esta primeira parte da interação, podemos observar que houve domínio da professora que controlou toda a atividade. Temos assim, o seguinte quadro com o número de turnos para esta primeira parte:

Primeira parte da aula - Fase de aquecimento

Número de turnos:	27
Número de turnos Professora:	10
Número de turnos alunos:	17

QUADRO N. 03

Analisando o quadro acima nota-se que os alunos possuem uma maior quantidade de turnos em comparação com a professora, embora a professora tenha apresentado pelo menos três turnos bem longos, confirmando seu domínio, como mostra o próximo quadro:

Número de linhas dos turnos:	1	2 a 4	5 ou +	10 ou +	20 ou +
Professora:	3	4	2	1	-
Alunos:	15	2	-	-	-

QUADRO N. 04

Uma análise preliminar dos dados quantitativos revela que houve grande participação dos alunos nesta parte da aula, porém com uma predominância de turnos curtos com apenas uma linha e apenas duas ocorrências de turnos de duas a quatro linhas, nunca chegando a atingir cinco ou mais.

Na maior parte das perguntas, os alunos se limitaram a responder com turnos bem curtos, às vezes de até uma palavra apenas (*many; yes; no; different*), porém numa das perguntas um dos alunos se estendeu mais na resposta e falou sobre uma experiência pessoal vivida e ligada ao uso de equipamentos eletrônicos (*P: and(.) DO YOU think today is better or worse? A1: easier(..)I think people had evolution(..) I loved when my grandmother in the past made pamonha and I think it was delicious and today no machine makes this for me (..) just my grandmother*).

A participação deste aluno, contando sobre a avó que costumava fazer pamonhas sem nenhuma tecnologia é um exemplo de uma participação onde o aluno traz para a interação experiências pessoais, opiniões e é ainda um exemplo de esforço do aluno para manter o turno e não deixar de falar. A professora tenta tomar o turno em determinado momento (linhas 23,24 e 25) mas o aluno não permite e continua lutando para mantê-lo.

Este exemplo ilustra também uma oportunidade para re-entrada de insumo, uma vez que na aula anterior, os alunos tinham de comparar como eram as coisas quando crianças e como elas são na atualidade. Aqui o aluno também comparou um fato de sua infância (a avó fazer pamonha) com a atualidade, os equipamentos tecnológicos que embora avançados nem sempre oferecem os mesmos resultados.

Ainda com relação à participação dos alunos, pode-se observar que cinco alunos (de um grupo de oito presentes na aula em questão) participaram ativamente desta parte da aula, porém, houve uma maior participação do aluno A1. Este apresenta seis de um total de dezessete turnos dos alunos e apresenta ainda os dois turnos mais longos do grupo dos alunos (linhas de 2 a 4). Este maior número de turnos do aluno A1 parece estar ligado à maior proficiência que este aluno apresenta em comparação aos outros alunos do grupo, pois A1 já havia estudado inglês por um pouco mais de tempo do que os outros alunos e na ocasião do curso, se encontrava com viagem marcada para o exterior onde iria ficar por um ano. Por isso a disposição para aprimorar sua fluência era maior e talvez isso o tenha incentivado a participar mais e aproveitar melhor as oportunidades de uso da língua-alvo.

Durante toda a atividade a professora agiu como gerenciadora da atividade, lançando as perguntas as quais os alunos deveriam responder. Assim a professora foi sempre a iniciadora e os alunos tinham o papel de responder, atividade esta que embora não tão centrada na professora (os alunos tinham de expor seus pontos de vista) ainda manteve o padrão tradicional no qual o professor pergunta e os alunos respondem.

3.5 – *Análise da construção da interação durante a realização da tarefa em pares*

Nesta parte da análise estaremos observando as características da interação produzida por um dos pares durante a realização da tarefa de lacuna de opinião (Prabhu, 1987). Nesta tarefa, os alunos em pares tinham de dar opiniões sobre alguns aparelhos eletrônicos disponíveis atualmente para uso doméstico. Os alunos deveriam discutir os aspectos positivos e negativos desses utensílios. A escolha do par para ser gravado foi aleatória. A professora solicitou um par voluntário e os alunos de um deles se ofereceram para serem gravados.

Durante a realização da tarefa foi possível observar que os alunos tinham bastante a dizer sobre o assunto escolhido. Além disso, em vários momentos, falaram de si, colocaram suas opiniões na língua estrangeira e falaram de suas próprias vivências, mostrando assim interesse pela realização da tarefa, como podemos observar no exemplo seguinte:

Exemplo 12

- 1 A3: now(.) let's start(.) let's consider the positive aspects
- 2 and after the negative and then(.) the conclusion
- 3 A4: well(.)I think the positive aspects of a washing machine is the practise
- 4 A3: and negative?
- 5 A4: uhm(.) the clothes sometimes is(.) some manchas
- 6 A3: ah! Are not well washed
- 7 A4: yes
- 8 A3: and the life time of the clothes is reduced
- 9 A4: and the price(.) a good washing machine is expensive

10 A3: and then(.) is it good or bad?

11 A4: in my opinion it's good

No excerto acima, observamos que é o aluno A3 quem inicia a interação. Além disso, o aluno A3 desempenha o papel de coordenador da tarefa. É ele quem determina o que será feito e como será feito (*A3: now(.) let's start(.) let's consider the positive aspects and the negative and then the conclusion*) assim como coordena o que deve ser abordado (*A3: and the negative?; A3: and then(.) is it good or bad?*). Desta forma A3 desempenha o papel de gerenciador da interação.

Por outro lado, A4 participa ativamente da interação, dando sua opinião e se colocando na atividade. Neste exemplo, parece não haver preocupação com questões referentes a forma de maneira explícita e os turnos são distribuídos igualmente entre os dois participantes, cada um contando com cinco turnos de um total de dez. Além disso alguns turnos são mais longos:

Número de linhas dos turnos	1	2 a 4	+ 5
A3:	4	1	-
A4:	-	3	-

QUADRO N. 05

Nas linhas 5 e 6 pode-se apontar um exemplo de negociação do significado quando A4 quer dizer que ficam manchas na roupa e A3 vem em sua ajuda dizendo em

inglês: A3: *ah! are not well washed*. Tem-se, assim, uma oportunidade de negociação do vocabulário e um exemplo onde um aluno ajuda o outro nas dificuldades.

O próximo exemplo também ilustra a maneira como os alunos se colocam e dão opiniões durante a realização da tarefa além de apresentar alguns turnos mais longos:

Exemplo 13

- 1 A3: the next(.) the video(..) positive
2 A4: we can record a programme and watch it later(.) in a time more
3 appropriate
4 A3: and it's good when you want to locate a film(.) you can choose what
5 you want to see(.) and negative?
6 A4: so big (.) and you don't go to the cinema
7 A3: well(.) in Pirassununga there isn't a cinema and I think there isn't a
8 cinema because people nowadays have a video(.) in the past Pirassununga
9 had two cinemas (.) one where we have today bamerindus
10 A4: ah!
11 A3: the two cinemas were neighbours
12 A4: but did they passed the same film?
13 A3: no(.) it was
14 A4: it was different
15 A4: () yes(.) I remember I was there to see romeo and juliet
16 A3: 1971 or 1972
17 A4: 1972 no more than that
18 A3: in the corner where nowadays we have the theatre
19 A4: and do you prefer cinema or video?
20 A3: it depends(.) when you want a(.) a(.) intimus programme(.)
21 stay in your house(.) a vontade is?
22 A4: comfortable
23 A3: comfortable(.) the video is a good option but(.) when you want
24 to go out(.) to see people(.) to have fun(.) cinema is better

25 A4: yes(.) image(.) sound(.)

Neste exemplo, os alunos continuam discutindo os aspectos positivos e negativos de alguns aparelhos eletrônicos. Nesta parte, eles discutem as vantagens e desvantagens do uso do vídeo.

O aluno A4 inicia a discussão (*A4: the next(.) the video(.) positive*). Em seguida os alunos prosseguem dando suas opiniões sobre o uso do vídeo (linhas 2 a 6). Em determinado ponto da discussão, o aluno A4, falando sobre cinema, observa que não há cinema na cidade e tenta justificar que esta ausência se deva ao fato de as pessoas não irem mais ao cinema por causa do vídeo. Logo após, A4 começa a lembrar os antigos cinemas da cidade e conta para A3, que não vivia na cidade à época, como eles eram. Nesta parte, é possível notar como A3 se coloca na interação, contando sobre um fato da realidade da cidade, contando suas lembranças e se colocando como pessoa na língua estrangeira. Uma oportunidade rica de interação na língua-alvo e de reentrada de insumo pois novamente o aluno compara como eram as coisas antes e como elas são na atualidade.

Pode-se apontar ainda um momento onde os alunos chegam a disputar o turno (linhas 13 a 15) mostrando interesse e envolvimento na realização da tarefa. Pode-se também apontar neste exemplo uma oportunidade para negociação do significado quando A2 não sabe como dizer “confortável” em inglês e A1 ajuda oferecendo a opção *comfortable* (A3: *..a vontade*; A4: *comfortable*).

Observa-se em algumas partes da interação que os alunos fazem comentários de aspectos que eles julgam interessantes e eles o fazem na língua-alvo. Por exemplo, nas linhas 6 e 7 A3 justifica a ausência de cinema na cidade devido ao uso do vídeo. É interessante salientar também que durante a interação A3 fornece até a localização

dos cinemas e datas (*1971 or 1972*). Deste modo, os alunos experimentam uma oportunidade de interação, na qual eles têm uma conversa, dão opiniões e até lembram fatos do passado.

Embora esta tarefa tenha proporcionado algumas oportunidades de interação e negociação na língua-alvo, o elemento organizador ainda foi a forma, houve uma predominância de alguns tempos verbais como o presente simples e o passado simples e mesmo sendo o objetivo da atividade dar opiniões, os alunos acabaram comparando como eram as coisas antes e depois das invenções tecnológicas (como pode ser observado nas linhas de 4 a 8), finalidade esta da tarefa anterior na qual os alunos tinham de comparar a infância com a atualidade. Deste modo, preponderou a preocupação com pontos específicos da forma, no caso os tempos verbais e, a tarefa acabou sendo uma oportunidade para os aprendizes novamente “treinarem” o uso da forma, como se houvesse primeiro a explicitação formal e depois esta atividade para praticar as regras.

Exemplo 14

- 1 A4: that's interesting that the normal tv make advertisements about cable
- 2 tv (risos)
- 3 A3: it's a competition
- 4 A4: negative (..) ah(.) you spend more time inside of yourself(.) the
- 5 contact with other persons is reduced and other things like read a book
- 6 or make sports(.) or other things
- 7 A3: lot of violence(.) not good examples(.) we have to choose the best
- 8 programmes to watch(.) and not watch the others...
- 9 A3: I think it's better to have the news from a newspaper then from tv (..)
- 10 there's a problem(.) because on tv you see the life(.) newspaper I think is
- 11 more complete
- 12 A4: and (.) you can think about the facts
- 13 A3: and now we have a new programme about news(.) the
- 14 programme of *ratinho*
- 15 A4: oh! My god(.) what's that's ?
- 16 A3: interviews and comments(.) that's terrible
- 17 A4: tomorrow I see (.) no yesterday(.) sorry(.) I'm in the future (risos)
- 18 yesterday I saw one piece of the programme and I turned off the tv(...)

- 19 oh(.) god
- 20 A3: good or bad?
- 21 A4: more or less

Neste excerto, discutindo sobre o uso da tv, A3 faz menção da tv a cabo e observa que é interessante o fato de a tv normal fazer propaganda da tv a cabo ao passo que ambas podem ser consideradas concorrentes. Em seguida, os alunos passam a discutir alguns aspectos negativos da tv e enumeram alguns deles (linhas 12 a 16).

É interessante também observar como eles se colocam com relação a um programa apresentado na tv (Ratinho Livre). A2 tem uma atitude bem livre e solta e até brinca (*oh! My god*). Em seguida, novamente A2, ao confundir *yesterday* (ontem) com *tomorrow* (amanhã) brinca e diz: *I'm in the future* e ambos riem, novamente de maneira descontraída, mostrando-se ambos à vontade com a situação de uso da língua-alvo, situação essa muito propícia para a aprendizagem e para o processo de desenvolvimento da fluência.

No exemplo acima transcrito, pode-se observar que os alunos novamente se colocam na língua-alvo, avaliam (linhas 11, 24, 34), comentam e dão opiniões (linhas 5, 8, 19). Os turnos aqui também são maiores e os alunos brigam pelos turnos (linhas 2 a 5, 17 e 18). Além disso, a distribuição dos turnos é bem equilibrada e parece não haver domínio da parte de nenhum dos dois alunos que trabalham de maneira equilibrada.

Número de linhas dos turnos	1	2 a 4	+5
A3:	4	5	-
A4:	6	3	-

QUADRO N. 06

Com relação à distribuição dos turnos, novamente constatamos uma igual participação de ambos os componentes do par:

Total de turnos	18
Turnos A3	9
Turnos A4:	9

QUADRO N. 07

Embora a distribuição dos turnos tenha sido bem igual por toda a tarefa A1 desempenhou o papel de coordenador da atividade, iniciando os turnos, fechando e mudando de assunto.

Por meio desta análise mais detalhada da interação construída por meio do uso de tarefas pré-comunicativas foi possível apontar vários efeitos produzidos por elas no processo de ensino/aprendizagem, confirmando que embora pré-comunicativas, elas apresentam oportunidades para interação na língua-alvo. Elas podem oferecer situações de negociação do significado e podem propiciar oportunidades para os alunos opinarem, avaliarem e comentarem na LE, embora essas tarefas sejam ainda controladas e não representem o perfil de tarefa a qual buscava-se conhecer a potencialidade.

Para finalizar esta análise, cumpre relacionar os resultados com as perguntas de pesquisa propostas para esta dissertação. Com relação à questão de como se dá a construção do processo de aprendizagem de uma nova língua, quando o ambiente de aprendizagem é criado por tarefas consideradas comunicativas, pode-se dizer que durante a

realização das tarefas os alunos trabalharam em pares ou grupos e tiveram oportunidades para negociar e interagir na língua-alvo, contando sobre suas vidas e experiências e dando opiniões. Porém, o eixo organizador foi a forma que esteve disfarçada todo o tempo mas presente, fator esse responsável pela classificação “pré-comunicativas”. A quantidade de insumo produzido pelos alunos foi maior em comparação com a primeira fase, porém, a qualidade do insumo ainda foi gramatical.

Com relação à maneira como os aprendizes percebem o desenvolvimento de tarefas durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, observa-se que eles procuraram se colocar como sujeitos da interação, participando da realização das tarefas e mostrando um pouco mais de preocupação com a construção do significado.

No tocante à questão de como se equacionam o trato da forma e do uso num ambiente de desenvolvimento de tarefas, nesta segunda fase a preocupação com a forma ainda esteve presente embora de maneira disfarçada podendo-se apontar algumas oportunidades de uso. Esse uso foi frequentemente determinado por pontos gramaticais tidos como os pontos de ensino.

A seguir, será apresentada a análise da terceira fase do curso piloto que constou de tarefas aqui reconhecidas como centralmente comunicativas.

3. Fase - Tarefas consideradas comunicativas segundo nossos critérios

Dentro da estrutura da pesquisa foram previstas três fases de um curso piloto que objetivam criar ambientes distintos de ação e condições para a aprendizagem de uma

LE. A primeira fase se constituiu de uma unidade de um livro didático para o ensino de inglês para o nível intermediário. A segunda fase se constituiu de tarefas classificadas como pré-comunicativas por visarem o uso embora ainda presas a prática de formas verbais. O objetivo desta terceira fase do curso piloto foi trabalhar tarefas mais próximas de critérios postulados pela abordagem comunicativa.

Definir o que é ser comunicativo não é algo fácil, no entanto é muito importante que se tenham claros os significados do que se compreende como sendo comunicativo na aula de línguas quando se deseja utilizar essa abordagem principalmente para que o professor não se deixe enganar por falsas premissas do movimento comunicativo. Não se deve escapar à consciência de que muito da prática que hoje se diz comunicativa ainda está no fundo calcada em modelos estruturalistas longevos.

No capítulo II desta dissertação, procurou-se explicitar alguns dos princípios dessa abordagem que sustentam a argumentação desenvolvida nesta pesquisa e que deverão ser retomados aqui para análise das tarefas propostas nesta fase.

Para tal, propõe-se aqui o uso de tarefas classificadas como “tarefas longas”. O conceito deste tipo de tarefa já foi tratado anteriormente, mas, como uma retomada, ele é utilizado para se referir a um tipo de tarefa que dure mais de uma aula e possibilite, assim, a retomada do insumo de diferentes maneiras e em outras possíveis condições.

O intuito desta terceira etapa foi trabalhar com tarefas mais prováveis de manterem a atenção dos alunos voltada mais para o significado e menos para a forma e que pudessem criar oportunidades de uso mais livre e criativo da língua-alvo. Referir-se-á a essas tarefas na presente pesquisa como “tarefas longas”.

Esta última fase foi baseada no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, dirigido por Peter Weir e lançado comercialmente em 1989. Uma observação a ser feita aqui é a de que os alunos não foram consultados sobre o filme a ser utilizado. A escolha foi feita pela professora-pesquisadora sem consulta prévia com os alunos, não utilizando deste modo o princípio comunicativo da consulta. Porém, reconhece-se que é bastante recomendável que os alunos participem da escolha do filme mesmo porque é importante que eles gostem e se identifiquem com o filme a ser utilizado como uma dos fatores determinantes da realização bem sucedida das tarefas.

Num primeiro momento os alunos assistiram ao filme. Em seguida, houve a realização de uma tarefa de tomada de decisão onde cada grupo tinha de se posicionar sobre alguns aspectos principais do filme, a saber : o professor, o aluno Neil, a escola e o pai de Neil. Cada grupo podia ainda acrescentar outros aspectos caso julgasse necessários. Esta atividade serviu como uma preparação para o trabalho posterior de tradução de poemas ingleses constantes do filme e como uma oportunidade para se explorar o filme, criar um contexto e envolver os alunos na atividade. Houve uma tentativa de deixar a atividade bem livre, não tendo os alunos nenhum roteiro em mãos a ser seguido.

3.6 - Análise da construção da interação quando o ambiente é formado por tarefas comunicativas

Serão analisadas, nesta parte do trabalho, as características da interação produzida pelos alunos durante a realização das tarefas escolhidas para compor esta terceira fase do curso piloto.

Esta análise será iniciada com uma tarefa que teve por finalidade um aquecimento para a tarefa de entrevista que os alunos deveriam desempenhar posteriormente. Esta pré-tarefa foi do tipo representação de papéis (Littlewood, 1986) e foi utilizada nesta fase apenas para preparação para as outras tarefas.

Será apresentada no seguinte exemplo a realização desta tarefa por um par de alunos. O aluno A8 tinha de representar o papel de entrevistador e o aluno A7 tinha o papel de crítico literário e deveria comentar o filme Sociedade dos Poetas Mortos, escolhido como pano de fundo para a realização desta terceira fase. O entrevistador recebeu um roteiro com os assuntos sobre os quais ele teria de perguntar e o aluno A7 (crítico de cinema) recebeu um roteiro com os assuntos sobre os quais ele deveria falar.

Excerto 15

- 1 A8: what do you think about the story?
- 2 A7: I think(.) it was very interesting and(.) different
- 3 A8: and the characters?
- 4 A7: the characters(..) ah(...) good(.) each(.) character had an specified
- 5 function in the film
- 6 A8: do you like the end?
- 7 A7: no(..) I didn't(..) I think it(.) that the teacher should stay at the school
- 8 A8: in your opinion(.) was the acting good?
- 9 A7: so so(.) I thought that some actors were so weak

- 10 A8: was the message good or bad for you?
11 A7: the message was good

No excerto acima, nota-se que A8 não só inicia a interação como também coordena a realização dela, fazendo as perguntas e decidindo os assuntos a serem tratados (linhas 1, 3, 6, 8, 10). Porém um viés que pode ser apontado no desempenho deste aluno é que ele se limita apenas a fazer as perguntas de maneira curta e direta, dando a impressão de que sua participação na realização da tarefa é superficial. Em nenhum momento ele se coloca como pessoa, ele não dá nenhuma opinião nem mesmo para concordar ou discordar e nem comenta nenhuma das respostas do parceiro. É uma participação curta e "seca", quase mecânica e sem expressividade.

O aluno A7 desempenha o papel de crítico e por isso ele tem a função de avaliar e dar opiniões. Desta forma, ele dá sua opinião sobre todos os itens requisitados, porém, também de maneira breve e sem muito envolvimento ou entusiasmo. Mas ainda assim, A2 participa um pouco mais do que A8, produzindo turnos um pouco mais longos embora a distribuição deles tenha sido bem igual. Nota-se que a participação dos alunos do par foi equilibrada, não havendo maior domínio por parte de apenas um dos alunos.

Porém considera-se esta interação como sendo fraca do ponto de vista da negociação do significado, não havendo muitos exemplos de participação ativa dos alunos e nem mesmo disputa para manter ou tomar o turno.

É importante ressaltar que esta tarefa foi utilizada apenas como uma pré-tarefa e não se tinha como objetivo a prática extensiva. Ao elaborá-la, procurou-se diminuir o controle o máximo possível, fornecendo aos alunos apenas os assuntos a serem tratados mas mesmo assim ela não gerou uma situação de interação mais livre na língua-alvo.

Deste modo, com relação à construção do processo de aprendizagem, nota-se que a realização desta tarefa ofereceu uma oportunidade de uso da língua-alvo pelos alunos dentro de um contexto já em desenvolvimento durante toda a terceira fase, ou seja, o uso do filme. Outro ponto a ser observado é o de que houve um propósito comunicativo para a tarefa: discutir aspectos do filme, em vez de um propósito gramatical como, por exemplo, abordar alguma estrutura específica da língua. Além disso, a proposta de trabalho tinha sentido para os aprendizes, pois eles estavam comentando um filme assistido por eles num tipo de atividade semelhante a possíveis situações encontradas fora da sala de aula.

Outra pré-tarefa utilizada ao longo desta terceira fase foi a tarefa de tomada de decisão (Patrocínio, 1987). Nesta tarefa, os alunos em pares tinham de decidir, dentre duas escolas dadas, qual seria a melhor para matricular um garoto. Foram fornecidas aos alunos algumas informações sobre ambas as escolas e sobre o garoto e sua família. Baseados nessas informações, os pares teriam de chegar a uma decisão, ou seja, a melhor escola para o garoto.

Excerto 16

- 1 A1: I think the school b(.) is better
 2 A2: me too(.) because a modern school is (incompreensível)
 3 A1: I think school a is very very strict(..) it is bad to the son in my opinion
 4 A2: but the school a have a teacher(..) experienced teachers
 5 A1: yes(.) but the school b have good teachers too(.) the teachers are well
 6 prepared
 7 A2: I think the school b is the best for him because he's sensitive and only
 8 boy(.) and the modern school give him more ability in future
 9 A1: yes(.) and(.) the school a being very strict will(...) dificultar o
 10 relacionamento dele com os professores(..) por ser muito rígido(.) ele
 11 ser tímido e quieto
 12 A2: the school is very strict and the boy is sensitive(..) with the school
 13 very strict the boy was more(.) more(.) more lonely(.) yes?
 14 A1: I think it will be more difficult to the boy to live with the other
 15 students
 16 □ A2: and the family is escolhendo a profissão por ele
 17 □ A1: the family

- 18 is choosing the profession for him
 19 A2: and this difficult the boy so I think b is best
 20 A1: yes(.) I think so
 21 A2: if the student stay in the best university but don't have ability and he
 22 A1: he's not prepared to life
 23 A1: prepared to life in future(.) to life and profession and(.) for the world
 24 yes(.) school b
 25 A2: school b
 26 A1: if the boy had the attention of the family the school a should be
 27 good but in this case it's not true(.) they're very distant from the son
 28 A2: school b he's more attention with friends and the teachers
 29 is more near
 30 A1: yes(.) I think that is the school b he'll be more prepared

Neste exemplo, os alunos do par se colocam mais, apontando as características tanto do garoto como de ambas as escolas e dando opiniões baseados neles mesmos e nas características apresentadas. Com relação à distribuição dos turnos, o aluno A1 manteve um número um pouco maior do que A2 assim como manteve turnos mais longos, conforme pode-se observar a seguir:

Número de turnos	23
A1:	14
A2:	9

QUADRO N. 08

Número de linhas dos turnos	1	2 a 4	+5
A1:	7	6	1
A2:	5	4	-

QUADRO N. 09

Embora o aluno A1 apresente um número um pouco maior de turnos não há domínio da interação por um aluno apenas do par. Os dois participam de forma equilibrada, opinando e avaliando ao longo dos turnos. Pode-se apontar algumas situações de luta pelos turnos onde um aluno sobrepõe sua fala à fala do outro (linhas 16 a 18 e 22), mostrando assim envolvimento e disposição para falar. Porém poucos são os exemplos de negociação do significado.

Pode-se observar que o insumo produzido não é do tipo gramatical, os alunos não demonstram preocupação com a forma durante a interação e a atenção deles está mais voltada para o significado. Uma razão para este fato pode ter sido a maneira como a tarefa foi elaborada, calcada no filme e não em pontos gramaticais. Deste modo, embora incorrendo em erros de forma, os alunos foram capazes de expressar suas opiniões e de tomar decisões.

A realização desta tarefa representou uma oportunidade para os alunos experimentarem uma situação de interação na língua-alvo na qual eles precisaram sustentar os turnos e transmitir significados, ou seja, se posicionarem frente à questão colocada.

Pode-se apontar nas linhas de 9 a 13, 16, 17 e 18 uma oportunidade para negociação do significado, na qual A2 fala em português por não saber se expressar em inglês e A1 o ajuda vertendo a frase para o inglês.

Com relação à situação proposta, pode-se dizer que é provável que pessoas fora da sala de aula discutam um assunto como este, tendo assim a atividade proposta verossimilhança com tarefas da vida real e não apenas uma atividade artificial, de pouco sentido, elaborada apenas para treinar pontos lingüísticos.

3.7 - Análise da interação construída durante a realização

da tarefa de tradução (tarefa longa)

Nesta parte, será apresentada a análise da interação durante a realização da tarefa de tradução. Ao todo os alunos traduziram os poemas constantes do filme Sociedade dos Poetas Mortos e duas cenas que mostram duas aulas inteiras do professor de literatura, Mr Keating, personagem do filme. Ambos os poemas e as cenas das aulas encontram-se no apêndice II deste trabalho. Tem-se no excerto abaixo a transcrição de uma parte da realização da tarefa de tradução baseada em uma das aulas do professor no filme.

Excerto 17

- 1 A1: what does cope mean?
- 2 A2: próximo
- 3 A1: próximo?(..) cope is aguentar(.) arranjar(.) poder com(.) dar conta
- 4 de(...) to cope with whitman
- 5 A2: de acordo com(.) né?
- 6 A1: oh(.) yes or segundo(.) segundo whitman
- 7 A2: yes (o aluno prossegue lendo uma parte da cena a ser traduzida)
- 8 A2: interrompendo a leitura diz: oh(.) my god(.) this is a traditional
- 9 english (.) oh me(.) oh life(.) what's recurrent (procura no dicionário)
- 10 A1: repetir(.) ocorrer
- 11 A2: oh me (.) oh life(.) oh my god(.) (faz uma brincadeira - risos)
- 12 A2: (continuando a ler a parte a ser traduzida) oh vida das questões
- 13 que se repetem (.) of the endless train of faithless
- 14 A1: faithless is batalha(..) no?
- 15 A2: no(.) is falta de esperança
- 16 A1: nossa(.) what's train?
- 17 □ A2: endless?
- 18 □ A1: endless é final
- 19 A2: não. sem fim
- 20 A1: oh(.) yes sem fim
- 21 A2: of the endless train of faithless(..) faithless is without hope
- 22 A1: yes
- 23 A2: train? Perhaps have another meaning? série(.)sucessão(.)continuação
- 24 A1: train série?
- 25 ... o jogo do poder vai embora
- 26 P: no(.) what does go on mean?
- 27 A1: go on?

28 P: yes(.) go on?
 29 A1: ah! Go on (..) go é ir (olha no dicionário) prossegue(.) jogo né?
 30 A2: é
 31 A1: o jogo cheio de poder
 32 A2: no
 33 P: a good play(.) how can you translate?
 34 A1: bom jogo
 35 P: a powerful play?
 36 A1: um jogo poderoso
 37 P: yes
 38 A1: the powerful play is the life and you are one contribution
 39 A2: you are part of a (.) e você contribui com um verso(.) qual será sua
 40 contribuição?
 41 A2: this is a good question to be made every day in the morning (.)it's very
 rich
 41 this film(.) a wonderful philosophy

No excerto acima, nota-se que os alunos têm uma participação equilibrada e trabalham juntos na tradução da cena. Pode-se observar que eles procuram soluções para resolver os problemas da tradução (por exemplo, linhas 1 a 3, 5 a 7) na língua-alvo. Nestes trechos, geralmente um aluno ajuda o outro a traduzir algum termo desconhecido e para isso eles usam bastante o dicionário, além de negociarem o melhor termo para a tradução (linhas 3 a 6).

Assim, nesta busca pelo melhor termo, os alunos se encontram envolvidos num esforço pela compreensão, fator esse relevante para a atividade conforme já mencionado anteriormente nesta pesquisa (capítulo II) com base em Prabhu (1987) e, para resolver a tarefa. Além disso, durante a realização da tarefa, os alunos têm a oportunidade de interagir e negociar na língua-alvo, usando o inglês para isso (linhas 1, 16 a 19, 23, 26 a 29). Assim, pode-se apontar uma tentativa dos alunos de conduzir essa negociação na língua-alvo (*A1: What does cope mean?, A1: what's train?*) e desse modo, representa uma

oportunidade de reentrada de insumo, pois as expressões que utilizaram para negociar já haviam sido trabalhadas em outras aulas em partes iniciais da tarefa longa.

Ainda com relação às oportunidades de interação, A2 aproveita bem as chances oferecidas pela tarefa para se colocar fazendo comentários e dando opiniões como é o caso por exemplo das linhas 8 e 9 quando comenta que a parte da tradução que estava sendo feita apresentava um inglês tradicional, talvez querendo dizer de época . Em outra parte A2 faz uma brincadeira (linha 11) e por último A2 comenta que a pergunta com a qual o professor encerra a cena seria uma boa pergunta para se feita todos os dias de manhã (linhas 42 e 43). Nessa atividade participações significativas de A2.

Neste exemplo pode-se apontar também uma intervenção da professora (P) que ao acompanhar uma parte do trabalho intervém para mostrar para A1 que as traduções de *go on* (continuar) (linhas 27 a 30) e de *powerful game* (jogo poderoso) estão incorretas. A professora não dá as respostas, apenas chama a atenção do par para os erros e os incentiva a encontrar a opção correta. Com relação à distribuição dos turnos, A1 tendeu a dominar um pouco mais a interação, conforme mostra o quadro abaixo:

Números de turnos	35
A1:	18
A2:	11
P:	5

QUADRO N. 10

Pode-se apontar também um trecho da interação no qual os alunos disputam o turno (linhas 17 a 19) mostrando assim uma tentativa por parte dos alunos de sustentar o turno e de continuar falando. Com relação à qualidade do insumo, observa-se que ele não é gramatical, não havendo no trecho transcrito nenhuma evidência que mostre preocupação primária com a forma.

Retomando-se as perguntas de pesquisa, pode-se observar que nesta terceira fase o processo de construção da aprendizagem da nova língua se deu mais voltado para o sentido, para o significado. O elemento organizador foi o filme utilizado e as tarefas foram elaboradas a partir dele e não a partir de determinados pontos gramaticais. A preocupação não foi com o treino da forma mas sim com o sentido.

Os aprendizes estiveram envolvidos também com o significado e preocuparam-se com a elaboração de opiniões e com a construção do sentido durante as tarefas conforme pode-se observar na transcrição. Com relação ao uso e à forma, a preocupação com o uso predominou.

Durante a realização da tarefa de tradução de cinco poemas citados ao longo do filme um único viés que pôde ser observado foi o de que os alunos tomaram a atividade como uma atividade para aquisição de vocabulário conforme se pode observar nos comentários abaixo feitos pelos alunos e entregues à professora.

“A atividade de tradução dos poemas incentivou o vocabulário e a interpretação de textos”

“Foi possível adquirir novo vocabulário”

“Este tipo de atividade ajuda bastante no enriquecimento do vocabulário e na interpretação de textos”

Outra observação a ser feita é a de que os alunos usaram um pouco mais de português para elaborar a tradução:

Excerto 18

A1: mais próximo

A2: mais cedo

A1: mais próximo (.) é (.) mais cedo (...) a sua corrida

A3: começar (.) né?

A1: não(.) be run é acabar (.) Ter acontecido (.) be run (.)
estar corrida

A3: ah (.) tá!

A2: então:: quanto antes sua corrida acabar (.) né?

A1: é o processo

A2: quanto mais alto ele estiver (.) mais próximo (.) mais
Rápido (...) sua jornada (.) né?

A1: yes seu caminho (.) seu processo estará /

A2: estará terminado

Neste excerto, nota-se que a língua materna predominou durante a negociação do significado. Porém, há outras situações em que a língua-alvo é utilizada:

Excerto 19

A: the next(...)

A: which is the next?

Excerto 20

A: what's goe?

Excerto 21

A: what's tarry?

Excerto 22

- A: what's the other (...) other /
- A: sense?
- A: the other sense of prime?
- A: prime is primeiro, principal

Acredita-se que uma das razões deste fato foi a falta de um melhor esclarecimento para os alunos por parte da professora sobre os objetivos da atividade e o que seria esperado deles.

Outro exemplo de uso da língua-alvo pode ser citado abaixo quando um grupo, discutindo a tradução de um dos poemas, faz referência a um outro filme, O Rei Leão, por tratarem de um assunto semelhante – o ciclo da vida :

Excerto 23

1. A1: the life cycle
2. A2: like the lion king (.) did you see it?
3. A1: I didn't
4. A2: no? Wonderful (.) the sense of this film (.) é desenho né?(.) this
5. picture/
6. A1: cartoon
7. A2: ah! Cartoon (.) yes(.) the sense of this cartoon is very(.) very(...) and the
8. letter of the music of elton john (...) it's a circle of life(.) wonderful
9. A3: I watched it several times because my daughters Love this film(.) we have
10. the Cassette::

Observa-se, aqui, uma oportunidade de interação em que, apesar dos erros, os alunos se colocam como sujeitos, relatando experiências reais, criando e comunicando algo com sentido para eles na língua-alvo.

Após a análise desta primeira tarefa, a professora implementou mais duas tarefas de tradução, utilizando como material específico duas aulas ministradas por Mr

Keating, o personagem professor de literatura do filme Sociedade dos Poetas Mortos.

Durante a realização delas, houve uma tentativa de abrir diálogo com os alunos sobre:

- 1 – a importância de usarem apenas o inglês durante a realização da tarefa;
- 2 – a utilização de funções na língua-alvo para: concordar, discordar, sugerir, pedir esclarecimentos, dar opiniões, etc
- 3 – o valor do processo de realização da tarefa, em vez do valor do produto.

Esta tentativa de conscientização foi realizada durante as aulas, nas quais a professora tentava explicar e mostrar aos alunos o que era esperado das tarefas e deles próprios e, também nos diários dialogados, nos quais a professora tentava conscientizar os alunos sobre os pontos acima levantados, como mostram os trechos abaixo escritos pela professora nos diários:

“Always try to speak only English during the tasks, even though you make mistakes. It’s the best way to practise. Thank you”.

(P - 08/05/98)

“Remember that the most important thing about the tasks is what happens during the process of doing them and not the result. During the tasks you have many opportunities of practising. Try to take most advantage of it.” (P - 08/05/98)

“... the most important thing about the tasks is the process, the opportunities of using English while doing them and not the result.” (P - 22/05/98)

“...the most important thing is to use English, to practise, to express yourself, even if you make mistakes.”

(P - 24/04/98)

É relevante observar que os diários foram utilizados nesta pesquisa como um instrumento de coleta de dados, porém devido ao fato de terem sido escritos em inglês eles poderiam ter sido considerados como uma tarefa (longa) comunicativa nos moldes do que foi feito com as outras tarefas, entretanto, como a principal finalidade deles era a coleta de dados, a utilização deles se restringiu ao comentário das aulas pelos alunos.

Dentre os aspectos que podem ser salientados nesta análise, um primeiro resultado considerado como muito positivo, é o de que, com o uso do filme como base para as tarefas e devido aos tipos de tarefas escolhidos, a situação de ensino/aprendizagem esteve mais voltada para o significado e para a comunicação do que para a forma. Criou-se um ambiente diferente das outras duas fases para a aula, com os alunos mais envolvidos na construção de significados (por exemplo, a tradução dos trechos do filme) em vez de exercitação de pontos linguísticos.

Além disso, o fato de os alunos traduzirem aulas inteiras do filme e não apenas frases isoladas contribuiu para que a atenção dos alunos se mantivesse voltada para o significado e para a mensagem. Outro ponto observado é que a tradução pode ajudar os alunos a desenvolver os recursos de coesão e coerência, elementos importantes para a textualização da comunicação.

Retomando ainda outro aspecto levantado por Prabhu e que é citado no capítulo II desta pesquisa, observou-se que, ao fazer a tradução, é exigido dos alunos um

grande esforço de compreensão além de um esforço de produção. Ao fazer o trabalho de tradução, os alunos iniciam mais preocupados em compreender a mensagem e não a forma em primeiro lugar. Isso produziu inúmeras instâncias de colocarem-se, em termos de compreensibilidade dos textos na língua-alvo, um esforço que precedeu tipicamente outro esforço de produzir linguagem ou discurso com o qual negociar na língua-alvo também os sentidos da tradução, esta sim, elaborada finalmente em Português.

3.8 - Tarefa de reprodução de conversa gravada (tarefa longa)

Outro tipo de tarefa longa utilizada nesta pesquisa foi a tarefa de entrevista que teve a duração de cinco aulas. O objetivo nesta tarefa foi de criar situações nas quais o aprendiz pudesse sobreviver em situação de oralidade, mantendo uma conversa na língua-alvo por alguns minutos. É importante salientar, no entanto, que a realização desta tarefa não ocupou as cinco aulas inteiras, ela foi entremeada pela realização de pré-tarefas, dentre as quais: ordenar frases de diálogos do filme, ordenar seqüências de cenas, preencher lacunas de diálogos do filme, etc. Deste modo, durante as cinco aulas, sempre eram realizadas pré-tarefas e só depois os alunos retomavam a tarefa longa.

A tarefa tratada nessa seção foi elaborada da seguinte maneira:

1) os alunos ouviram a fita com uma conversa onde dois professores falavam sobre o filme (Sociedade dos Poetas Mortos). P1 é brasileiro e já morou em países de língua inglesa por aproximadamente cinco anos. P2 é norte-americana e vive no Brasil há muitos anos.

2) os alunos responderam a perguntas sobre o trecho escolhido da entrevista. Para isso, a professora tocou várias vezes a fita e também cada aluno levou uma cópia da fita para casa.

3) os alunos passaram a escrever o roteiro de parte da conversa, para isso, eles trabalharam em grupos, cada grupo com um gravador, aproveitando assim a oportunidade de ouvir quantas vezes fosse necessário e trabalhando dentro de seus próprios ritmos. O dicionário foi bastante usado nesta etapa e foi sempre estimulado o uso do inglês durante a elaboração do roteiro.

4) após a correção do roteiro junto com a professora, os alunos iniciaram o trabalho de reconstrução do diálogo. Para isso, eles elaboraram cartões com palavras-chaves e em seguida passaram a reconstruir o diálogo em pares com a ajuda dos cartões. Não foi solicitado que reconstruíssem o diálogo com as mesmas palavras do original, mas que a idéia e os tópicos originais fossem mantidos.

4) os alunos tentaram reconstruir o diálogo longo sem a ajuda dos cartões.

3.9 – *Análise da interação construída durante a realização da tarefa de reprodução de conversa gravada (tarefa longa)*

Alguns dos aspectos anteriormente salientados na análise da interação construída durante a realização da tarefa de tradução se repetiram na realização desta tarefa (por exemplo, maiores oportunidades para interação e negociação na língua-alvo, mais

atenção no sentido, dentre outras) e por este fato não serão abordados novamente aqui para evitar repetição. Entretanto, outros aspectos podem ser salientados.

Ao longo da realização desta tarefa os alunos procuraram se empenhar para imitarem de maneira mais próxima possível a fala de P1 e P2 prestando sempre muita atenção a todos os pormenores de suas falas. Um exemplo a ser citado é o uso da expressão *it seems to me* utilizada por P1 que chamou a atenção dos alunos que procuraram imitar até mesmo a maneira como P1 falava na fita, com certa hesitação bem própria da linguagem oral. Também a expressão *you know* muito utilizada por P2 chamou a atenção dos alunos que tentavam introduzi-la com frequência na realização da tarefa. Este aspecto foi importante porque serviu para mostrar para os alunos traços característicos da linguagem oral em discurso articulado, traços esses bem próprios de falantes nativos ou quase nativos e que alunos do nível intermediário precisam desenvolver na sua interlíngua.

Será apresentada a seguir a transcrição da reconstrução do diálogo por um dos pares:

Excerto 24

- 1 A5: Well (.) XXXX (...) I think that one thing that we can remember from our
2 Childhood is the movies that strike us as being very memorable(...) the movie
3 that we are talking about the dead poet society is very memorable and it has
4 drawn large audiences in brazil and the rest of the world. What did you feel?
5 A6: I remember when I saw the film the first time and I liked(.) but(.) I had
6 a conversation with scientists(.) ah(...) friends of me and(.) they hated it(.) I
7 think that reaction very strong(.) you know
8 A5: I'm quite surprised about what they say(.) what they said(.) because (.)
9 because the movie(...) it seems to me that(.) there isn't a challenge of the
10 scientists or science teachers in this movie(.) don't you think so?
11 A6: you don't think so?
12 A5: do you personally?
13 A6: well(.) I saw it again and I remember when the teacher(...)
14 what's the teacher's name?
15 A5: mr keating
16 A6: mr keating rip out the page and ()

- 17 A5 I'd like to know if you identify with mr keating(.) fully or
18 Basically?
19 □ A6: Well(.) I definitely identify with him

Ao analisar a transcrição acima, pode-se observar com relação à construção do processo de ensino/aprendizagem a produção de turnos mais longos pelos alunos, criando assim oportunidades de sustentação de turnos mais longos pelos alunos e a possibilidade de experimentar uma situação de oralidade articulada na forma conversacional na língua-alvo, aspecto esse importante para alunos do nível intermediário que precisam da habilidade de sustentar uma conversa mais longa na LE. Além disso, turnos mais longos podem contribuir para o desenvolvimento da fluência. A questão de produzir turnos maiores já foi abordada anteriormente nesta pesquisa na sessão que trata da prática oral na aula de LE (capítulo II) na qual são citados os autores Brown e Yule (1987) que chamam a atenção para a necessidade de propiciar aos alunos a oportunidade de produzir turnos mais longos. Nesta mesma sessão foi citado Filmore (1979) que faz referência à habilidade de falar extensivamente como um exemplo de fluência. Pode-se relacionar esta habilidade também à produção de turnos mais longos.

Outro aspecto positivo observado nesta tarefa é a possibilidade de os alunos poderem recriar o diálogo utilizando suas próprias palavras embora mantendo o tópico original e algumas palavras-chaves. Todas as etapas que precederam a recriação do diálogo serviram como andaimes facilitadores para que os alunos pudessem sustentar o diálogo final reconstruído.

Com relação à maneira como os alunos perceberam a realização da tarefa, uma observação relevante feita pelos alunos foi de que em certas partes do diálogo eles

tiveram maior dificuldade devido ao assunto não ser do domínio deles. Por exemplo, em uma parte da conversa, P2 fala sobre as abordagens qualitativa e quantitativa, assunto este não familiar para eles e que ofereceu dificuldade para a recriação dos turnos. Na transcrição apresentada inicialmente, esta parte ficou incompreensível. Segundo eles, esta dificuldade deveu-se à falta de conhecimento do assunto e conseqüentemente falta de vocabulário adequado.

Volta-se, desta forma, novamente para a importância do vocabulário para os alunos. Esta relevância deve-se provavelmente à tradição formalista dos alunos brasileiros, pois na verdade, nesta visão, aprender listas de vocabulário é parte essencial da aprendizagem de uma LE. Leffa (1991) mostra bem como a crença de que aprender línguas é aprender listas de palavras e que esta visão já está fortemente presente no imaginário de crianças brasileiras de 5. e 6. séries.

Durante esta tarefa, o foco também esteve primordialmente no significado, na mensagem, com os alunos envolvidos num esforço coordenado para compreender e produzir. Na fase de reconstrução do diálogo com a ajuda de cartões, os alunos fizeram uma contribuição importante. Os cartões com as palavras chave haviam sido feitos pela professora, porém, durante a realização da tarefa, os alunos observaram que se os cartões fossem feitos pelos próprios alunos, isso ajudaria mais, pois talvez as palavras-chaves escolhidas pela professora poderiam não ser as mesmas para os alunos e isso poderia dificultar a realização da tarefa. Então, na aula seguinte, esse estágio foi retomado pelos alunos que passaram a produzir seus próprios cartões.

Alguns aspectos que podem ser levantados ainda sobre este tipo de tarefa seriam, em primeiro, o fato de que poderia haver uma tendência por parte dos alunos para decorar o diálogo lembrando a prática audio-lingual – a etapa da memorização. Porém, deve-se observar que nesta tarefa os turnos eram mais longos, não se tratavam de frases curtas nem isoladas, com garantido espaço para os alunos usarem suas próprias palavras ao longo da reconstrução do diálogo, havendo assim até um espaço para o uso criativo da linguagem. Um segundo aspecto seria a falta de lacuna de informação, elemento este apontado na literatura como fundamental para uma tarefa considerada comunicativa. Não há também neste tipo de atividade muita oportunidade para tomada de decisão. Mas a tarefa mostrou validade compensatória no sentido de oferecer condições ao aluno de manter uma conversa experimentando uma situação de interativa oralidade.

Julga-se relevante explicitar nesta parte da análise os critérios utilizados nesta pesquisa para definir o que é uma tarefa comunicativa o que já foi anteriormente discutido e fazer uso deles para melhor ilustrar possíveis resultados. Estes critérios foram baseados em autores como Nunan (1989) e Prabhu (1987):

- a) A tarefa comunicativa é parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, produção e interação na LE. Na tarefa de tradução, por exemplo, os aprendizes estiveram envolvidos na compreensão do filme e dos trechos escolhidos para a tradução e na interação em LE na fase de tradução na qual tinham de negociar a tradução das cenas ou poemas.

dos trechos escolhidos para a tradução e na interação em LE na fase de tradução na qual tinham de negociar a tradução das cenas ou poemas.

b) A tarefa comunicativa é parte do trabalho de sala de aula na qual a atenção dos alunos está mais voltada para o significado e não para a forma. Nas tarefas longas propostas a atenção dos aprendizes esteve voltada prioritariamente para o significado como, por exemplo, a tradução que melhor reconstruísse na língua-alvo os sentidos do texto original.

c) A tarefa comunicativa assemelha-se o máximo possível aos tipos de atividades que os aprendizes desempenham em suas vidas diárias. É muito provável que pessoas em suas rotinas precisem traduzir textos e negociar a melhor tradução. É muito possível também que pessoas ouçam a entrevistas com críticos de cinema falando sobre filmes e reproduzam idéias desse contexto em outros.

d) A tarefa comunicativa apresenta um procedimento de trabalho, materiais adequados e um propósito comunicativo. Nas tarefas longas houve um procedimento de trabalho como, por exemplo, o de alunos assistirem ao filme primeiro e depois passarem à tradução de cenas escolhidas. Os materiais foram autênticos (filme / gravação de uma entrevista) e não elaborados para o ensino de pontos formais do programa.

e) A tarefa comunicativa é parte de uma seqüência que cria um contexto para si. As tarefas da terceira fase foram todas elaboradas em torno do filme Sociedade dos Poetas Mortos que representou o elemento organizador das

experiências de sala de aula, diferentemente das atividades da primeira e segunda fases nas quais a forma foi o elemento central. Além disso, na elaboração das tarefas desta terceira fase não houve pré-seleção de conteúdo relacionado à forma.

Analisando os dois tipos de tarefas utilizados foi possível compor uma representação das suas características (Fig. 3):

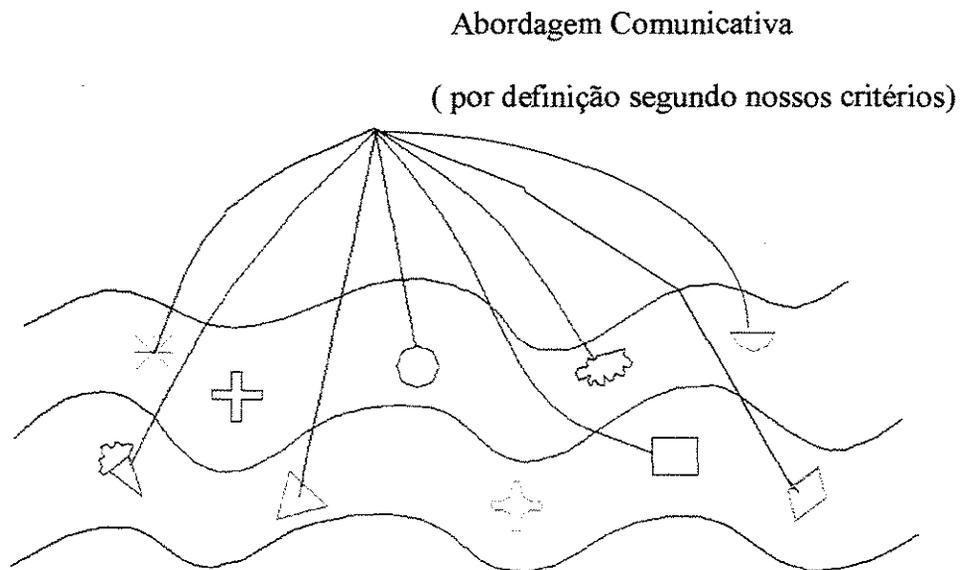


Fig. 3 – Representação de elementos distintivos da abordagem comunicativa presentes nas tarefas longas realizadas neste estudo

-  Maior preocupação com o significado do que com a forma
-  Esforço para compreensão do insumo (Prabhu) antes de re - produzi - lo
-  Oportunidades de interação continuada na língua-alvo
-  Oportunidades para retomada do insumo, negociação, pensamento
-  Foco primário na comunicação e na fluência
-  Prevalência de ambientes não ameaçadores para os aprendizes
-  Fazer pensar
-  Trazer conhecimentos de mundo adquiridos via L1 para uso nas tarefas de LE

Paralelamente ao desenvolvimento destes dois tipos de tarefas longas, foram realizadas atividades capacitadoras, ou seja, tarefas que preparam com focos parciais para a realização da tarefa longa global depois. Elas se constituíram em recortes do ambiente comunicativo nos quais se focalizavam elementos da língua para dar confiança e preparar o aluno. Assim, essas tarefas representavam uma redução ou concentração do foco, destacando porções recortadas da língua. Algumas dessas atividades capacitadoras foram:

1) *Colocar em ordem* – Nessa tarefa os alunos tinham que colocar em ordem ou uma seqüência de fatos que aconteceram durante o filme ou diálogos do filme. Esta tarefa era sempre acompanhada do filme. O uso deste tipo de atividade pode ajudar os alunos a desenvolver os conceitos de coesão e coerência.

2) *Vocabulário* – Foi pedido aos alunos que listassem vocabulário referente ao cinema. A professora iniciou a tarefa com a classe como um todo e em seguida dividiu os alunos em grupos. Ao término da discussão em grupos, a classe organizada em um grupo único verificou as palavras listadas e conferiu significados referentes ao tema.

3) *Completar trechos* – Os alunos, assistindo a partes do filme, tinham de completar trechos com palavras que faltavam.

4) *Levantamento de pontos específicos* – Os alunos discutiam os pontos positivos e negativos do filme em grupos, organizando listas.

5) *Relacionar* – Dada uma lista de adjetivos, os alunos tinham de escolher quais deles se adequavam ao professor protagonista do filme (Mr Keating). Os alunos podiam completar a lista com outros adjetivos não citados e que julgassem relevantes.

6) *Atividade de tomada de decisão* (Fontão do Patrocínio, 1997). Nesta atividade os alunos, em grupos, tinham de decidir, dentre duas escolas, qual seria a melhor para um dado aluno. Foi apresentada aos alunos uma descrição da família do aluno e das duas escolas, e eles tinham que decidir qual a melhor delas para enviá-lo.

Esta atividade foi avaliada como potencialmente rica porque incentiva bastante os alunos a falar na língua-alvo e a focalizar a atenção mais na mensagem do que na forma. Além disso, assemelha-se bastante ao que acontece fora da sala de aula,

onde freqüentemente temos de participar de discussões e tomar decisões sobre a melhor escolha a se fazer.

7) *Representação de papéis* (Littlewood, 1986) - Foram designados papéis aos alunos. Um aluno recebeu o papel de crítico de cinema e o outro de entrevistador. Os alunos foram divididos em pares e cada membro do par recebeu uma ficha (role card). O entrevistador recebeu um com os tópicos sobre os quais ele deveria entrevistar o parceiro, e o crítico recebeu uma ficha com dados com os quais ele deveria elaborar posições sobre o filme. Deste modo, os dois membros do par tinham que interagir e conversar sobre o filme.

Nessa tarefa, procurou-se deixar os alunos o mais livres possível para usarem a língua-alvo. Na ficha (role card), só havia os tópicos, tanto as perguntas como os comentários dos alunos com o papel de crítico não foram fornecidos, possibilitando aos alunos criarem suas próprias falas e opinarem sobre o filme baseados em suas impressões sobre o filme.

Além deste aspecto, a atenção dos alunos esteve mais voltada para o significado durante a realização da tarefa pois, o elemento gerador foi o filme e não um ponto gramatical.

Um aspecto negativo foi o fato de não haver negociação do significado durante a tarefa, e os alunos falaram pouco, expressando suas opiniões de maneira superficial e estereotipada, sem comentários aprofundados, conforme os exemplos abaixo:

Excerto 25

A6: what do you think about the story?

A7: I think it was very different and interesting

A6: in your opinion(.) was the acting good?

A7: so so(.) I thought some actors were so weak

Cumpramos observar que foi apresentada análise apenas nas atividades 6 e 7 porque as demais atividades capacitadoras realizadas e citadas acima não ofereceram dados merecedores de discussão.

Para responder à pergunta de pesquisa número dois desta dissertação, sobre a maneira como os aprendizes percebem a realização das tarefas, foram utilizados diários dialogados em inglês como instrumento de coleta de dados. Em suas anotações, os alunos apontaram a falta de vocabulário como um fator de dificuldade para a realização da tarefa. De maneira geral, todos se limitaram a classificar as tarefas como diferentes. Um dos comentários avaliativos merecedores de serem citados foi o de uma aluna, escrito no diário, no último dia de aula:

“As tarefas foram interessantes. Repassar o” script” conforme nós¹ conseguíamos nos lembrar foi bom para desenvolver a capacidade de compreensão. A partir de uma frase dita, vinha a seguinte e assim por diante. Fazer a crítica foi legal, nós pudemos, assim, dar nossa opinião sobre cada item, o que antes eu nem havia pensado (atores,

¹ Foi pedido aos alunos que escrevessem os diários em inglês. Apenas no último dia de aula, atendendo aos pedidos deles é que os diários foram escritos em português.

personagens, fim). (27/06/98)

Achei diferente e interessante o jeito de ensinar, o método. Com ele, percebi que é possível realizar diferentes papéis (como o crítico, o aluno, a família na escolha da escola, o tradutor que procura melhor encaixar as palavras), em diferentes situações, usando os conhecimentos do inglês, apesar de ainda ser muito difícil por falta de vocabulário e de costume, talvez.” (27/06/98)

Aqui o aluno aponta a possibilidade oferecida pela tarefa de dar opiniões sobre, por exemplo, os atores, as personagens, etc e observa a possibilidade de desempenhar diferentes papéis em diferentes situações. Neste trecho, o aluno salienta assim, dois aspectos importantes sobre a tarefa, aspectos estes característicos da conversação fora da sala de aula, pois usa-se a linguagem na vida cotidiana para opinar e geralmente estamos desempenhando algum papel social.

Outros trechos que podem ser salientados aqui para exemplificar a opinião dos alunos sobre as tarefas são:

“...Fizemos exercícios diferentes e o mais importante foi que falamos muito mais em inglês, praticamos mais a língua.”

No trecho acima, o aluno salienta um aumento nas oportunidades de uso da língua-alvo e a possibilidade de um maior tempo de prática da LE, aspecto este muito positivo.

“A aula de hoje foi interessante e diferente para mim, assim como o curso todo. A maioria das atividades aqui desenvolvidas foram novas. A experiência foi válida. Este “tipo de curso” demonstra a necessidade de vocabulário do aluno para melhor entendimento e aproveitamento.” (A4 – 03/04/98)

“... Algumas aulas foram bem difíceis, não pelos exercícios, mas pela falta de vocabulário” (A3 – 24/04/98)

“This class I learned many words that I didn't know. We took² advantage of listening. In my opinion, the film you chose was very good. I liked very much.” (A6 - 03/04/98)

“I have difficult to say just an English because I always forget the words that I want to say, I know I need to study more words. But I'm trying to be best.” (A5 - 17/04/98)

Nos trechos acima ambos os alunos citam a necessidade de vocabulário para a realização da tarefa, reconhecendo assim este aspecto como importante para o desenvolvimento das tarefas. Em um dos trechos, um aluno menciona que aprendeu “muitas palavras”, apontando de novo para a questão do vocabulário, assim como A5 justifica sua dificuldade em falar devido à falta de vocabulário e diz ainda que “precisa estudar mais palavras” mostrando assim sua concepção de aprender LE muito ligada a aprender palavras.

“I think that this lesson was great because we have to train our ears and I like that!!! For me, that kind of exercise is good because I having more attention in the films...” (A8 – 24/05/98)

² Foi pedido aos alunos que escrevessem os diários em inglês. Decidiu-se por não corrigir os erros pois o propósito não era correções ou a forma e sim a comunicação. Os diários foram copiados aqui da versão original escrita pelos alunos.

"I think the class was more interesting than the ordinary classes

because we did different things, new ways of realize ordinary activities like translation or how to describe a scene. It was good!" (A6 - 04/03/98)

"I like very much because I can practise my english and learn about something different like words and how can we integrate the group." (A4 - 04/03/98)

A4 é um dos únicos alunos que menciona a questão de trabalhar em grupos destacando assim um aspecto importante da tarefa. Por outro lado, A6 observa o uso de atividades já bem conhecidas (tradução, por exemplo) realizadas de maneiras diferentes.

"I liked a lot these activities because they helped to think in in English and to understand the mean of the phrases and of the film." (A1 - 27/03/98)

"In my opinion, this is a good type of activity because it to gather listening, conversation and understanding . The students can be discusses your opinions and change views of the activity."

(A2 - 27/03/98)

"I think that it's very interesting because it's different class. We use only English and the videos help us understand more words, frases and conversations." (A3 - 04/04/98)

Nos trechos acima, os alunos mencionam a questão de compreender significados, fator este positivo para o desenvolvimento da aprendizagem de LE. Os alunos

apontam também o uso do vídeo como um fator útil para desenvolver a compreensão de linguagem oral:

“Today was our first “active class” about the film and I liked.

I thought a little difficult because we need to talks write and translate words and frases that we didn't know.

In the film the people talk more words differents, more poems and I can't understand all.

It is a different way of class and I think that there are very

Things to learn, work with a lot of people is good because it

Helps us to talk more and best.” (A3 – 04/03/98)

Com relação à construção do processo de aprendizagem pode-se observar que, quando submetidos ao uso de tarefas consideradas comunicativas, os aprendizes vivenciam um ambiente de aprendizagem de LE que exige deles um esforço para compreender as mensagens na língua-alvo, e este esforço é um fator positivo, uma vez que dele podem resultar oportunidades para a aquisição da nova língua.

O ambiente criado pelo uso de tarefas é de construção de significados na língua-alvo com o objetivo final de se obter algum resultado pré-estabelecido, como por exemplo, a tradução dos poemas ou das aulas ministradas pelo personagem Mr Keating. É um ambiente de construção porque, durante o processo de tradução, os alunos trabalham na compreensão de significados para a elaboração da tarefa. Durante o processo de traduzir, os

alunos vivenciam oportunidades de interação e negociação na língua-alvo na tentativa de realizar a tarefa. Além disso, os alunos estão envolvidos na elaboração de alguma coisa (no exemplo citado, a recriação de um texto em outra língua – no caso a materna), e a língua-alvo é o meio para a realização da tarefa.

Outra característica do processo de aprendizagem é a diminuição do controle sobre o tipo de linguagem a ser utilizado pelos alunos, não há um trilho a ser seguido, e o objetivo não é praticar formas gramaticais.

A criação e implementação de tarefas permite um ambiente alternativo de aprendizagem por não exigir que seja seguido um método pronto, pré-determinado, prescritivo e geral e que não leva em conta a situação particular de ensino.

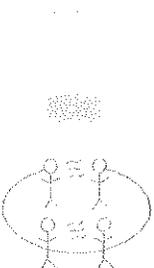
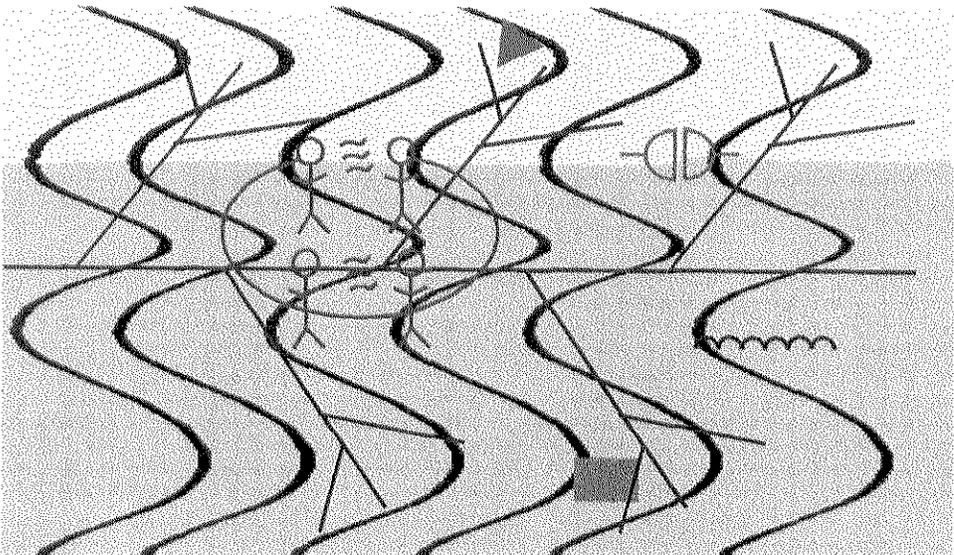
Dentro desse ambiente, os alunos (atores) desempenham o papel de comunicadores, tendo por responsabilidade realizar a tarefa por meio de tomadas de decisões, interações e negociações na língua-alvo. Os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos e como consequência resulta desta organização de sala de aula um ambiente de ensino/aprendizagem centrado no aluno. A reação dos alunos a este tipo de trabalho em sala de aula é geralmente positiva.

Com relação à quantidade e à qualidade de insumo produzido, a quantidade produzida pelos alunos é maior do que quando a situação de ensino/aprendizagem é centrada no professor. Pode-se qualificar este insumo produzido como sendo voltado para a construção de significados e não para a prática mecânica de formas gramaticais.

A partir dos aspectos acima elencados sobre o uso de tarefas desta terceira fase, julga-se relevante apresentar um quadro ilustrativo da concepção de tarefa como

ambiente para a aprendizagem de LE, conceito este assumido nesta pesquisa e dos tipos de experiências criados neste ambiente.

Representação da realização de uma tarefa como ambiente para aprender LE e os tipos de experiências criados por ela (Almeida Filho e Barbirato, 1999).



Outras atividades realizadas na aula (atividades capacitadoras).

Tarefa como ambiente para aquisição de LE.

Oportunidades para os alunos interagirem, opinarem e tomarem decisões em pares ou pequenos grupos.



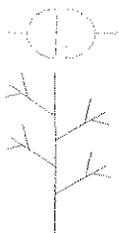
Trato da forma (quando solicitada pelos alunos ou detectada como necessária).



Professor como elaborador de tarefas e gerenciador da realização delas pelos alunos.



Oportunidade para retomada do insumo.



Verossimilhança com a vida real.

Eixo organizador (ex. um filme)

3.10 – A abordagem da forma no curso piloto

Ao se elaborar este curso piloto com tarefas, o objetivo era o de elaborar um curso que pudesse estar voltado para o significado, para a construção comum de significados e para a expressão de sentimentos, aspectos fundamentais quando pensa-se no aprendizado de uma nova língua por adultos. É justamente para esses fins que se aprende e se deseja falar uma língua. Porém, durante toda a elaboração do curso e sua implementação, nunca houve intenção de subjugar o papel da forma.

Alguns autores, como Prabhu (1987), defendem a posição de que a forma não deve ser abordada num curso de línguas e que o domínio desta emergirá ao longo do processo de aprendizagem, de maneira inconsciente, estando a atenção do aluno voltada para o sentido. Já Littlewood (1986) sugere o uso de tarefas consideradas pré-comunicativas e que poderiam ser entendidas como uma alternativa para o trabalho da forma em sala de aula. Widdowson (1991), já mencionado anteriormente neste trabalho, sugere um trabalho prévio que possa abordar a forma antes da realização das tarefas.

Posições divergem, e as justificativas são várias e baseadas nos pressupostos e visões de linguagem, ensino e aprendizagem de cada autor. Os resultados deste trabalho apontam o rumo que a nossa própria posição deve tomar.

Neste curso, a forma foi abordada como uma das competências que compõem o todo de uma língua (Breen e Candlin, 1983). Não se pressupõe que a abordagem comunicativa deva desprezar o papel da gramática. Acredita-se sim que esta tem um papel coadjuvante ou auxiliar na construção da nova competência de uso da língua-alvo. Também não se refere a exercícios “mascarados comunicativamente”,

exercícios cujos critérios organizadores são pontos gramaticais e cujo objetivo (embora disfarçado) seja o de “treinar”, “praticar” a forma.

Como este curso piloto foi dividido em três fases, conforme exposto anteriormente, considera-se necessário falar do trato da forma em cada uma destas fases.

Pode-se dizer que na primeira fase a forma recebeu maior ênfase. Uma possível razão para isto pode ter sido os tipos de exercícios apresentados pela unidade do livro didático escolhida, os quais apresentaram foco na forma. Com isto, o princípio organizador acabou sendo a forma e uma maior atenção a ela foi dispensada.

Na segunda fase a forma ainda esteve bem presente mas de forma “disfarçada”, em atividades que na verdade se apresentaram como pseudo-comunicativas, por apresentarem a forma ainda como princípio organizador. Entretanto, por estar disfarçada, algumas oportunidades de uso surgiram em comparação à primeira fase.

A terceira e última fase se apresentou voltada para o sentido. O princípio organizador foi um filme que serviu de ambiente base para todas as atividades realizadas. A preocupação foi mais com o sentido e a forma não foi abordada.

Com relação aos erros e sua correção, a postura assumida no curso foi a de corrigir só em casos quando o erro fosse prejudicial para a compreensão da mensagem. Nestes momentos, a correção era feita com a professora apenas repetindo a forma correta sem explicitação de regras. Durante os trabalhos em pares ou pequenos grupos, de modo geral, a professora dificilmente corrigia os alunos mesmo porque não era possível acompanhar todos os grupos ou pares e também porque havia o propósito de não interromper o trabalho dos alunos. Além disso, o objetivo principal não era a explicitação constante das formas verbais mas a comunicação. Porém, não foi o caso de se desprezar o

papel da forma ao longo do curso mas sim o de adotar uma diferente postura em relação a ela, atrelando-a sempre ao sentido em construção.

Assim, o objetivo era não corrigir num primeiro momento. Porém houve sempre a preocupação de se elaborar as questões da forma e de correção quando houvesse necessidade. Uma análise mais aprofundada das correções nesta pesquisa não foi apresentada pois não fazia parte dos objetivos nela estabelecidos, além do que este estudo é extenso e poderia até ser assunto para outra dissertação.

A partir da análise conduzida e dos resultados obtidos, podemos ratificar a visão teórica de que a forma pode e deve ser abordada sempre que houver necessidade e sempre que requisitada pelos alunos para servir como uma ajuda para o uso comunicativo da língua. Para melhor ilustrar esta postura, toma-se como exemplo uma figura representativa de aula elaborada por Almeida Filho (comunicação pessoal) cujo método é comunicativo e na qual o autor mostra como o ensino da forma pode ser equacionado:

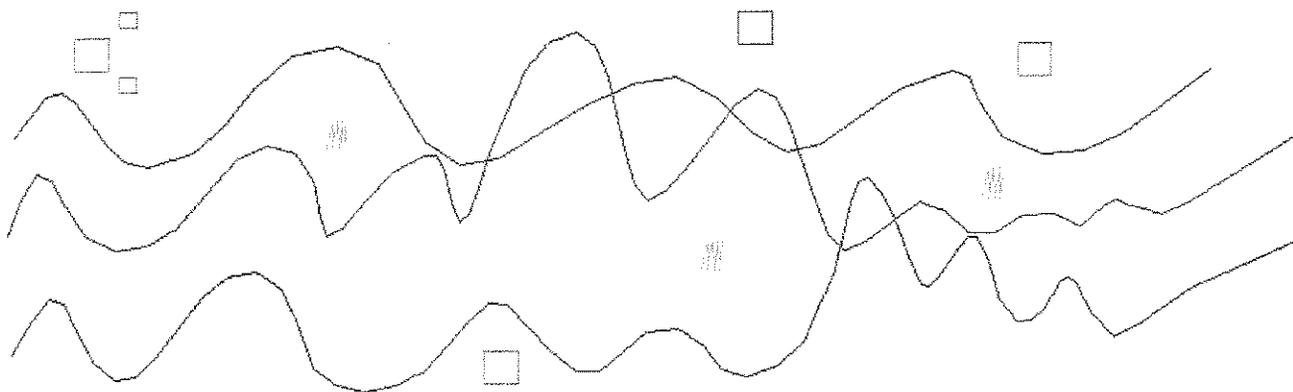
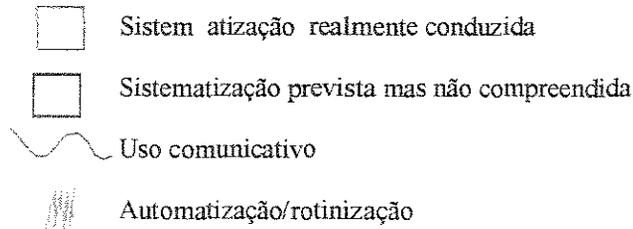


Fig. 4 - Representação do processo de ensino/aprendizagem de línguas (cf. Almeida Filho, comunicação pessoal)



Ao observar esta figura, podemos perceber que numa aula comunicativa as experiências estão organizadas em termos de comunicação e que, dentro desse fluxo de comunicação, pode surgir a necessidade de se abordar a forma, confirme interesse e necessidade dos alunos. Não entende-se desta forma que a forma deve ser banida da sala de aula, mas que o seu tratamento decorre do trabalho em torno do sentido e não vice-versa.

Almeida Filho (1993) observa que:

"O quê, por que, onde e quando rotinizar e sistematizar? A rotinização, por exemplo, pode ocorrer quando há necessidade de acelerar o uso de formas do sistema, na presença titubeante de desempenho do aluno. A sistematização, por outro lado faz ancorar a regra e/ou o conhecimento que ainda não está fixado na memória de longa duração.

Esta foi a postura que se procurou ter durante a elaboração e implementação do curso. Procurou-se manter a atenção voltada para a fluência e para o fornecimento de oportunidades de uso da língua-alvo em situações de interação e negociação. Erros existiram, mas a construção da comunicação sempre parece insuflá-los num primeiro momento. Será necessário explorar mais as maneiras e justificativas de tratá-los em momentos posteriores. Houve sempre a preocupação em incentivar os alunos a falar somente na língua-alvo, e as correções foram feitas quando os erros eram prejudiciais à compreensão ou quando solicitadas pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

To cope with Whitman: Oh me, oh life, of the questions of these recurring, of the endless trains of the faithless, of the cities filled of foolish. What good may be in these, oh me, oh oh life? Answer: that you are here. That life exists and identity, that the powerful play goes on and you may contribute a verse. Which will your verse be?"

(Fala do personagem Mr. Keating no filme Dead Poet Society)

Pretende-se neste capítulo considerar as observações analíticas constantes dos resultados obtidos ao longo da análise dos dados apresentados nesta pesquisa. As perguntas de pesquisas apresentadas no capítulo I desta dissertação serão retomadas para uma discussão final dos resultados.

Julga-se relevante iniciar esta discussão apresentando o conceito de tarefa utilizando nesta pesquisa e que serviu de base para elaboração das tarefas da terceira fase. Concebeu-se tarefa como ambiente para aprendizagem de uma LE, no qual os alunos podem produzir a língua-alvo de modo mais significativo, fazendo coisas na e com a língua-alvo. Tarefa como algo mais abrangente e duradouro.

Observou-se que a realização de tarefas com as características buscadas neste trabalho na aula de língua estrangeira pode oferecer uma experiência mais significativa para o aprendiz além de levar a resultados mais satisfatórios. O professor, no entanto, deve estar preparado para usá-las, ou seja, deve estar consciente do que significa a prática comunicativa e também de seus objetivos, caso contrário, corre-se o risco de produzir uma prática comunicativa apenas “mascarada”, baseada em modelos estruturais.

Ter claro os significados de ser comunicativo é importante também para que o professor possa organizar e orientar o trabalho em sala de aula, evitando, desta maneira, que se percam os objetivos da tarefa a ser realizada e ajudando, assim, a estabelecer um clima de confiança na aula.

Verificou-se que as tarefas pré-comunicativas, embora de certa forma presas à forma e parcialmente controladas, podem oferecer algumas vantagens para o contexto de ensino/aprendizagem como, por exemplo, criar mais oportunidades de uso, embora controlado e parcial, da língua-alvo pelo aluno e diminuir o domínio do professor sobre o processo de ensino/aprendizagem, centrando o processo mais no aluno do que no professor. Elas podem servir ainda como uma preparação para atividades mais comunicativas.

Embora sejam reconhecidas algumas possíveis vantagens das atividades pré-comunicativas, o objetivo desta pesquisa era o uso de atividades mais próximas dos critérios comunicativos assumidos nesta dissertação e que permitissem que os alunos fizessem coisas na e com a língua-alvo num ambiente de construção de conhecimento.

Com relação a tarefas com essas características desejadas observou-se que elas podem oferecer uma experiência diferente para o aluno de línguas. Diferente porque, de certa maneira, elas priorizam o uso da língua para a comunicação. As atividades de sala de aula são organizadas em torno de outros parâmetros, como no caso desta pesquisa, em um filme. E, a partir dele e não de uma série de pontos gramaticais, as experiências vão se desenvolvendo. Além disso, um ponto bastante relevante, é o fato de as tarefas terem uma duração mais longa, de mais de uma aula. Este voltar à tarefa permite a retomada do mesmo insumo e com isso há a possibilidade de uma experiência de aprendizagem mais duradoura para o aluno com a língua-alvo.

Cumprе salientar que assim como o professor precisa estar bem preparado para o trabalho com estes tipos de atividades, os alunos também devem estar cientes do trabalho que está sendo desenvolvido e fundamentalmente de seu papel como aluno. Foi possível observar, durante o curso piloto, que alguns alunos ainda estão acomodados naquele velho modelo estruturalista no qual a maior parte da responsabilidade pelo processo de aprendizagem estava nas mãos do professor que executava quase tudo, e os alunos apenas “recebiam” como meros participantes passivos do processo.

Foi possível observar em alguns alunos uma certa comodidade que lembra o modelo estrutural onde a tarefa deles se resumia a repetir e memorizar diálogos, em dissintonia portanto com a postura participativa e envolvida requerida de um aluno em uma aula comunicativa. Acredita-se que professor e alunos precisam estar dispostos a desenvolver uma prática comunicativa e cientes do que esta envolve (claro que em níveis diferentes, um professor precisa de uma clareza de pressupostos distinta daquela que um aluno deva ter) e acima de tudo, é necessário que ambos acreditem nela. No curso piloto, acredita-se que existiram alunos que se encaixaram nos dois casos mencionados.

Outra questão ligada ao ponto acima levantado é a de que os alunos precisam (às vezes uns mais do que outros) ser incentivados a usar apenas a língua-alvo durante a realização da tarefa. Eles devem compreender ainda a importância da negociação e da interação em pares ou pequenos grupos, conceito muitas vezes totalmente novo para eles. Este é um trabalho viável e que depende do professor e de sua compreensão e crença nestes princípios.

Algumas das vantagens do uso destas tarefas foram citadas no capítulo III desta dissertação: ensino mais centrado no aluno, atenção voltada para o significado,

maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos alunos. Uma outra vantagem a ser destacada é a de que o uso destas tarefas pode oferecer uma situação de aprendizagem significativa para os alunos, onde eles desempenham atividades que estão mais próximas da realidade na qual vivem fora da sala de aula e onde eles usam a língua (materna) para fazer coisas. Assim, as atividades fazem sentido mais profundo para eles e podem oferecer um ambiente mais efetivo de aquisição da competência de uso da língua-alvo.

Além disso, não se deseja atualmente, para a realidade de sala de aula, um método pronto, pré-estabelecido e que não leve em conta as particularidades e necessidades de cada situação de aprendizagem. A área de ensino/aprendizagem não deve mais estar voltada para uma procura frenética pelo melhor método que possa solucionar todos os problemas de uma vez por todas. A procura hoje deve ser por um melhor desenvolvimento do professor e de uma melhor compreensão deste sobre sua prática, resultando, assim, na possibilidade de tomadas de decisões mais efetivas e adequadas para cada realidade de ensino.

A preocupação deve estar voltada para a elaboração de planejamentos baseados em tarefas que possam oferecer uma aprendizagem significativa visando à comunicação. Para se alcançar esta meta, deve-se fazer uso da própria comunicação e não de artificios que só fazem solidificar crenças equivocadas sobre o que é falar uma língua.

Com o objetivo de estabelecer uma relação entre as perguntas de pesquisa elaboradas para este trabalho e suas respostas, elas serão retomadas aqui acompanhadas de uma discussão a partir da análise elaborada no capítulo III desta dissertação.

Retomando-se a primeira pergunta na qual se aborda a questão de como se dá a construção do processo de aprendizagem de uma nova língua em contexto formal de

LE, quando o ambiente de aprendizagem é criado por tarefas comunicativas. Por meio da análise dos dados, foi possível observar que em um ambiente de aprendizagem criado por tarefas comunicativas (na acepção desta pesquisa) pode ter maiores chances de organizar situações de ensino/aprendizagem que focalizem mais o significado ou o sentido ao invés da forma.

Este tipo de ambiente propicia a oportunidade de se organizarem experiências com e na língua-alvo nas quais os aprendizes focalizam mais intensamente o sentido, a mensagem sem que haja uma preocupação primordial com a forma.

Este foco no sentido ao invés da forma é benéfico para o processo de ensino/aprendizagem de uma LE no sentido em que promove situações de uso da língua-alvo e coloca o aluno na situação de comunicador, situação esta ocupada quando se faz uso de uma língua, seja ela materna ou estrangeira fora da sala de aula. Em suas vidas cotidianas, as pessoas não usam a língua para desenvolver análises lingüísticas ou para repetir estruturas mas sim para criarem sentidos.

Portanto, considera-se que se os alunos forem colocados numa situação de comunicação na sala de aula, esse ambiente pode favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo.

Nesta pesquisa, o fato das atividades comunicativas (terceira fase do curso piloto) terem sido elaboradas em torno de um filme que serviu de contexto para todas as tarefas realizadas na terceira fase do curso também colaborou para que o eixo destas tarefas e, conseqüentemente do ambiente criado por elas fosse mais voltado para o sentido.

Desse modo, o processo de ensino/aprendizagem foi elaborado em torno de uma, pode-se dizer, seqüência de tarefas que apresentaram uma característica particular:

durarem mais de uma aula. Por apresentarem uma maior duração, foi possível trabalhar o insumo de maneira recorrente, possibilitando a re-entrada de insumo de maneiras diferentes ao longo do desenvolvimento das tarefas.

Esta primeira pergunta compreende algumas sub-perguntas. Uma primeira delas está relacionada ao que fazem e como reagem os atores.

Para a realização destas tarefas, os atores trabalharam frequentemente em pares ou em pequenos grupos, com o objetivo de resolver as tarefas propostas. Após constituídos os pares ou grupos, os alunos davam início à realização das tarefas. O objetivo de cada tarefa era sempre explicado de começo. Assim, os alunos sempre sabiam o que era esperado deles sem que os resultados já estivessem dados de antemão na resolução da professora regente. Mais especificamente na terceira fase, os alunos realizaram tarefas nas quais eles: traduziram cenas de um filme, reconstruíram diálogos (tarefa de entrevista), ordenaram cenas e sentenças de diálogos, entre outros. Além disso, em várias oportunidades, procuraram negociar o significado conforme foi apontado na análise realizada no capítulo III desta dissertação.

A reação dos alunos durante a realização das tarefas foi a de esforço contínuo e cooperativo para atingir os objetivos estabelecidos pelas atividades. Neste esforço, eles lançaram mão de estratégias como a negociação do significado e o uso do dicionário entre outros para a realização bem sucedida da tarefa. Os alunos não ofereceram resistência quanto a ausência de tratamento formal preventivo da gramática focalizando sua atenção preferencialmente no significado.

Com relação à sub-pergunta sobre a quantidade e qualidade de insumo, pode-se dizer que os alunos puderam produzir uma maior quantidade de insumo. Uma

primeira razão para isso é sem dúvida a organização de sala de aula em pares ou pequenos grupos que favoreceu a produção de maior quantidade de insumo pelos alunos, uma vez que descentralizou o processo de ensino/aprendizagem do professor e como consequência, os alunos tiveram mais tempo e oportunidades para falar. Uma segunda razão foi a maneira como as tarefas foram organizadas, priorizando sempre situações de comunicação e não por exemplo a busca de sistematização das formas implicadas no insumo das aulas.

A partir do exposto pode-se também considerar a qualidade do insumo produzido como menos gramatical e mais centrada no sentido, com os alunos mais preocupados com a mensagem e menos com a forma. Isso não é pouco num país com longa tradição gramaticalista como o Brasil. Por exemplo, tanto na tarefa de tradução quanto na tarefa de reconstrução de diálogo, o foco era o sentido ou a mensagem e não o estudo, por exemplo, das formas gramaticais.

Com relação à segunda pergunta, sobre como os aprendizes percebem o desenvolvimento de tarefas durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, com ênfase na habilidade oral, o que se pôde observar é que os alunos, de início, apresentaram uma tendência de considerar tanto a tarefa de tradução quanto a de reprodução de conversa gravada como tarefas voltadas para a aquisição de vocabulário (compreensíveis na tradição formalista brasileira), mas ao longo do curso, os próprios alunos perceberam que o objetivo das tarefas era mais do que adquirir vocabulário. Porém, para essa conscientização, foi preciso um trabalho por parte da professora com os alunos para esclarecer o que era esperado deles e quais eram os objetivos das tarefas. A partir desta conscientização foi possível obter resultados mais satisfatórios.

Ao longo do desenvolvimento das tarefas, os alunos passaram a perceber as tarefas como “um trabalho diferente dos outros realizados por eles em outros cursos tradicionais”. Pode-se argumentar, tendo em vista a análise realizada no capítulo III desta dissertação, que esta “diferença” observada pelos alunos pode ser justamente o fato de eles estarem sempre mais preocupados com o sentido e não com a forma durante a realização das tarefas.

A partir do que se pode concluir de seus diários, os alunos de uma maneira geral consideraram as tarefas como diferentes e de valor para a prática da habilidade oral. Reconheceram que as tarefas da terceira fase eram mais voltadas para o significado e consideraram isso como um fator positivo.

Com relação à questão de como se equaciona (professor com alunos, alunos com alunos) o trato da forma (erros e sua correção) e do uso num ambiente de desenvolvimento de tarefas, observou-se no decorrer do curso que, na primeira fase, composta por uma unidade de um livro didático, a forma recebeu certa ênfase pois os exercícios propostos eram gramaticais por natureza e por isso houve mais explicitação formal, com as aulas girando bastante em torno de questões referentes à forma. Desse modo, nessa primeira fase, o uso pareceu não ocupar um papel importante.

No tocante à correção de erros, houve sempre uma tentativa de corrigi-los apenas quando se tratavam de erros prejudiciais à compreensão. As correções nesses casos eram feitas pela professora que repetia a frase de acordo com a norma. Sempre se tentou evitar explicações formais longas e o amíúde fornecimento de regras. Procurou-se manter essa postura com relação às correções nas três fases do curso piloto.

Na segunda fase do curso a forma recebeu menos ênfase, embora por duas vezes, a professora tenha realizado explicações formais sobre pontos específicos da gramática (por exemplo, *used to*). As atividades nesta fase ainda se apresentaram gramaticais, porém de maneira disfarçada e por isso houve um pouco mais de oportunidades para o uso da língua-alvo pelos alunos.

Na terceira fase do curso, o uso mereceu maior ênfase, não houve demanda assídua por explicitação gramatical e as atividades não foram organizadas com bases em pontos gramaticais e sim em torno do filme escolhido para servir de contexto para as tarefas.

O ponto que se deseja explicitar aqui é a postura assumida neste trabalho com relação à forma e o uso, e como eles podem ser equacionados ao longo do desenvolvimento de tarefas. Pode-se concluir de início que na primeira fase a maneira como a forma foi abordada não foi diferente da abordagem convencional que enfatiza a gramática e sua correção. Na segunda fase o que foi diferente, embora sutilmente, foi a maneira disfarçada na qual a forma esteve presente.

É bom destacar, porém, que nesta pesquisa o que é desejável não é nenhuma das duas maneiras nas quais a forma foi abordada nas duas primeiras fases. A terceira fase representou melhor o modo no qual se deseja equacionar a forma e o uso. Prabhu (1987) argumenta que não se deve destinar espaço para o trato da forma ao longo do desenvolvimento de tarefas e que a forma é adquirida por meio do uso da língua em situações nas quais é exigido um certo esforço por parte dos alunos para compreensão.

A postura assumida nesta dissertação baseia-se nas concepções defendidas por Prabhu (op. cit.), porém, não de forma tão radical e definitiva. Uma das razões para isso

é que no Brasil o inglês é língua estrangeira e não segunda língua como na Índia, contexto onde se desenvolveu o Projeto Bangalore (Prabhu, 1987) e este fato é de certo modo limitador para o contexto brasileiro. Assim, às vezes abordar a forma pode encurtar caminhos e até colaborar para baixar a ansiedade em certos grupos. Desse modo, não se trata de banir o trato da forma de maneira imperativa da sala de aula. Acredita-se sim que pode haver espaço para ela quando houver necessidade por parte dos alunos e desde que eles sinalizem essa necessidade para o professor. Deve-se levar em conta como, onde e quando abordar a forma e para estas decisões a abordagem do professor e suas concepções de ensinar, de aprender e de linguagem desempenham um papel fundamental. Novos estudos são cruciais para iluminar essa questão daqui para frente.

Inquietações ainda restam, como não poderia deixar de ser quando se faz pesquisa, pois é a partir delas que nasce o desejo de pesquisar. Nesta pesquisa, restam ainda algumas, como por exemplo, a sequenciação das tarefas e a organização e seleção de conteúdos.

A questão da sequenciação de tarefas é importante pois, este é um fator determinante para o progresso do aprendiz na língua. Nesta fase, o planejador deve considerar o critério de dificuldade e estar atento à questão de propiciar situações que exijam um esforço por parte dos alunos e este esforço deve acompanhar o progresso deles para se evitar a falta de desafios e esforços. Este critério vai de encontro ao conceito postulado por Krashen (1982) de que o insumo deve estar sempre no nível $i + 1$, ou seja, sempre um pouco acima do nível de compreensão dos alunos.

Com relação à questão da organização e seleção de conteúdos, há toda uma responsabilidade sobre o quê ensinar e quais amostras de linguagem oferecer para os

aprendizes, há também uma cobrança por parte de alunos, dos pais e da sociedade em geral, e isso certamente é algo que deve ser levado em conta ao se planejar um curso baseado em tarefas.

O papel da forma, a grande protagonista da área de ensino/aprendizagem de LE em quase todas as discussões sobre o ensino de línguas, também é um aspecto que não pode ser esquecido. Como trabalhá-la é uma decisão que cabe ao professor e que deve ser tomada com base num nível mais elevado e abrangente que é a abordagem de ensinar do professor, na qual se encontram a filosofia, as crenças e as aceções de todo professor e é a partir desta abordagem que o professor pode e deve decidir qual o papel e a importância da forma, além da maneira de trabalhá-la.

Além disso, acredita-se que seja difícil, quando o objetivo é trabalhar a fluência, dar prioridade à forma. Se o objetivo é o desenvolvimento da fluência, o trabalho em sala não pode prender-se a exercícios mecânicos gramaticais e a correções ininterruptas, pois, se assim for feito, sintoniza-se no estudo da língua e não nos sentidos. Se ênfase demais for dada à forma, o significado pode se perder. Há maneiras, hora e lugar de sistematizar e rotinizar sem que se prejudique o fluxo da comunicação. Deve-se ainda ser levado em conta também que quando a comunicação, o sentido, são focalizados, corre-se o risco de ocorrerem erros, fossilização e aquisição de uma interlíngua baixa. Por isso, o professor ao utilizar um planejamento com tarefas precisa estar bem preparado teoricamente e com concepções claras do que significa ensinar e aprender uma LE e dos aspectos envolvidos no uso de tarefas. Isso deverá ser matéria de novas pesquisas daqui para frente.

Acredita-se que a tarefa de ensinar línguas pode ser melhor realizada por meio do uso de tarefas e que esta maneira de ensinar, que não é inédita, apenas já começando a ser entendida hoje de maneira diferente, pode trazer resultados satisfatórios além responder, talvez, a inquietações que ainda possam existir na prática de sala de aula. Entende-se que a abordagem comunicativa ainda está longe de ter esgotado seu potencial e que, apesar de todas as críticas e descrenças, ela pode ser a luz que busca-se, mas essa busca deve ser conduzida por pesquisas e reflexões compartilhadas não apenas entre pesquisadores como também entre os professores que constroem suas práticas no dia-a-dia da sala de aula. Compreende-se a abordagem comunicativa como um exercício diário de comunicação que deve ser conquistado e não recebido ou imposto de maneira passiva como se pudesse ser a solução final.

Ao término desta pesquisa, espera-se que o uso de abordagens baseadas em tarefas possa ser mais do que um modismo, representando um tipo de procedimento diferente com o qual materializar a prática em sala de aula. Uma maneira diferente de se compreender a tarefa de ensinar línguas. Este trabalho reforça a expectativa de que urge a compreensão das texturas distintas do ensinar línguas em nossas salas de aprender.

Summary

The aim of this research is to analyse the construction of a foreign language teaching/ learning process when communicative tasks are used, how the learners react when they learn through the use of tasks and how are the form (usage) and the use are equated along the development of such tasks.

In this way, a pilot course was designed to adult intermediate English learners in a medium-sized city of the interior of São Paulo, for a period of eight months. The tasks were designed and implemented by the researcher -teacher and were classified in three groups: 1- form - focused convencional activities, 2 -pre-communicative tasks, 3 - communicative tasks.

The present research, based on the qualitative approach makes use the following sources to collect data: audio recording, journal exchange and questionnaires. This study was based on authors as Prabhu (1987), Nunan (1989), Almeida Filho (1993), among others.

The results show an increase in the target language production by the learners when using communicative tasks and a meaning focused context and the use of tasks more similar to the ones students meet in real life situations. There are also more oportunities for interaction and negotiation in the target language.

Key words: task - communicative approach - meaning.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*.
Campinas: Ed. Pontes, 1993.

EFL in Brasil: what now? Unicamp: Mimeo, 1997.

ALLWRIGHT, D. The Death of the Method. Plenary paper for the SGAV Conference,
Carlton University. Ottawa. May, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: Algumas Questões na
Análise de Dados Qualitativos. Caderno de Pesquisa, São Paulo (45), 1983: 66-71.

ANTHONY, E.M. Approach, Method and Technique. In *English Language Teaching*,
Vol. 17, 1963.

BREEN, M. P. e CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in
Language Teaching.. *Applied Linguistics* 1(2),1980: 89 - 112.

BROWN, G. e YULE. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge
CUP, 1987.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd 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.

BRUMFIT, C *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: CUP. 1984.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol 1, n. 1.

CANDLIN, C. N. Towards task based language learning. In C.N. Candlin e D. Murphy (eds), *Language Learning Tasks*, Lancaster Practical Papers in English Language education, 7. Englewood Cliffs, New Jersey: Practice Hall, 1987.

CARDOSO, R. C. T. Jogar para aprender Língua Estrangeira na Escola. Dissertação de Mestrado, Unicamp. 1997.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. *TLA* 17. 1991:133-144.

DOUGHTY, C e PICA, T. Information Gap Tasks: Do they facilitate Second Language Acquisition? *Tesol Quarterly*, Vol 20, n.2. 1986.

DUBLIN, F & OLSTAIN, E. *Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge : CUP, 1986.

- EL-DASH, L. G. Communicative Activities - Can Accuracy be Abandoned? *Revista Letras*, PUCCAMP, Campinas, Volume especial, maio, 1990: 48 – 53.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. *PLANNING CLASSWORK – A task based approach*. Handbooks for the English Classroom. Heinemann, 1994.
- FILMORE C. J. On Fluency. In *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. C. Filmore, D. Kempler, W. S-Y. Wang (eds). Academic Press, Nova York. 1979.
- 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.
- GASS, S. M. e VARONIS E. M. Task variation and non native / non native negotiation of meaning In S. M. Gass C. G. Madden (eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.
- HALL, J. K. The role of oral practice in the accomplishment of our everyday lives. *The socio cultural dimension on interaction with Linguistics*, Vol 14, n.2, Oxford University Press, 1983.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

- KUHN, THOMAS. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LARSEN - FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986
- LADOUSE, G. P. *Role Play*. Resource Books for Teachers. Oxford University Press, 1994.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: CUP, 1986
- LONG, M. H. Native speaker/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2), 1983: 126 – 141.
- LONG, M. Input and second language acquisition theory. In Gass & Madden (eds). 1985: 337-93.
- LONG, M. & PORTER, P. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *Tesol Quarterly* 19/2. 1985: 207-227.
- MCLAUGHLIN, B. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning* 28. 1978: 309 - 332.
- MORROW Principles of Communicative Methodology. In Johnson & Morrow *Communication in the Classroom*. London. Longman, 1981

- NOBUYOSHI, I. & ELLIS, R.. Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47/3. 1993:203.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- OMMAGGIO, A. C. Developing Oral Proficiency. In *Teaching Language in context*. Heinle & Heinle Publishers, Inc, 1986.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa*. Papirus Editora, 1997.
- PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics* 8/1. 1987: 3-21.
- PICA, T. & DOUGHTY, C. Input and interaction in the Communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S. M. Gass e C. G. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985.
- PORTER, P. How learners talk to each other: input and interaction in task - centred discussions. In Day (ed.) 1986: 200-22.
- PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy* Oxford: Oxford University Press, 1987.
- _____ Acquisition through comprehension: three procedures. In: Focus on English, Vol. V (4), October, 1989.

_____ There's no best method – why. *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990:161-176.

RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP, 1990.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. Method: Approach, Design, and Procedure. In *TESOL QUARTERLY*, Vol. 16 (2), 1982.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: J.C. Santos Filho & S. S. Gamboa (Org.) *Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade*. Questões da Nossa Época, nº42. Editora Cortez, 1996.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Projeto Celpe - Brás no Âmbito do Mercosul: Contribuições Para uma Definição de Proficiência Comunicativa. In: J. C. P. Almeida Filho *Português para Estrangeiros com o Espanhol*. Ed. Pontes, 1995.

SKEHAN, P. Second Language Acquisition strategies and task- based learning. Working papers in English language teaching 1. London: Thames Valley University, 1992.

_____ A framework for the Implementation of Task-based Instruction.

Applied Linguistics, Vol. 17 (1), 1996: 38-62.

STERN, H.H. Linguistic theory and language teaching: emergence of a relationship. In *Fundamental Concepts of Language teaching*. Oxford University Press, 1987.

_____ The communicative activities syllabus. In *Issues and Options in*

Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992

- SWAIN, M. Communicative Competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. M. Gass e C. G. Madden, orgs. *Input in Second Language Acquisition*, Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.
- TARONE , E. E. & YULE , G. *Focus on Language Learner*. Oxford :Oxford University Press, 1989.
- TOMLINSON, B. Review – A Framework for Task-Based Learning. *ELT Journal*, vol. 52/3, July, 1998.
- VARONIS, E. e GASS, S. Non - native - non - native conversation: a model for the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6/1, 1985: 71-90.
- 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.
- WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, Vol. 10/02, 1989.
- YULE, G., POWER, M. e MACDONALD, D. The Variable Effects of Some Task – Based Learning Proce on L2 Communicative Effectiveness. *Language Learning*, 42:2, 1992: 249-277.
- WILLIS, J. *A Framework for Task - Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman, 1996.

Questionário

01 - Há quanto tempo você estuda (ou já estudou) inglês? Onde você estudou?

02 - Você gosta de aprender inglês?

03 - Por que você precisa aprender inglês?

04 - Você acha que os cursos de inglês que você já fez foram suficientes para um bom desempenho oral na língua alvo? Justifique.

05 - Você acha que a habilidade oral era enfatizada nos cursos que você já fez? Caso sua resposta seja não, o que era enfatizado então?

06 - “É culpa de minha professora quando eu não aprendo”. Você concorda com esta afirmação? Justifique.

07 - Você gosta de trabalhar em grupos ou individualmente? Justifique.

08 - Na sua opinião, quais são as causas de não se alcançar uma boa proficiência oral?

09 - Você acha que os tipos de atividades desenvolvidos na sala de aula têm relação direta com o desenvolvimento da proficiência oral? Justifique.

10 - Você acha necessário estudar a gramática em um curso que vise à conversação e à fluência ou você acha que não deve haver explicitação gramatical? Justifique.

11 - O que você espera de um curso de inglês?

Anexo

Unit 1 - Talking about the past and the future

Topics :

1- Comparing past and present

- | | |
|---------------|---|
| a) lifestyles | d) work |
| b) world | e) relationships (family, friends, etc) |
| c) leisure | f) inventions |

2- Comparing present and future

The same sub-topics we have in 1

3- Predictions

The same sub-topics

4- Comparing past and future

The same sub-topics

Unit 1 - Talking about the past and the future

Lesson 1 - I'm different now

Comparing past and present

Activity : Sharing and telling (Dubin & Olsain, 1986)

Task: Interview

Pair work : speaking, writing and listening

Aim : To talk about yourself as a child and to compare the way things were with the way things are now.

Grammar and Functions: Used to + infinitive to talk about past habits, routines and states which are now finished.

Vocabulary: Personal information

Procedure: Pre-task

1- Introduce topic by asking students if they are different today from the way they were in the past.

2- I tell the class if I think I am different now and tell them about some things which I think are different now in my life. On the board I elicit some specific notions and functions which I think will be useful for them to perform the task. (5-10 min.)

Play recording to give groups some idea of how to do the task . This is just the first few minutes of the task and they will hear some people talking about the changes in their lives.

Play it a second time. Let students ask about and write up a few useful phrases. (Remind them they they will be able to study the transcript later, so no need to go into great detail now, aproximate comprehension is enough.

Listening

Task Cycle

1- Distribute a questionnaire to students.

2- Students use the questionnaire to interview their partners. They will ask questions about what they used to be like in the past and now and will note down their partners' answers.

Example :

A : What games did you use to play ?

B : I used to play with my dolls at home and I used to play hide-and-seek at school.

A: What games do you play nowadays ?

B: I play tennis.

3- Students report to class two sentences about the way things used to be for their partner as a child, and the ways in which they are different now. For example :
Brenda used to play with her doll at home but now she plays tennis.

I'm different now

	Me as a child	Me now
What games/play?		
What TV programmes/watch?		
What clothes/wear?		
What/look like?		
What/ be frightened of?		
What ambitious/have?		

Homework: Write sentences about the differences and similarities between you and your partner. Example: *Both of us used to watch Sítio do Pica-Pau Amarelo when we were children.*

Sophie used to have short hair when she was a child but I used to have long hair.

Unit 1

Lesson 2 - Modern Technology : how useful they are

Activity : Opinion-gap activity (Prabhu,1987)

Task: Talking about inventions

Group work : speaking, listening and writing

Aim : To talk about technological inventions, what life used to be like before them and which effects they have in life nowadays.

Vocabulary: electronic devices, lifestyles, giving opinions

Procedures: Pre-task

- 1- Introduce topic by asking students if they think in the past people used to have many electronic devices in their houses and if nowadays they have many of them or not. Ask them to name some of them.

Play recording to give students some idea of how to do the task. They will hear people talking about some inventions, and saying whether they think they have had a good or a bad effect on people's lifestyles.

Ask students to say:

- a) which invention is each speaker talking about ?
- b) Does he/she think the effect has been good or bad ?

Play it a second time for students to check answers. Elicit on the board any functions or notions which can be useful.

Task Cycle:

- 1- Give students a chart with some electronic devices.
- 2- Students, in groups, have to discuss and note down the possible uses of the selected devices and their effect in life, the positive and negative aspects of using them and the ways in which they changed life. Ask them to discuss which they think is the most and the least useful and why.
- 3- Students report to class some of their conclusions which they think can be interesting. (Each group will have a chairperson which will report to class their conclusions).

Homework: Decide which electronic device you use most in your daily life and write a paragraph about it.

Unit 1

Lesson 3 - Fifty years from now

Activity: Information gap activity (Prabhu, 1987)

Task: Talking about the future
Pair work : speaking, listening

Aim : To give information about the future talking about the changes which can happen in several areas of life.

Grammar and Functions: Future with will (predictions)
Be able to
To be like

Vocabulary: prediction, probability

Procedure: Pre-task

1- Introduce topic by asking students what the phrase *the future* means to them. Tell them what it means to me : *To me, the future means development*

2- Give students a vocabulary list with words which students may need to perform the task. Ask them to tick the words they know.

- | | | |
|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> futurologist | <input type="checkbox"/> movies | <input type="checkbox"/> entertainment |
| <input type="checkbox"/> 50 years | <input type="checkbox"/> future | <input type="checkbox"/> be able |
| <input type="checkbox"/> order | <input type="checkbox"/> food | <input type="checkbox"/> will |
| <input type="checkbox"/> homes | <input type="checkbox"/> household goods | |

Play recording to give students some idea of how to do the task. They will hear people making some predictions about the future.

Listening

- A: What do you think life will be like in twenty years ?
B: Well, I think that everyone will be able to work from home .
A: Really ? I don't think there will be any work .
B: And I think we'll be able to do our shopping and order food from home.
A: We won't be able to buy real food. We'll all live on pills.
B: And cities will be different. We'll be able to get around on high-speed public transportation.
A: I think that cities will be too big. We won't be able to go anywhere.

Ask students if they agree or not with the predictions.

Task cycle

- 1- Divide students into pairs.
- 2- Give each student a pair work sheet. Pair work A for student A and pair work B for student B.
- 3- Give time for each student to read their roles.
- 4- Explain that student A wants to find out information about the future and has to ask some questions to a famous futurologist and student B is the futurologist and has to give the information that student A needs.

Role Card A - Student A

You are asking a famous futurologist what things will be like in the future. Find out about the following topics and take notes. (You can write your own topics in the blank space if you wish).

- | | |
|-------------------|------------------|
| a) work | c) entertainment |
| b) transportation | d) education |
| | e) _____ |

Role Card B - Student B

You are a famous futurologist. You are being interviewed about what things will be like in the future. Use these notes to answer the questions.

a) *Work* - Most people will be able to work part-time, if there's no work, people will get money from the government.

b) *Transportation* : Cars will be banned from cities, you will be able to use high-speed buses and trains.

c) *Entertainment* : You will be able to call up movies through your TV

d) *Education* : there won't be any schools; learning programmes will be beamed into each home through the TV.

e) _____

5- A pair perform the task.

Language Focus : Ask students to find in the script of the listening words or sentences expressing predictions.

Homework: Reading

1- Read the magazine article. What is the information highway?

2- How will these things be different in the future as a result of the information highway ? Write your answers in the chart.

	Now	the future
News		
Entertainment		
Education		
Health		
Meals		
Groceries		

Translation – Film: Dead Poet Society

Scene I

Mr Keating: ... Now in my class you will learn to think for yourselves again. You will learn to flavor words and language. No matter what anybody tells you. Words and ideas can change the world.

I feel that looking at Mr Pitts eye the 19 th century literature has nothing to do with business school or medical school. Right. Maybe. Mr Hopkins, you may agree with them thinking: yes, we should simply study Mr Pritchards and learn rhime and meter and go quietly about business and achieve other ambitious.

I have a secret for you. We don't read or write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race and the human race is filled of passion. Medicine, law business, engeneering is all nobel pursuits and necessary to sustain life but poetry, beauty romance, love is what we stay alive for.

To cope with Whitman: Oh, me, Oh life of the questions of these recurring, of the endless trains of the faithless, of cities filled of foolish. What good may be in these, oh me, oh life ? Answer: that you are here. That life exists and identity, that the powerful play goes on and you may contribute a verse. That the powerful play goes on and you may contribute a verse.

Which will your verse be?

Technical information about the film Dead Poet
Society

Name:	
Year:	Place:
Written by:	
Directed by:	
<input type="checkbox"/> comedy <input type="checkbox"/> drama <input type="checkbox"/> horror <input type="checkbox"/> adventure	
Main actor:	
Oscar:	
Other prizes:	

Pre-Task – Film: Dead Poet Societ

1 - Listen to the film and complete the folloing passage:

Ladies and gentlemen, boys: the light of knowledge.

One hundred years ago, in 1859, 41 boys sat in this room and were asked the same question that now greets you in the start of this semester: gentlemen, what are the four pillars? Tradition, honour, discipline, excellence.

In her first year, welton Academy graduated five students, last year we graduated fifty one and more than 75% of them entered into the Ibily.

This Kind of accomplishment is the result to fervent dedication to the principals taught here. This is why your parents have been sending us your so. This is why we are the best preparatory school of the U.S. A .

2 – Unscramble the sentences :

There's the first meeting

Boys find Mr Keating's school album

Boys talk to Mr Keating about Dead Poet Society

Neil's father takes him home and decides to send him to another school

Neil decide to take part in a play

3 – Mr Keating's personality: Tick the adjectives which match him:

Sensible	amusing	boring	strong	selfish
Intelligent	silly	patient	entertaining	nasty
Stupid	bossy	sensitive	responsible	careful
Lazy	reliable	cold	pratical	bossy
Helpful	cold	friendly	honest	sad
Independent	creative	courageous	polite	
Modern	nervous	idealistic	realist	

4 – Listening Comprehension - Questions

- 1 – How did the interviewed teacher feel about the film ?
- 2 – Who did she talk to after watching it ?
- 3 – How did the people to whom she talked to reacted about the film ?
- 4 – Why did they have that strong reaction ?
- 5 – Does the teacher identify with Mr Keating ?
- 6 – In her opinion, what's the film about ?
- 7 – In her opinion, what's teaching language for Mr keating ?

Talking about entertainment

1- Follow these instructions:

- a – Write the heading FILMS on a blank sheet in your vocabulary notebook.
- b – As a class, brainstorm all the words and expressions which you associate with films.
- c – Select from all the brainstormed words and expressions those which you wish to learn. Write them down in an appropriate way on the FILMS sheet in your notebook.

2- think about the film DEAD POET SOCIETY. What did you like and what you didn't like about it? Make notes to complete the chart below.

Title	good points	bad points

3- Tell your partner about what you wrote in your chart. Explain the notes in your last two columns more fully. Compare opinions with your partner .

Unscramble the dialogue:

You take a big risk by encouraging them to become artists, John.

Sorry if I shocked you Mr Macalis.

It was fascinating, misguided though it was.

When they realize they're not Rembrants, Shakespeares or Mozarts the'll hate you forever.

There's no need to apologise.

What na interesting class you gave today, Mr Keating.

Free – thinkers! At seventeen? Funny.

I'm not talking of artists, I'm talking of free-thinkers.

Tennyson?

Only in their dreams can men be truly free. It's always this and this will always be.
Not a cinic. I'm realist. Show me a heart unfilled by foolish dreams and I'll show
you a happy man.

Keating.

I've never picked you as a cinic.

Interview – Dead Poet Societ – Script

Prof. Dr. José Carlos P. A. Filho

Profa. Dra. Joanne Busnardo

J.C.: Well, ah, Joanne, I think that one thing that we can remember from our childhood is that, is the fact of going to the movies and watching movies that strikes us as being a very memorable. This movie that we are talking about here, The Dead Poet Society is a movie that has touched most of us and it's drawn large audiences in Brazil and the rest of the world. Has the movie stricken you the same way as being something interesting or worth watching for?

Jo: Yeah, I think that when I saw the first time, like I said, I was really moved by the movie and then I had some, a few conversations with some scientists, friends of mine, who hated the movie.

J.C: Oh!

Jo: Yes, and then I began to think about what was exactly behind this reaction, this is a very strong, they had a very strong reaction.

J.C.: I'm quite surprised that you say that the scientists might have objected to the movie because it seems to me that there isn't a challenge of the scientists or science teachers in this movie.

Jo: You don't think so?

J.C.: I don't think so. Do you, personally?

Jo: Well, I saw it again and obviously I was looking for exactly what they saw and I noticed a few things. The thing that comes to my mind above all is when the, what was the teacher's name?

J.C.: Mr Keating

Jo: Mr Keating, the first time he has his class in the classroom and his ah, and the scene when they rip out the page...

J.C.: Oh, yes! I remember...

Jo: That's the page rippen scene and I can't remember the name of the PhD, remember the name of the PhD. Remember the PhD?

J.C.: Reverend Pritchards

Jo: Reverend Pritchards

J.C.: Pritchards Preface to Poetry

Jo: To Poetry, and you remember that Mr Pritchards PhD thinks that you have to plot the greatness of poetry on a graph

J.C.: What is the objective of the poem

Jo: That's right, and the value, the importance and the value or something like that. There's a graph that they have to plot and I think this was the scene that really it broke the movie for scientists, you see?

J.C.: Oh, yes, I can see now

Jo: because they say that's a very trending way of presenting quantity, more quantitative way of looking at things, you know . It's just silly. Nobody would really do that, you know. In fact, I do think it's a bit trending but I must say that I saw the movie the first time I thought it was great.

J.C.: It was that really. It can provoke our emotions in this movie no matter how many times you see it. Time and again, the emotion is there. You watch certain scenes and you are moved by them. It's really touching.

Jo: I must say that obviously I come from a literature background and I think that explains until a great extend, obviously something that I have, the experiences that I have had in the past in the classroom, are brought to the for, you know, when I see something like that. Well, scientists probably the same thing because they think that all times they have tried to teach people to plot things on graphs and they think it was like that, you know but...

J.C.: but really, one thing that I want to ask you is whether the teacher in the movie, Mr Keating, being yourself a teacher, do you identify yourself with him? Fully or basically?

Jo: Fully or basically? Completely

J.C.: With his position of being a free thinker and willing to touch the students, submitting to a kind of thinking which is very...

Jo: Well, the scientists will kill me. I, definitely, I do identify with him.

ACT 2:

1 – Pre-task: students discuss, in pairs, the good and the bad points of the film.

Good points	Bad points

2 – Listen to part of a listening task about films. Pay attention to how the critic comments about the films.

Task

Pair work - sheet A

You are interviewing a critic of films about *Dead Poet Society*. Ask his opinion about:

- a) the story
- b) the characters
- c) the ending
- d) the acting
- e) the message

Pair work - sheet B

You are a cinema critic. Give your opinion about *Dead Poet Society*

About the following points:

- a) the story
- b) the characters
- c) the ending
- d) the acting
- e) the message

Decision Making

Situation: Parents have to choose which school they are sending their son to study. They have to choose between two schools.

Task: In groups, students have to choose the best school for the son in the situation and give reasons for their choice.

Family: middle high class family, very traditional and strict. They've got only one son and want him to be a famous lawyer in the future. They are very distant from their son.

Son: an only child boy, very sensitive although lonely. He isn't sure about his future and his parents' decision about being a lawyer.

Schools:

A – Very strict. With na Orthodoxy methodology, old and experienced teachers. It has been graduating the best students for the best universities.

B – A modern school with a new methodology and a new work proposal. Well prepared and young teachers. More than preparing the students to enter into university they want to prepare them to life. It's achieving very good results in their work and it's very famous.

Translation – II

No grade is taken, gentlemen. Just take a stroll.

Thank you, gentlemen. Have you noticed, everybody started out with their Own stride, their own pace:

Mr Pitts, taking his time, you would get there one day. Mr Cameron seems thinking: *“Is this right? It might be right. I know it. Maybe not. I don’t know.”* Mr Overstreet driven by a deep effort. We know that all right.

I didn’t bring you to ridicule them. I brought you up here to illustrate the point of conformity. The difficulty in maintaining your own beliefs in the face of others.

And those of you I see that look in your eyes like: *“Ah! I would walk differently”*.

But ask yourselves why you were clapping. We all have a great need for acceptance. But you must trust that your beliefs are unique, your own, even though others may think them odd or unpopular, even though the herd may go that’s bad. Robert frost said:

“Two roads diverged in a wood and I, I took the one less travelled by and that made all the difference.”

Now, I want you to find your own walk, right now, your own way of striding, pacing, any direction, anything you want. Proud, silly, anything. Gentlemen the patio is yours.

↑ Were they right?

will do • will be done



The 1990s: Decade of Depression

▼ The depressed '90s

The 1990s will be a period of depression, affecting the whole world. Many large corporations will be wiped out and millions of jobs will be lost. Prices will fall and taxes will rise sharply.

▼ City violence

Large cities will become so violent that they will be very unpleasant places to live in. As a result, people who can afford it will move out of the city altogether and settle in smaller towns.

▼ Legalised drugs

During the depression of the 1930s, the ban on alcohol was lifted in the USA. In the same way, the ban on illegal drugs will be lifted during the depression of the 1990s, in an attempt to control violent crime and raise money.

▼ The changing world map

The 1990s will be a profitable time for map-makers. We will see the break-up not just of the Soviet Union, but of India, Canada, China, Yugoslavia, Ethiopia and other countries.

▼ Nuclear terrorism

Governments will find it more and more difficult to fight terrorism. Terrorist groups will become more powerful and more dangerous. They will manage to obtain nuclear and chemical weapons, and won't be afraid to use them.

▼ The rise of religion

During the 1990s, people in many countries will turn more and more to religion. Religion – particularly Islam, but other religions as well – will become increasingly important in world politics.

Adapted from *The Great Reckoning* by James Dale Davidson & William Rees-Mogg, 1991.

- 1 The predictions in the text come from a book which was written in 1990.
Which of the predictions do you think
– have already come true?
– might still come true?
– probably won't come true?
- 2 What is the difference between the verbs in these two sentences?
Prices *will fall*. Millions of jobs *will be lost*.
Find two other examples of each structure in the text.
Now make some predictions of your own.

2 Hopes and expectations

expect & hope

- 1 You've been invited to a party by some people you don't know very well. Which of these thoughts do you think would go through your mind?

I expect I'll meet lots of interesting people.

I don't expect I'll enjoy it much.

I hope there's someone there that I know.

I hope the food's good.

I hope I don't have to dance.

I hope there won't be too many people there.



- 2 What would you hope or expect in these situations? Write down your thoughts.

- You're about to go for a job interview.
- It's your birthday next week.
- A friend's children are coming to stay for the weekend.
- You're you, now.

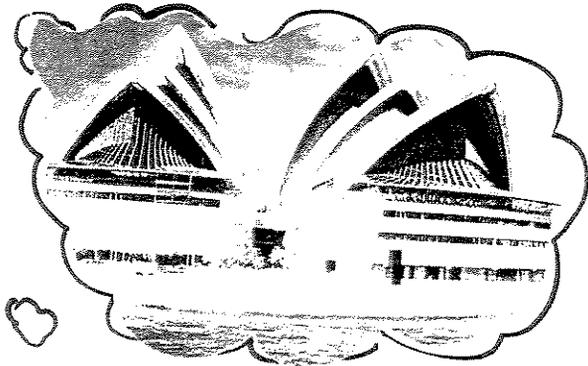
3 In five years' time

will be doing • will have done

- 1  You will hear someone being interviewed about her present life and future plans. What does she say about

- work? - travel?
- marriage? - a place to live?
- children? - money?

Think of her in five years' time. What will her life be like? What will she be doing? What will she have done?

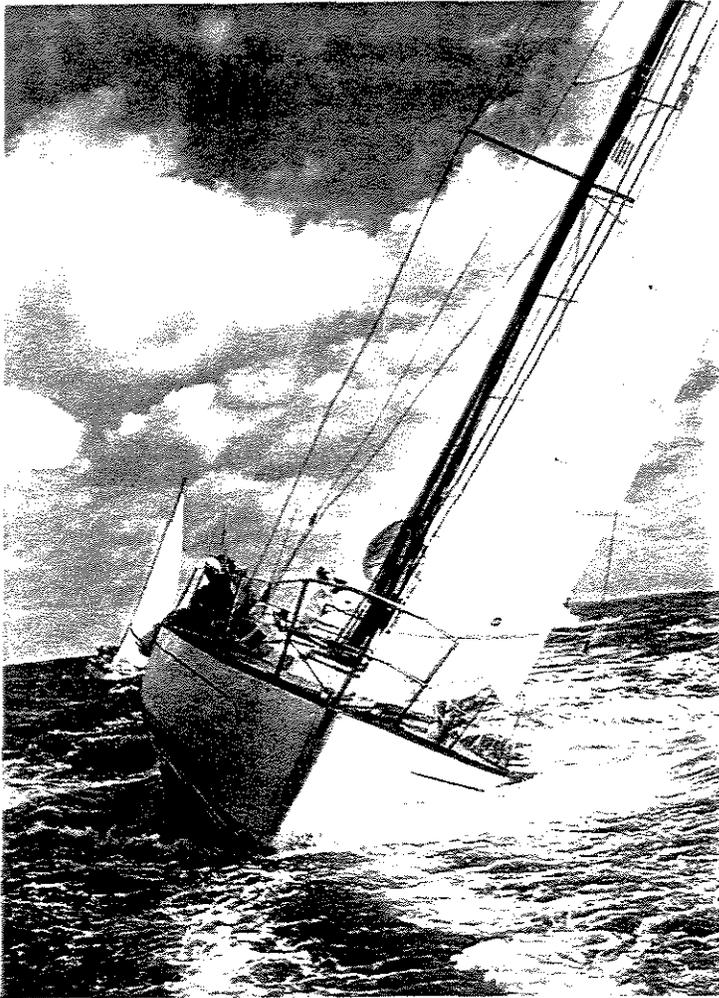


- 2 Now think of yourself in five years' time. Which of these things do you think will be true?

<input type="checkbox"/>	I'll be married.
<input type="checkbox"/>	I'll still be living in the same place.
<input type="checkbox"/>	I will have travelled round the world.
<input type="checkbox"/>	I'll have three children.
<input type="checkbox"/>	I'll be working in an office.
<input type="checkbox"/>	I will have written a novel.

What else will you be doing?
What else will you have done?

Compare your answers with your partner's.



- 1 There are four ways of completing the piece of advice in the table. What are they?

You should wear a life jacket ...	
... because	you might drown.
... Otherwise	you don't drown.
... in case	the boat might capsize.
... so that	the boat capsizes.

Now give reasons for these pieces of advice.

- a You should have a radio with you ...
 b You should make sure the boat's got an engine ...
 c You should carry a compass ...
 d You should take some warm clothes with you ...
- 2 What advice might you give to one of these people?
- someone who wants to cross the Sahara Desert
 - someone planning to go across Europe on a motorbike
 - someone who wants to spend the summer in Britain

Grammar Checklist

will, might & won't

+ active infinitive

They'll probably give him the job.
 There will be more cars on the road.
 You might feel thirsty.
 I won't see them till next year.

+ passive infinitive

The book will be published next year.
 You might be attacked.
 Bus fares won't be increased.

expect & hope

I expect | he'll come to the party.
 I don't expect |

I hope | he comes | to the party.
 he doesn't come |
 (not I don't hope ...)

Future continuous tense

will + be + -ing - for things that will be going on at a point in the future.

They'll still be living here next summer.
 I'll be waiting at the station at 4 o'clock.

Future perfect tense

will + have + past participle - for things that will be completed at a point in the future.

He'll have left school by then.
 I won't have finished it by lunchtime.

Linking expressions

You should wear a coat because it might rain.
 You should wear a coat in case it rains.
 (not ... it will rain.)

Take a map. Otherwise you might get lost.
 Take a map so that you don't get lost.

See also Reference section, page 135.

Focus on Form

1 Will do & will be done

Complete these sentences, using verbs from the box (1) in the active (2) in the passive.

cancel	sell	send to prison
sack	steal	take to hospital

Example: *When they realise we're missing ...*

... they'll rescue us.

... we'll be rescued.

a If they catch him ...

b If she turns up late again ...

c When the puppies are six weeks old ...

d If they don't sell more tickets ...

e As soon as the ambulance arrives ...

f If you leave your car unlocked overnight ...

2 I expect & I hope

Student A: Do you expect these things will happen during your lifetime? Write sentences with *I expect*.

Student B: Do you hope these things will happen during your lifetime? Write sentences with *I hope*.

There'll be a world war.

They'll find a cure for cancer.

Smoking will be made illegal.

Elephants will become extinct.

We'll make contact with beings from another planet.

Now compare your hopes and expectations.

3 Will/might be doing

Picture yourself at the times below. What do you think you'll be doing? Compare your answers with your partner's.

Example: *five minutes after this lesson ends*

I'll probably be waiting for the bus.

I might be having a cup of coffee.

I'll still be sitting here.

a five minutes after this lesson ends

b at 10.00 tonight

c tomorrow morning at 7.45

d next Saturday at 11.00 a.m.

e next Sunday at 3.30 p.m.

f at this time next week

g at midnight on December 31st

4 Will have done

Think of three things that these people *will (probably) have done* in five years' time.

Example:

Julia will have stopped wearing nappies.



Julia, 1, baby



Ian, 14, schoolboy



Mary, 19, student

Tom, 21, unemployed

5 In case & so that

Give advice based on these situations, using *in case* or *so that*.

Example: *They might keep you waiting.*

You should take a book ...

... in case they keep you waiting.

... so that you don't get bored.

a They might not have a key.

b The traffic might be heavy.

c It might be muddy.

d They might not provide a meal.

e The weather might change.

f They might not know the way.

6 Pronunciation

How do you say the words and phrases below?

a I expect he'll write to you.

I don't expect they'll win.

b I'll he'll she'll they'll

I'll be waiting.

Mary will be working.

c I will have finished by then.

d You should take some water with you ...

... in case you feel thirsty.

... so that you don't get thirsty.

 Now listen and check your answers.