



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

APRENDER LE COM PLANEJAMENTO E MATERIAL COMUNICATIVOS
TEMÁTICOS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Elaine Regina Cassoli

SÃO CARLOS
2011



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

APRENDER LE COM PLANEJAMENTO E MATERIAL COMUNICATIVOS
TEMÁTICOS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

ELAINE REGINA CASSOLI

São Carlos – São Paulo – Brasil
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C345al

Cassoli, Elaine Regina.

Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa / Elaine Regina Cassoli. -- São Carlos : UFSCar, 2011. 232 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Linguística aplicada. 2. Ensino temático. 3. Tarefas comunicativas. 4. Competência comunicativa. 5. Alunos de Letras. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

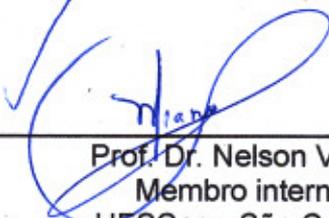
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
ELAINE REGINA CASSOLI**



Prof^a Dra. Rita de Cássia Barbirato T. de Moraes
Orientador e Presidente
UFSCar – São Carlos



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Membro externo
UnB – Brasília



Prof. Dr. Nelson Viana
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 21/07/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico esta pesquisa

à minha mãe, Solene Cassoli, por ser perfeita como mãe, pelo apoio, dedicação, paciência e amor incondicional, sem o qual esta pesquisa não se realizaria,

e

ao meu querido pai, Cerylo Cassoli (in memoriam), que sempre valorizou o estudo, a cultura, o conhecimento e incentivou-me a estudar... Com certeza está comemorando comigo mais esta etapa cumprida...

AGRADECIMENTOS

A DEUS por toda a misericórdia, bondade, força divina e amor com que me conforta sempre e permite que eu esteja aqui, viva e saudável, e a JESUS, que permitiu e me deu condições para a execução de mais este projeto na minha vida.

Aos meus pais, que sempre foram e continuam sendo os grandes responsáveis por eu alcançar os meus objetivos com persistência e perseverança. Em especial à minha querida mãe, Solene Cassoli, que é responsável por eu estar onde estou e ser quem sou, pela torcida, apoio incondicional, companheirismo, incentivo, paciência, muito amor e por ser coadjuvante nos meus projetos.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato, minha orientadora, pela competência, confiança, respeito, suporte e paciência com que me orientou ao longo desta pesquisa e pelos conhecimentos que trouxe à minha caminhada.

Ao Prof. Dr José Carlos Paes de Almeida Filho por ser um exemplo de sabedoria e humildade, por aceitar-me como aluna especial na UnB, pela paciência, respeito e compreensão com que me tratou, por todo o conhecimento transmitido e pelas contribuições inestimáveis que tem dado para a Linguística Aplicada no Brasil e também para a realização deste trabalho.

Aos Profs. Drs. Eliane Hércules Augusto Navarro, Ademar da Silva, Nelson Viana, Rita de Cássia Barbirato e Sandra Gattolin, do PPGL da UFSCar, pela amizade, carinho, dedicação e conhecimentos inestimáveis que transmitiram nas disciplinas que cursei e que me forneceram base para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana pelos conhecimentos compartilhados e valiosas sugestões feitas no Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro por me aceitar como aluna especial no Programa de Linguística Aplicada do PPGL da UFSCar, por me incentivar a continuar, pelo carinho, paciência, compreensão, pelo apoio na consecução deste trabalho e pelas contribuições dadas no Exame de Qualificação.

A todos os funcionários do PPGL pelo apoio, ajuda e dedicação.

A todos os alunos da turma participante desta pesquisa por colaborarem em todo o tempo e participarem ativamente deste projeto.

Aos meus coordenadores na Fundação, Vera, Mariene e Wanderlei, pela compreensão e paciência que tiveram comigo na fase de realização deste projeto.

À Sarah e Renan pela ajuda com os gráficos. Aos meus sobrinhos Silvia e Gabriel, que eu amo muito, pelo apoio, incentivo e ajuda nas decisões difíceis que tive de tomar ao longo desta caminhada.

À amiga Luciana pelo companheirismo e pelas trocas de idéias muito ricas.

Ao Roberto pela importante contribuição na fase final desta pesquisa.

À querida Léa pela força, pelas preces, pelo incentivo constante e principalmente durante o período de realização desta pesquisa.

Aos meus grandes amigos por entenderem a minha distância e me apoiarem.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim.

Ao filósofo Celso Charuri e a todos os SERES maravilhosos do universo que estão sempre vibrando por todos nós.

*The teacher who is indeed wise does not bid
you to enter the house of his wisdom but rather
leads you to the threshold of your mind.*

Kahlil Gibran

RESUMO

CASSOLI, Elaine Regina. **Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos Temáticos para desenvolver Competência Comunicativa**. 2011. f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

A presente pesquisa, qualitativa e de base etnográfica interpretativista, teve como objetivo analisar como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa (CC) em aprendizes de curso de Letras de contexto adverso de uma faculdade particular do centro-oeste paulista durante a sua participação em um Planejamento Temático Baseado em Tarefas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas pautadas pelo uso de um tema, a história da Grã-Bretanha, e tarefas comunicativas com foco no sentido. Também foram investigados a percepção dos alunos, os seus sentimentos e comportamentos ao longo do processo. Para a coleta de dados foram utilizados testes *cloze* inicial e final, avaliações escritas ao longo do processo, gravações em áudio das tarefas, posteriormente transcritas para análise, e questionários aplicados aos discentes em momentos diferentes do curso. O arcabouço teórico se fundamenta em estudos sobre tarefas e ensino temático de autores como: Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2000, 2003, 2005, 2009); Barbirato (1999, 2005); Bygate, Skehan, Swain (2001); Candlin (1987, 2001); Crandall (1994, 2000, 2002, 2003, 2006); Ellis (2000, 2003); Nunan (1989, 2004); Prabhu (1987, 1990); Skehan (1998, 2001); Skehan, Foster (1997, 1999, 2001); Van den Braden (2006,2008); Willis (1996); Willis, Willis (2007), entre outros. A análise dos resultados demonstrou que o trabalho em que coexistiram ensino temático e tarefas comunicativas pode ser uma alternativa para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado, em que havia limitação linguístico-comunicativa prévia na língua-alvo na maioria dos participantes. Também foi possível averiguar que o trabalho com tarefas comunicativas com foco no sentido e baseadas no tema da história da Grã-Bretanha motivou os participantes e possibilitou esforço colaborativo entre eles e momentos de explicitação da forma, léxico ou pronúncia da língua-alvo. Houve indícios de que o ensino com base em conteúdo temático e tarefas problematizadoras é ponto importante para colaborar para a aquisição de LE no contexto estudado. A análise dos dados revelou ainda que o trabalho desenvolvido resultou em considerável melhora da proficiência oral dos alunos na língua-alvo.

Palavras-chave: Ensino Temático. Tarefas Comunicativas. Desenvolvimento da Competência Comunicativa. Alunos de Letras.

ABSTRACT

CASSOLI, Elaine Regina. **Learning Foreign Language through Thematic Communicative Planning and Material to develop Communicative Competence**. 2011. p. Dissertation (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

This qualitative, ethnographic-interpretative research aimed at analyzing the development of communicative competence of English Language undergraduate students of a private college in the center-western region of the state of São Paulo during their participation in a Thematic Task-Based Planning for English teaching and learning through classes guided by the use of a theme, the history of Great Britain, and communicative tasks with focus on meaning. The students' perceptions, feelings and how they behave throughout the process have also been investigated in this study. In order to collect the data, the following instruments have been used: initial and final cloze tests, three written evaluations throughout the process, audio recordings of tasks and written production of the tasks which have been previously performed orally and transcribed for analysis, plus questionnaires administered to students in different moments of the course. The framework is based on theoretical studies of theme and task-based teaching of authors such as: Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2000, 2003, 2005, 2009); Barbirato (1999, 2005); Bygate, Skehan, Swain (2001); Candlin (1987, 2001); Crandall (1994, 2000, 2002, 2003, 2006); Ellis (2000, 2003); Nunan (1989, 2004); Prabhu (1987, 1990); Skehan (1998, 2001); Skehan, Foster (1997, 1999, 2001); Van den Braden (2006,2008); Willis (1996); Willis, Willis (2007), among others. The analysis has shown that the work combining theme-based teaching and communicative tasks could be an alternative for the teaching and learning of English in the context investigated, where it was previously found that most participants had limited linguistic and communicative competence in the target language. It was also possible to verify that the work with communicative tasks with focus on meaning and based on the theme of the history of Great Britain provided collaborative efforts among the students and opportunities for noticing the form, vocabulary or pronunciation of the target language. The data analysis also showed considerable improvement in the oral proficiency of the students in the target language.

Key words: Theme-Based Teaching. Communicative Tasks. Development of Communicative Competence. English Language Undergraduate Students.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição dos participantes da pesquisa. _____	93
Gráfico 2. Faixa etária dos alunos. _____	94
Gráfico 3. Motivo da opção pelo curso de Letras – Português/Inglês. _____	95
Gráfico 4. Alunos que ministram ou já ministraram aulas de Inglês. _____	96
Gráfico 5. Habilidade mais difícil de aprender na opinião dos alunos. _____	96
Gráfico 6. Alunos que estiveram em países onde se fala a língua inglesa. _____	97
Gráfico 7. Como os alunos avaliaram o próprio nível de inglês no início do curso. _____	98
Gráfico 8. Distribuição do desenvolvimento de CLC dos alunos no teste cloze inicial. _____	115
Gráfico 9. Relação cor e rendimento final. _____	166
Gráfico 10. Desenvolvimento da CLC dos 15 alunos nos momentos inicial e final do curso. _____	167
Gráfico 11. Porcentagem de erros no teste cloze inicial. _____	170
Gráfico 12. Porcentagem de erros no teste cloze final. _____	172
Gráfico 13. Comparação do desenvolvimento da CLC pelos testes cloze inicial e final. _____	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Posições de vários autores quanto à utilização do PTBT. _____	28
Quadro 2. Modelos de planejamento curricular 'tradicional' e 'comunicativo' (NUNAN, 1993, p. 57) _____	30
Quadro 3. Diferença entre o Ensino Baseado no Conteúdo e o Ensino Baseado na Língua. _____	33
Quadro 4. Definições de CBT de acordo com vários autores. _____	34
Quadro 5. Os diferentes tipos de CBT segundo Crandall (1994). _____	36
Quadro 6. Fatores favoráveis ao uso do CBT de acordo com alguns autores. _____	38
Quadro 7. Fundamentos definidores de tarefa nesta pesquisa (BARBIRATO, 2005). _____	46
Quadro 8. Critérios definidores de tarefas e exercícios (BARBIRATO, 2005). _____	48
Quadro 9. Diferenças entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa (BARBIRATO, 2005). _____	49
Quadro 10. Definições do termo tarefa nas visões de diferentes autores. _____	51
Quadro 11. As fases da tarefa. _____	
Quadro 12. Comunicação & Forma Equacionadas (ALMEIDA FILHO, 1993). _____	58
Quadro 13. As diferenças no ciclo da APP e no ciclo das tarefas. _____	60

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1. Conceitos de desenvolvimento da CLC.</i>	114
<i>Tabela 2. Resultados do teste cloze inicial.</i>	114
<i>Tabela 3. Rendimento das três avaliações.</i>	163
<i>Tabela 4. Participantes da pesquisa agrupados por faixa de conceitos.</i>	164
<i>Tabela 5. Relação cor-conceito de desenvolvimento inicial e final.</i>	165

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Representação das dimensões distintas do processo de aprender e ensinar língua(s). ____ 58*
- Figura 2. Representação da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2006). _____ 77*

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

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

Pq pesquisador

(.) pausa breve

(...) pausa longa

? entoação ascendente

! entoação descendente

[[falas simultâneas

() incompreensível

/ truncamento brusco

maiúscula ênfase ou acento forte

:: alongamento da vogal

/.../ indicação de transcrição parcial

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA	14
1.1. Introdução	14
1.2. Justificativa	16
1.3 O ensino de língua inglesa nos cursos de Letras	19
1.4 Objetivos e Perguntas de Pesquisa	22
1.5. Organização da dissertação	23
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1. O Ensino Comunicativo de Línguas (CLT)	24
2.2. Os diferentes tipos de planejamento	26
2.3. CBI/CBT (Content-Based Instruction/Teaching) – O Ensino/Instrução Baseado em Conteúdo	31
2.3.1 – A importância do conteúdo a ser ensinado	38
2.3.2. O Insumo Relevante	39
2.4 ELBT (Task-Based Language Teaching – TBLT)	42
2.4.1 As Tarefas Comunicativas	42
2.4.2 As tarefas como elemento principal do planejamento processual das ações que ocorrerão	52
2.5 O ensino da gramática em um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas	53
2.6 Os papéis do professor e do aluno nos planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas	61
2.7 As variáveis afetivas	63
2.7.1. Motivação	63
2.7.2 Atitude	65
2.7.3 A Afetividade e a Autoestima	66
2.7.4 A Ansiedade e fatores correlatos	67
2.7.5. Capacidade de arriscar-se (<i>risk-taking</i>)	69
2.7.6. Inibição, Introversão e Extroversão (fatores da personalidade)	70
2.7.7. A interação na aquisição de LE	71
2.8. A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)	73
2.9. A CLC na formação do professor	75
2.9.1. A Evolução da CLC	77

2.9.2 Proficiência Oral versus Fluência Oral e CLC/CC _____	87
3.1. Configuração da pesquisa _____	89
3.1.1. Natureza _____	89
3.2. Contexto de investigação _____	91
3.2.1. Cenário _____	91
3.2.2 Os alunos participantes _____	92
3.2.3 A professora pesquisadora _____	100
3.3. Instrumentos de coleta de dados _____	101
3.3.1 As Avaliações _____	102
3.3.2. Avaliações inicial e final: um teste <i>cloze</i> _____	104
3.3.3. Questionários abertos – inicial e final _____	106
3.3.4. Gravações em áudio _____	106
3.3.5. As transcrições das tarefas escritas _____	107
3.3.6. Avaliações escritas aplicadas durante o processo _____	107
3.3.7. Resumo dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e respectivos objetivos _____	108
3.5. O curso ofertado _____	109
<i>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS _____</i>	<i>112</i>
4.1. A CLC dos participantes antes do curso _____	112
4.2 A dificuldade dos alunos para serem gravados _____	116
4.3 Análise da CLC em três momentos _____	125
4.4 Tarefas escritas comparadas às produções orais _____	145
4.5 A quantidade e tipo de insumo afetando a elaboração das tarefas _____	152
4.5.1. Tarefa “Sutton Hoo Helmet” _____	152
4.5.2 Tarefa: “The Mists of Avalon” _____	156
4.5.3. Os tipos de insumo mais produtores na opinião dos alunos _____	159
4.6 O Planejamento Temático Baseado em Tarefas Comunicativas e a aquisição da língua-alvo na percepção dos sujeitos de pesquisa: _____	161
4.7 A evolução da CLC nas produções de avaliações escritas ao longo do curso _____	163
4.8 A CLC do início e do final do curso comparadas por meio dos testes <i>cloze</i> inicial e final: _____	168
<i>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS _____</i>	<i>177</i>
5.1. Conclusões e Encaminhamentos _____	183
5.1.1 Sugestões para conceitos de avaliação com alunos de contexto adverso _____	185

REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	198
APÊNDICE A	199
APÊNDICE B	200
APÊNDICE C	201
APÊNDICE D	203
APÊNDICE E	204
APÊNDICE F	206
APÊNDICE G	209
ANEXOS	220
ANEXO A	221
AMOSTRA DO MATERIAL UTILIZADO	221
ANEXO B	228

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA

1.1. Introdução

Neste texto dissertativo analisamos o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa (doravante CLC) em experiência de ensino de língua inglesa por meio do uso de planejamento temático, baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido, para alunos de contexto adverso¹ do terceiro ano de Letras (noturno) de uma faculdade particular do interior paulista, com o objetivo de averiguar a influência que uma proposta de ensino como essa pode ter no desenvolvimento da CLC desses alunos.

Almeida Filho (1993) explica que a CLC implica a junção dos conceitos de competência linguística, ou seja, os conhecimentos que o professor tem da gramática implícita e explícita, e de competência comunicativa, que exprime a capacidade de uso da língua estrangeira (LE), possibilitando ao professor operar em situações de língua-alvo ao focar a língua que se sabe e se pode usar.

Entretanto, nesta pesquisa não faremos distinção entre os termos Competência Linguístico-Comunicativa (CLC) e Competência Comunicativa (CC) que é definida por Almeida Filho (2009), *como um conjunto que engloba pelo menos três amalgamados:*

- (1) *conhecimentos sobre a língua e sobre comunicação, eventualmente com consciência desses elementos,*
- (2) *capacidade de tomada de decisões e ações concatenadas orientadas pela base de conhecimentos de que o falante dispuser, e*
- (3) *uma adjetivação qualificadora, uma postura assumida do falante perante o que se sabe e o que se faz (diz). CC é, pois, um saber fazer linguagem comunicacional (acional da comunicação) balizado pelos contextos cambiantes da realidade e possível por graça de uma sub-competência linguística, manipuladora do sistema da língua.*

Com base nas definições apresentadas e em nossa interpretação entendemos que a CLC/CC pode ser descrita, como uma base de conhecimentos linguísticos e comunicacionais que o falante adquire para expressar-se de maneira clara e objetiva nos diferentes contextos sociais e culturais nos quais determinada língua é falada. Além disso, pode indicar sua capacidade de transmitir as mensagens que deseja, de forma precisa e inteligível de acordo com os padrões aceitos em tais contextos.

¹ Alunos de contexto adverso nesta pesquisa são aqueles que, apesar de terem sido expostos ao ensino da língua inglesa ao longo dos ensinamentos fundamental e médio e dos primeiros anos da graduação, apresentam nível limitado de comunicação na língua-alvo.

De modo geral, os aprendizes de línguas, tanto aqueles que aprendem a língua para ensiná-la quanto aqueles que a aprendem para uso comunicativo, almejam adquirir a CLC/CC por acreditarem ser essa a mais importante das competências, às vezes até julgando, de maneira equivocada, que ela é composta apenas de habilidade oral.

Defendemos que essa crença em contextos de aprendizagem não formadores de professores pode ser realmente o nirvana dos aprendizes. Porém, no contexto em que escolhemos trabalhar, de alunos de graduação de uma faculdade de Letras, que aprendem a língua para depois ensiná-la, a aquisição não pode, de maneira alguma, restringir-se à fala. Outras competências fundamentais na formação do professor serão citadas no decorrer deste texto. Todavia, nosso foco é o desenvolvimento da CLC de alunos universitários de contexto adverso para se aprender uma LE (inglês).

A fim de atingir esse objetivo, analisamos, a partir de um estudo etnográfico de base qualitativa, como ocorre (se ocorre) o desenvolvimento dessa competência quando alunos do contexto escolhido participam de um curso temático (CBI ou CBT)² baseado em tarefas comunicativas (doravante TBLT)³ com foco no sentido, por acreditarmos que esse tipo de ensino pode contribuir de forma relevante para a aquisição de língua estrangeira.

Atualmente, os Planejamentos Temáticos Baseados em Tarefas Comunicativas são apontados na literatura da área de ensino e aprendizagem de LE como detentores de grande potencial comunicativo e são foco de muitas pesquisas (BYRNES, 2005). Esses planejamentos possuem características que se enquadram nos objetivos do ensino comunicativo de línguas (doravante CLT)⁴, considerando-se que esse visa, entre outros princípios, ao ensino com foco no significado e na interação propositada de sujeitos na LE (Língua Estrangeira).

De acordo com Almeida Filho (1993), nesse modelo de ensino, as experiências de aprender são organizadas em torno de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele esteja apto a usar a língua-alvo e realizar ações de mundo real na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

O Ensino Comunicativo de Línguas (CLT) caracteriza-se por maior ênfase na produção dos significados do que nas formas do sistema gramatical, ou seja, o professor promove ou utiliza materiais e procedimentos que incentivam o aluno a interagir na língua-alvo, abrindo

² Usaremos a terminologia inglesa CBT (Content-Based Teaching) para nos referirmos ao Ensino Baseado em Conteúdo de acordo com Richards e Rodgers (2001). O CBT é uma subdivisão, uma possibilidade do CBI (*Content-Based Instruction*).

³ Doravante utilizaremos a terminologia em inglês TBLT (*Task-Based Language Teaching*) para nos referirmos ao Ensino Baseado em Tarefas Comunicativas.

⁴ Nesta pesquisa utilizaremos a terminologia em inglês CLT (*Communicative Language Teaching*) para nos referirmos ao Ensino Comunicativo de Línguas.

espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua. Além disso, incentiva o aluno a expressar aquilo que deseja ou o que precisa, por meio de práticas interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos, utilizando assuntos importantes para a sua realidade.

Skehan (1998) argumenta que a negociação do significado pode também desenvolver maior flexibilidade no sistema de regras do aprendiz, incentivando-o a explorar novas hipóteses sobre a estrutura da língua-alvo, o que acreditamos poder contribuir para o desenvolvimento da CLC do aprendiz.

A seguir apresentamos a justificativa desta pesquisa, baseando-nos nas questões que serão respondidas, ou possivelmente respondidas, com a sua conclusão. Tecemos ainda breves considerações sobre o ensino de línguas em faculdades privadas e os objetivos e perguntas de pesquisa, além de apresentarmos a organização desta dissertação.

1.2. Justificativa

Considerando que há muito contexto adverso de faculdades particulares de período noturno no país, defendemos que este trabalho traz contribuição significativa para a área de estudo de PTBT, pois é necessário compreender melhor esse contexto para que possa existir o desenvolvimento da CLC/CC desses alunos que possivelmente atuarão como professores.

Então, para verificar o desenvolvimento da CLC/CC neste contexto adverso optamos por implementar o curso de PTBT com o tema da história da Grã-Bretanha por considerarmos importante, e também por ajudá-los nas disciplinas de Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana a fim de estabelecer ligações e promover esclarecimentos sobre os contextos sociais e culturais na aquisição da língua, possivelmente fazendo com que eles se interessem pela história e a entendam, o que criaria um vínculo de afetividade com a língua conhecendo as personagens e o local onde a L-alvo foi falada a princípio. Foi um tema real e não fictício para ensinar línguas, ligado à cultura do povo falante da língua inglesa e não limitado a estereótipos culturais possibilitando ao mesmo tempo que o aprendiz aprendesse a língua inglesa, e também o conteúdo relevante.

Compartilhamos com autores como Nobuyoshi e Ellis (1993), Brumfit (1984), Skehan (1998) cujas opiniões são favoráveis ao uso de planejamentos temáticos e tarefas comunicativas por poderem favorecer a fluência e precisão dos aprendizes.

Com isso, a motivação para iniciar este estudo e implementar tal planejamento surgiu pela necessidade de os alunos adquirirem certos conceitos para poderem trabalhar com o material das novas propostas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Língua Inglesa nos níveis fundamental e médio. Essas propostas apresentam foco na comunicação, interação, no trabalho em grupo e na construção da realidade.

Considerando-se que os futuros professores podem atuar nesses contextos sugeridos pelo MEC para a Rede Pública de Ensino, asseveramos que convém tentar assegurar que sejam preparados para enfrentar tal realidade.

Entretanto, o CLT, bem como o PTBT⁵, vem sofrendo, ao longo dos anos, críticas de vários autores, entre os quais Harley (1992), cujas opiniões discorrem sobre limitações quanto à competência comunicativa atingida no âmbito gramatical. Long e Robinson (1998), por sua vez, afirmam que a abordagem⁶ comunicativa tem o foco voltado para o significado, tão limitado quanto o foco na gramática da abordagem mais tradicional, e que falha em desenvolver nos aprendizes a acuidade, resultando em um tipo de produção linguística inadequado e limitado, com muitos erros e apoiado em estratégias de comunicação.

Por outro lado, alguns autores são favoráveis à utilização desse tipo de planejamento, como Stern (1987), que afirma que, além de favorecer a aprendizagem subconsciente, há outros argumentos em favor do planejamento de cursos e métodos comunicativos e salienta que para essa ser efetiva, a mudança do estudo formal para o uso da linguagem deve ocorrer sustentadamente durante o processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com Stern (1987), se a linguagem for apresentada apenas como um código por meio de exercícios formais, estudo de vocabulário e ensaio de funções específicas, o aluno nunca será confrontado com situações reais de uso da língua.

Assim, nosso interesse em investigar este tema centra-se em, mediante dados empíricos, analisar a extensão em que essas críticas podem ser verdadeiras ou não, por defendermos que o uso do planejamento escolhido pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento da acuidade dos aprendizes.

Entre os vários estudos já conduzidos no Brasil nessa área podemos citar a pesquisa de Barbirato (1999), que analisou a construção do processo de ensino-aprendizagem de uma LE (inglês) entre alunos adultos de nível intermediário por meio da utilização de tarefas. Os resultados da análise dos dados evidenciaram:

⁵ Planejamento(s) Temático(s) Baseado(s) em Tarefas Comunicativas.

⁶ Nesta pesquisa utilizamos os termos ensino e planejamento como sinônimos de método ou abordagem.

- 1) aumento de produção na língua-alvo pelos aprendizes ao serem levados ao uso de tarefas consideradas comunicativas;
- 2) maior foco no sentido, além do uso de tarefas mais semelhantes às situações encontradas pelos alunos na vida real; e
- 3) oportunidades mais frequentes de interação e negociação na própria língua-alvo.

Barbirato (2005) verificou, ao longo de um curso experimental por ela oferecido, que o uso de tarefas comunicativas com foco no sentido é produtivo e que, mesmo em se tratando de alunos iniciantes ou falsos iniciantes, pode-se estabelecer um ambiente comunicativo voltado para a utilização de tal planejamento.

A autora também constatou que esse tipo de ensino pode trazer os seguintes benefícios para o processo de aquisição de LE: insumo rico, significativo e relevante para o aluno; oportunidades de interação na língua-alvo, sempre com um propósito comunicativo; engajamento em situações de uso real da língua-alvo em lugar do uso extensivo de exercícios mecânicos de repetição e imitação; tarefas que estimulam o pensamento e oferecem grande quantidade de insumo; produções na língua-alvo sempre fazem parte de um contexto; possibilidade de elevar a motivação dos alunos dependendo do interesse pelo assunto.

Vieira Abrahão (1992) realizou um estudo sobre o discurso produzido por pares e grupos de alunos do curso de Letras de uma universidade pública. O objetivo foi analisar como se constrói a interação aluno-aluno durante a realização de atividades comunicativas na aula de LE.

Os resultados dessa pesquisa favoreceram à adoção de atividades comunicativas por apontarem maiores oportunidades para os alunos se expressarem na língua-alvo de forma criativa e significativa em ambiente de cooperação. Também foi observado que a *formação dos grupos e o tipo de atividade são variáveis determinantes na construção da interação pelos aprendizes* (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992, p. 269).

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

No entanto, acreditamos que essas pesquisas não esgotam o potencial de uso desses materiais, e mais estudos fazem-se necessários, principalmente em contextos nacionais considerados difíceis, como o que está sendo analisado nesta pesquisa.

Assim, o propósito deste estudo é acrescentar dados a esse rico campo de pesquisa, que se encontra em expansão no Brasil, analisando como o desenvolvimento da CC/CLC ocorre nos aprendizes durante o processo de aquisição da língua-alvo.

As ações do PTBT são centradas no aluno, sujeito principal do processo e grande responsável pelo próprio progresso na aquisição da nova língua.

Outra razão para este estudo é a necessidade de oferecer direcionamentos para o professor que esteja interessado em utilizar o PTBT em sala de aula, especialmente nos níveis iniciantes com grupos heterogêneos, como o primeiro ano de muitos cursos noturnos de Letras de faculdades particulares. Por último, houve uma preocupação em oferecer mais alternativas para a compreensão do desenvolvimento da CLC em alunos dos cursos de Letras.

Assim, concordamos com Barbirato (2005) que nesses cursos os professores enfrentam em sua rotina de ensino o grande desafio de formar aqueles que vão, em futuro muito próximo, ensinar a outras pessoas a língua-alvo. Essa tarefa torna-se demasiadamente árdua porque, ao ingressarem no curso de Letras, esses alunos ainda não possuem nível básico de proficiência⁷ na língua inglesa, o que é fundamental para que possam desempenhar o papel de ensinar a língua-alvo.

Dessa forma, buscamos neste estudo, com base em dados empíricos, resultados que possam evidenciar vantagens e possíveis desvantagens para o uso do PTBT nesse contexto de aprendizagem, sempre com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento da CLC nos aprendizes.

1.3 O ensino de língua inglesa nos cursos de Letras

Validamos a afirmação de Barbirato (2005), ao analisar que o aluno de LI (Língua Inglesa) de cursos de Letras necessita ter experiências relevantes e significativas com a língua-alvo, além de engajar-se em atividades que desenvolvam o seu raciocínio, fazendo-o compreender o funcionamento e a cultura da língua que futuramente irá ensinar.

⁷ Nível básico de proficiência nesta pesquisa é equivalente ao nível Beginner do ELD – English-language development for each domain (listening, speaking, reading and writing) que categoriza um aluno de nível básico/iniciante como capaz de entender frases e sentenças simples e comunicar mensagens usando vocabulário básico.

Também se deve considerar o tempo que o aluno leva para alcançar a proficiência⁸ na língua-alvo, pois há cursos de Letras com duração de apenas três anos, o que prejudica o ensino de LE (Língua Estrangeira). Contudo, no contexto investigado nesta pesquisa o curso de Letras é de quatro anos.

Devido a esse fato, surge a questão do ensino de LE nos ciclos fundamental e médio da escola brasileira, que também revela uma realidade inadequada de aprendizagem. Desse modo, os alunos que pretendem cursar uma faculdade de Letras não atingem nem o nível básico ao saírem do ensino médio e trazem para os professores do curso de Letras o desafio de ensinar a língua desde o início.

Pesquisas na área de Linguística Aplicada como as de Basso (2001) e Teixeira da Silva (2000) indicam que a maioria dos professores atuantes no contexto de escolas públicas de ensinos fundamental e médio conclui a graduação e inicia a prática docente com pouca ou até nenhuma habilidade para se expressar satisfatoriamente na língua-alvo⁹.

Basso (2001) apresenta dados atestando que

os resultados obtidos com alunos concluintes de Letras em compreensão oral, compreensão escrita e gramática em uso não são satisfatórios e revelam grandes problemas e deficiências na área das competências básicas e necessárias a um professor de inglês.

Por sua vez, Teixeira da Silva (2000) conclui entre outros aspectos que

o curso de Letras objeto da investigação não está cumprindo o seu papel, pelo menos no que diz respeito a formar professores proficientes em língua oral, e que os alunos desse mesmo curso não exibem fluência oral compatível com o estabelecido para tal. Uma das principais causas deste fato é a tradição, que cultua a leitura e a produção escrita como habilidades maiores.

Observando os contextos pesquisados, notamos que parte dos alunos-professores termina o curso de Letras e começa a ministrar aulas em escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais, tornando-se professores dos futuros alunos em potencial da faculdade em questão. Isso resulta em círculo vicioso e colabora para o ensino de LE ainda mais inadequado.

⁸ Proficiência: O conceito para o termo neste estudo fundamenta-se em construto de proficiência definida como— ser capaz de engajar-se em diferentes atividades no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos. (Celpe-Bras, Brasil, 2006, p.4)

⁹ Não desejamos dizer que a CLC seja composta apenas de habilidades orais. Temos consciência da amplitude desse termo e da controvérsia em torno dele. Todavia, como observaremos ao longo deste texto dissertativo, as habilidades orais são partes indispensáveis e intrínsecas de tal competência e, por essa razão, não podem ser desconsideradas ou desprezadas.

Então, partimos do pressuposto de que outros caminhos são necessários para esses alunos, isto é, deve-se oferecer uma alternativa mais eficaz para alcançarem níveis mais altos de proficiência, fluência ou *rendimento comunicacional*¹⁰(ALMEIDA FILHO, 2010, grifo nosso).

Levantando a questão do rendimento comunicacional na língua-alvo, concordamos com Consolo (2002, p. 59-60) na ênfase dada à importância da oralidade para melhor desempenho do professor em dois papéis decisivos: “atuar no processo de geração de insumo para a aquisição da L-alvo e engajar-se na interação verbal com os alunos para o desenvolvimento da proficiência oral (doravante PO) dos mesmos”.

Teixeira da Silva (2000, p. 172) também destaca essa questão ao afirmar que

essa deficiência oral não pode ser suprida com uma aula bem preparada, como em outras habilidades, por exemplo, a escrita. Se o professor não tem conhecimento gramatical, por exemplo, ele pode, com o auxílio de uma gramática, preparar razoavelmente uma aula e até desincumbir-se satisfatoriamente na empreitada. O mesmo, embora em menor proporção, pode acontecer com aulas de leitura. Porém, o mesmo não acontece com o desempenho oral. Este é fundamental para que a aula aconteça no aqui e agora (além, é claro, da preparação para tratar o processo da oralidade e seu ensinar).

Xavier (1999) também sinaliza que grande número de alunos termina o ensino básico incapaz de usar comunicativamente a língua estrangeira que estudou durante anos, e o ponto relevante nesse estudo é que muitos deles podem vir a cursar Letras em faculdades particulares, como o cenário de nossa pesquisa.

Nessa linha de pensamento, ao refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, não especificamente no contexto brasileiro, mas de maneira que certamente se aplicaria a este, Widdowson (1979, p. 117) aponta que

alunos [...] especialmente em países em desenvolvimento, que receberam vários anos de ensino formal de inglês, frequentemente permanecem deficientes na capacidade de realmente utilizarem a língua e compreenderem o seu uso na comunicação normal, seja na modalidade falada ou escrita.¹¹

Widdowson (1979) supõe que esse aluno seja incapaz de usar comunicativamente a língua que estudou durante anos, realidade muito semelhante à do nosso contexto de pesquisa, pois nossos alunos possivelmente tiveram grande contato com a língua-alvo durante anos e não

¹⁰ Optamos neste estudo por denominar de **rendimento comunicacional** e não proficiência ou fluência por haver muita controvérsia em torno desses dois últimos termos na literatura da pesquisa em Linguística Aplicada.

¹¹ [...] students [...] especially in developing countries, who have received several years of formal English teaching, frequently remains deficient in the ability to actually use the language, and to understand its use, in normal communication, whether in the spoken or the written mode. (tradução nossa).

desenvolveram as habilidades necessárias para se comunicarem.

Por essa realidade tornar-se um círculo vicioso de ensino-aprendizagem ineficaz de LE no Brasil, reconhecemos a necessidade de preparar mais adequadamente nossos alunos de ensinos fundamental e médio e, para tanto, melhorar os futuros professores de línguas, com o intuito de minimizar essa situação¹².

Concordamos com várias narrativas do projeto AMFALE¹³ de Paiva (2007) quando é salientado ser muito forte o desejo dos aprendizes de línguas estrangeiras em desenvolver a CLC, bem como as suas frustrações ao relatarem experiências em contextos formais de aprendizagem que lhes negam isso, seja pelo tipo de planejamento escolhido pelo docente responsável não favorecendo a prática oral, a comunicação, seja pela opção do mesmo, seja ainda pela dificuldade do docente em comunicar-se na língua-alvo.

Portanto, defendemos que o desenvolvimento da CLC do aluno, o que compreende sua habilidade de comunicar-se, é preocupação basilar em nosso contexto de pesquisa, o das faculdades de Letras.

A seguir apresentamos os objetivos e as perguntas que nortearam esta pesquisa.

1.4 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Consonante com a justificativa deste estudo, esboçada anteriormente, esta investigação buscou analisar a influência que um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas e com foco no sentido da língua pode ter no desenvolvimento da CLC em alunos de contexto adverso do terceiro ano do curso de Letras noturno de uma faculdade particular do interior paulista. Também descrevemos e analisamos a experiência vivenciada por eles, a fim de verificar o processo de implementação do planejamento, a postura dos alunos e o desenvolvimento da CLC.

Desse modo, as questões a seguir emergiram para orientar a realização da pesquisa:

1. Que influência a proposta de ensino de uma nova língua (inglês), que consiste em aulas temático-comunicativas baseadas em tarefas e com foco no sentido, pode ter no

¹² O ensino fundamental e médio não são objeto de estudo nesta dissertação, apenas citamos para contextualizar o campo de atuação dos futuros professores que são os participantes da pesquisa.

¹³ AMFALE- Projeto coordenado pela Professora Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, a qual reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professores de línguas estrangeiras por meio de narrativas de aprendizagem.

desenvolvimento da CLC dos alunos de um curso de Letras?

1.1. Há registro/evidência de melhora no desenvolvimento da CLC atingida pelos alunos?

2. Como os alunos reagem a esse planejamento no processo que ele cria?

1.5. Organização da dissertação

Esta dissertação compõe-se de cinco capítulos. No primeiro apresentamos a introdução, a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho. No segundo discutimos os pressupostos teóricos relevantes que alicerçaram e projetaram as perguntas de pesquisa. O terceiro é destinado a relatar a metodologia utilizada. O quarto centra-se na análise e na discussão dos dados, à luz dos pressupostos teóricos resenhados, para responder às perguntas de pesquisa formuladas. O quinto, a parte final, compõe-se da conclusão, considerações finais e sugestões para pesquisas futuras sobre o tema investigado. Após esse capítulo, são apresentadas as referências, os apêndices e anexos.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo é dedicado às bases teóricas deste estudo, pertencentes à literatura da área de LA (Linguística Aplicada). Primeiramente, apresentamos os conceitos de Ensino Comunicativo, os diferentes tipos de Planejamento e o Ensino Baseado em Conteúdo e em Tarefas. Em seguida, identificamos os papéis do professor e do aluno nos planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas e a CLC na formação do professor. Para concluir, discutimos a proficiência oral versus fluência oral versus CLC e o ensino da gramática em tal planejamento.

Para tanto utilizamos referenciais teóricos como Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2000, 2003, 2005, 2009); Barbirato (1999, 2005); Bygate, Skehan, Swain (2001); Candlin (1987, 2001); Crandall (1994, 2000, 2002, 2003, 2006); Ellis (2000, 2003); Nunan (1989, 2004); Prabhu (1987, 1990); Skehan (1998, 2001); Skehan, Foster (1997, 1999, 2001); Van den Braden (2006,2008); Willis (1996); Willis, Willis (2007), entre outros.

2.1. O Ensino Comunicativo de Línguas (CLT)

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) encontra-se atualmente embasado na abordagem comunicativa. Entendemos que a proposta de ensino dessa natureza tem raízes na visão sociointeracionista e, portanto, prima pelo foco no sentido. A ideia é que durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE o aprendiz seja exposto a situações, atividades e tarefas em que haja uma lacuna de informação a ser negociada com o professor e/ou os colegas.

Nesta pesquisa, optamos por utilizar o planejamento temático baseado em tarefas comunicativas por acreditarmos que seja convergente com os pressupostos do Ensino Comunicativo de Línguas e com todos os princípios defendidos por nós até agora.

Desse modo, defendemos que para ser comunicativo é necessário que o professor propicie entre outras coisas, experiências de aprender com conteúdos de significação e importância para a prática e uso da nova língua e que o aluno reconheça essas experiências como válidas para sua formação e crescimento intelectual.

Assim, um dos principais objetivos do ensino comunicativo é desenvolver no aprendiz a capacidade de uso comunicativo real da língua-alvo (ELLIS, 2003). Nesse sentido, o movimento comunicacional não difere muito de outros ensinos, como o audiolingual ou o oral-situacional, que também tinham o objetivo de desenvolver a habilidade de uso da LE comunicativamente. Porém, o comunicativismo fundamenta-se em diferentes modelos de linguagem, como o modelo funcional de Halliday e a teoria da Competência Comunicativa, de Hymes, ao passo que os dois ensinos mencionados anteriormente se baseavam numa visão de linguagem como sistema linguístico (fonológico, lexical e gramatical).

Para Almeida Filho (2003), o ensino comunicativo pode ser compreendido como

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

De acordo com Widdowson (1978, *apud* BARBIRATO, 2005), enquanto o estruturalismo focaliza o *usage* no ensino de línguas, isto é, a habilidade de usar a linguagem corretamente, o ensino comunicativo focaliza o *use*, ou seja, a habilidade de usar a linguagem significativamente na construção do discurso.

Para Howatt (1984, p. 279), há duas versões no Ensino Comunicativo: a fraca e a forte. A fraca “baseia-se na posição que os componentes da competência comunicativa podem ser identificados e sistematicamente ensinados”. Já na versão forte, “a LE é adquirida por meio da comunicação”.

Essas versões destacadas por Howatt (1984) têm uma implicação direta para o uso de planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas e com foco no sentido, pois na versão fraca as tarefas são vistas de maneira a oferecer uma prática comunicativa para os itens linguísticos que são apresentados tradicionalmente. Nesse caso, as tarefas não são utilizadas como base do planejamento, mas inseridas apenas para treinar a comunicação.

Na versão forte, que é a utilizada neste estudo, as tarefas são vistas como meio para os alunos apresentarem a língua-alvo em experiências de comunicação, o que não significa o abandono da gramática, mas a sua utilização para e pela comunicação, quando o aluno manifestar alguma dúvida ou o professor achar necessário. Isso é o que Almeida Filho (1993) chama de *ilha de sistematização*.

Até o início da década de 1970, o cenário do ensino de línguas era dominado pelo audiolingualismo, que enfatizava os padrões estruturais da gramática alinhados a situações e

diálogos. Reduzida à finalidade de fixar conceitos da língua-alvo na mente do aprendiz, a sala de aula passou a ser um ambiente de inúmeras repetições. Segundo Almeida Filho (2003), as situações nas lições eram apresentadas e ensaiadas e muitos exercícios eram realizados para mecanizar estruturas novas com constituintes frasais substituíveis, sempre com o propósito de garantir condições adequadas para o aprendizado da língua-alvo.

O movimento comunicacional surgiu no cenário internacional há aproximadamente quatro décadas, em resposta às insatisfações dos resultados obtidos com o uso de padrões estruturalistas na sala de aula. Esse movimento também trouxe as concepções de lugar social e de atividades promotoras de experiências, envolvendo os alunos no cerne das discussões.

Por meio dessas concepções, o uso de planejamentos como o utilizado neste estudo recebeu maior ênfase e mais pesquisas são necessárias para analisar o uso de tarefas não apenas como um apêndice nas aulas de línguas mas como o eixo organizador do processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Os diferentes tipos de planejamento

O planejamento é um processo contínuo e dinâmico que consiste em um conjunto de ações intencionais, integradas, coordenadas e orientadas para tornar realidade um objetivo futuro, de forma a possibilitar a tomada de decisões antecipadamente. Essas ações devem ser identificadas para permitir a sua execução de forma adequada e deve-se considerar alguns aspectos, como tempo, qualidade, desempenho, entre outros. Como tal, deve existir em qualquer tipo de ensino, seja ele estruturalista, seja comunicativista.

A definição de planejamento citada é encontrada em profusão nas páginas de busca da *web* em diversos contextos. Portanto, acreditamos ser necessário falar especificamente do planejamento voltado para um curso de línguas (L2 ou LE) para que a diferença possa ser observada, e para tal citamos a definição de Viana (1997):

O planejamento de um curso de línguas, a rigor constitui-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o de ensino/aprendizagem de línguas. Abrange, portanto, fases distintas que, interligadas, contribuem para a tarefa de organizar unidades de ensino, que deverão compor o planejamento de cursos e currículos, e/ou a elaboração de materiais didáticos, ou ainda, a avaliação e adoção ou adaptação de materiais já prontos.

O autor continua sua definição relatando o que de fato ocorre na maioria das situações de ensino-aprendizagem e nas salas de aula em geral:

No entanto, o que deveria constituir-se como processo, tem, frequentemente tomado o caráter de uma atividade que, mesmo variando em termos de menor ou maior seriedade, restringe-se ao cumprimento de formalidades institucionais (VIANA, 1997).

Para Almeida Filho (1996, *apud* VIANA, 1997), há duas situações distintas nas quais os planejamentos devem ser feitos: “onde já existem planejamentos (inadequados em alguma medida) ou em situações novas para as quais o planejamento é um pré-requisito para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem”.

Assim, para este contexto de pesquisa houve a necessidade de mudar o planejamento de tradicional para comunicativo, como pré-requisito para a implementação de um curso temático baseado em tarefas e melhor compreensão de como este último pode contribuir para o desenvolvimento da CLC dos alunos.

Concordamos com Viana (1997) quando este ressalta que, tendo em vista uma situação que exige a elaboração de planejamento, inicia-se então o processo que, a rigor, parte de uma abordagem de ensino, que depende do momento sócio-histórico definido pelas pesquisas e estudos em áreas que se inter-relacionam para compor a base da sua fundamentação. Viana (1997) argumenta ainda que, no caso do ensino de línguas, *uma abordagem fundamenta-se em pressupostos sobre o que é ensinar línguas, o que é aprender línguas, e o que é linguagem.*

Validamos a fala do autor quando o mesmo afirma que

com as inovações, principalmente da última década, o planejamento de cursos, antes geralmente tido como tarefa de especialistas, passa a ser uma atividade que deve ser desenvolvida por profissionais ligados mais diretamente ao contexto de ensino e, portanto o professor de línguas passa a ser um elemento central na tarefa de planejar... essa nova tarefa exige no entanto que o professor tenha um sólido embasamento acerca de pressupostos sobre ensino e aprendizagem de línguas (VIANA, 1997).

Segundo Halliday (1970, 1978), a linguagem é como é porque responde às necessidades da comunicação, mas a linguagem não pode ser somente uma resposta às necessidades da comunicação porque não pode haver comunicação se antes não houver linguagem.

Para esta pesquisa, consideramos a afirmação de Halliday parcialmente verdadeira, pois neste contexto defendemos o ensino de gramática quando justificado e não na ordem de um planejamento tradicional/gramatical de Apresentação-Prática-Produção (doravante APP), mas em momentos de sistematização.

Assim, salientamos que os itens linguísticos não possuem uma ordem específica previamente estabelecida para serem apresentados, ou seja, podem aparecer aleatoriamente, de acordo com a necessidade manifestada pelo aluno para produzir as tarefas propostas ou pelo julgamento do professor.

No quadro abaixo, selecionamos e relatamos quatro razões de teóricos para empregar o PTBT:

<i>Autor(es)</i>	<i>Razões para usar PTBT</i>
Breen, 1979	<i>“A utilização do TBLT faz com que a capacidade dos alunos ao trabalhar com insumos, informações e modelos de materiais seja impulsionada, reduzindo a pressão sobre os professores para melhorar continuamente a busca por um material mais adequado”, ou seja, pode ajudar o professor a escolher o melhor ensino ou o mais adequado para o cenário.</i>
Schinnerer-Erben, 1981	<i>“O TBLT apresenta a possibilidade de um currículo sequenciado com base na resolução de problemas dos alunos, ultrapassando assim as limitações de seqüências dos programas convencionais”, considerando-se que os programas convencionais fazem uma seqüência de itens linguísticos, e não de problemas a serem resolvidos.”</i>
Bialystok e Sharwood-Smith, 1985	<i>“O TBLT pode suprir a necessidade de uma pedagogia com foco no processo de participação do aluno durante o discurso (Widdowson 1981; Zamel 1983) e os procedimentos que os mesmos adotam para acessar novos conhecimentos.”</i>
Long 1983,1985	<i>“O valor inerente da resolução dos problemas de tarefas gera interação dos alunos e, assim, a negociação de insumo compreensível.”</i>

Quadro 1. Posições de vários autores quanto à utilização do PTBT.

De acordo com as justificativas dos autores citados, o mais importante no TBLT é trabalhar a autonomia dos alunos fornecendo-lhes muito insumo relevante e variado para que possam resolver os problemas propostos e realizar as tarefas, tornando-os mais autônomos e responsáveis pelo próprio aprendizado.

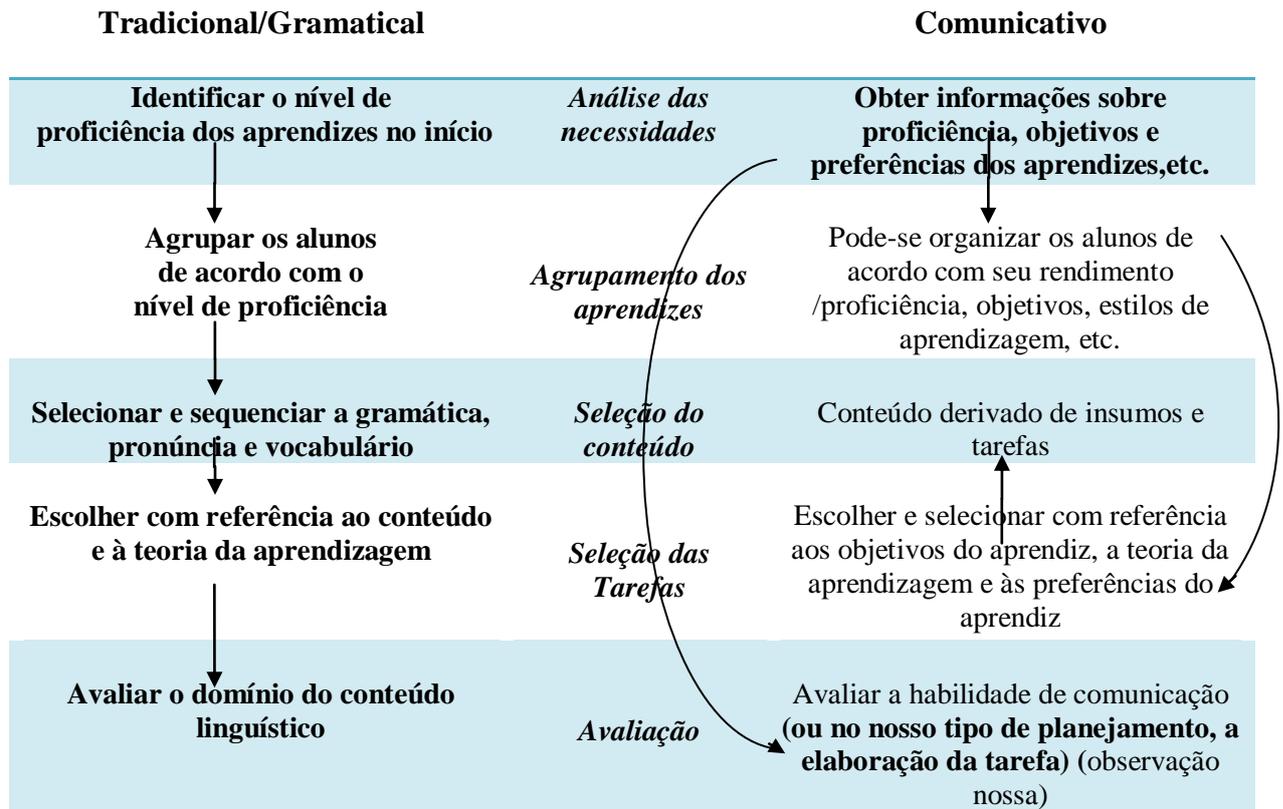
Concordamos com Long (1983, 1985) quando ele afirma que o ensino problematizador gera interação dos alunos, incitando-os, assim, à negociação de significados e à finalização bem-sucedida da tarefa proposta.

Ao observar as opiniões favoráveis dos autores em relação a esse tipo de planejamento, verificamos que eles salientam o trabalho em grupo ou em pares e a interação como motivação para o crescimento do aluno e para a aquisição da língua-alvo.

Diante disso, compreendemos que as especificidades explicitadas no quadro anterior contemplam também um ensino de línguas por planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas que não priorizam os itens linguísticos, mas colocam o aluno como personagem principal do processo, sempre considerando os procedimentos e a negociação dos significados da língua para a obtenção de resultados satisfatórios na aquisição desta.

Acreditamos ser muito importante ter consciência de como funciona um planejamento comunicativo, pois o professor precisa estar atento a todo instante e suprir as necessidades dos alunos, as quais não aparecem em uma ordem específica, como os itens gramaticais de um planejamento estruturalista, mas surgem a partir da necessidade do aluno de desempenhar a tarefa proposta com suas opiniões e ideias. Portanto, as perguntas que podem surgir são inesperadas, o professor deve respondê-las e não apenas declarar que o tópico das mesmas será estudado em unidade ou aula posterior.

Para tentar esclarecer algumas dúvidas sobre o planejamento utilizado nesta pesquisa, optamos por reproduzir um quadro elaborado por Nunan (1993) que ilustra a diferença entre o planejamento tradicional e o comunicativo:



Quadro 2. Modelos de planejamento curricular 'tradicional' e 'comunicativo' (NUNAN, 1993, p. 57) (tradução nossa).

De acordo com Nunan (1993), percebemos que o modelo comunicativo tem causado grande impacto no planejamento curricular e nos resultados obtidos no cenário de ensino de línguas, pois esse tipo de ensino prioriza as necessidades dos aprendizes na solução das tarefas propostas e considera os aspectos linguísticos necessários para tal realização. Em contrapartida, no modelo tradicional o conteúdo linguístico, na maioria das vezes, é elencado previamente, sem uma análise das necessidades dos alunos.

Sabemos que o modelo tradicional já é reconhecido como limitado há mais de vinte anos por inúmeros pesquisadores na área da LA, mas vimos a necessidade de citá-lo por estar presente na realidade de muitas salas de aula nos dias de hoje.

Assim, concluímos que as sistematizações linguísticas no modelo comunicativo podem ocorrer antes, durante ou depois da resolução da tarefa e que as ações que norteiam esse planejamento centram-se no aluno, tornando-o sujeito ativo e responsável pela sua aprendizagem na nova língua, o que não ocorre no modelo tradicional, como evidencia o Quadro 2.

2.3. CBI/CBT (Content-Based Instruction/Teaching) – O Ensino/Instrução Baseado em Conteúdo

O Ensino Baseado em Conteúdo (CBT) ou Instrução Baseada em Conteúdo (CBI) é um dos tipos de ensino considerados comunicativos, e neste item procuramos explicitar suas características, seu funcionamento e o porquê de sua escolha para esta pesquisa.

Byrnes (2005) salienta que o ensino ou instrução de línguas por conteúdo é aquele que tem por foco o conteúdo em vez das estruturas linguísticas, isto é, é aprender sobre algo e, conseqüentemente, adquirir a língua-alvo. Esse ensino integra, no contexto de ensino de uma L2/LE, tópicos ou tarefas de conteúdo(s) de outra(s) disciplina(s), ou temas atuais, polêmicos, de interesse do aluno ou para ele relevantes.

Os pressupostos desse ensino são a linguagem como fenômeno social e discursivo e o contexto multilíngue e multicultural, a partir do qual se constrói significado e se (res)significa o mundo.

O grande desafio desse tipo de instrução está na questão: como pode o ambiente da sala de aula confirmar a integração social da linguagem de forma que facilite aos alunos adquirir competências confortavelmente, ou até mesmo o letramento de alto nível cultural numa outra língua?

Tomando-se por base essa dúvida, sugere-se a utilização de tarefas comunicativas para acompanhar o CBT¹⁴, por promoverem oportunidades de interação social, contextualização cultural e produção oral e escrita. A viabilização do ensino baseado em conteúdo exige problematizações, que são as tarefas, já que estas são tipos de atividades que apresentam problemas que requerem discussão, negociação e trabalho convergente de um grupo. A partir do conhecimento do conteúdo, o aluno pode aprender a expressar opiniões, e dessa forma acreditamos que o Ensino Baseado em Tarefas juntamente com o Ensino Temático, pode colaborar no ensino comunicativo para a melhora da CLC/CC dos alunos.

Segundo Byrnes (2005), nesse tipo de ensino há a *versão fraca* e a *versão forte*, assim como no CLT e no TBLT. Na *versão fraca* desenvolve-se a proficiência comunicativa dos aprendizes na língua-alvo por meio de um plano de curso organizado em torno da aprendizagem de informações e habilidades relevantes (ex.: cursos baseados em temas, textos

¹⁴ Utilizamos neste estudo CBT (*Content-Based Teaching*) and CBI (*Content-Based Instruction*) como sinônimos.

específicos de uma área, interesse do grupo, conteúdo de uma instituição regular em outra disciplina), e o ensino de língua serve de apoio para falantes de L2/LE.

Ainda de acordo com Byrnes (2005), na *versão forte* o foco é o assunto de uma disciplina específica (“language-sensitive content course”). Como exemplos podemos citar os programas de cursos nos quais se estuda com alunos nativos e o professor fornece algumas explicações adaptadas quando necessário, os programas de imersão – alunos de L2 –, nos quais as aulas são dadas na LE, em geral por falantes nativos, e os programas pós-secundários (LAC – “Languages Across the Curriculum”), que consistem em disciplinas ensinadas por meio da língua-alvo.

Contudo, a *versão forte* do CBT não é a mais utilizada no nosso contexto de LE, que é o ensino da língua-alvo em um país onde tal língua não é oficial, do que resulta a denominação LE (língua estrangeira). Por esse motivo, utilizamos a versão fraca do CBT/CBI nesta pesquisa.

No ensino por letramento, Crandall e Tucker (1990) reconhecem que adquirir e conhecer uma área de conteúdo não significa aprender uma língua para expressar um conhecimento preexistente significa adquirir e conhecer os textos dessa área. Tal conhecimento demanda aquisição e conhecimento de uma linguagem textual específica que os constitui. Porém, concordamos com Kern (2000) ao sugerir uma conexão entre conteúdo e forma, que é a versão mais adequada ao planejamento por nós utilizado.

O primeiro passo para utilizar tal planejamento é entender as diferenças entre o Ensino Baseado em Conteúdo e o Ensino Baseado na Língua, as quais podem ser assim resumidas:

Ensino Baseado no Conteúdo	Ensino Baseado na Língua
<i>O conteúdo é ensinado na LE</i>	<i>O conteúdo é usado para adquirir LE.</i>
<i>A aquisição do conteúdo é prioridade</i>	<i>A aquisição da forma é prioridade, enquanto a do conteúdo é incidental.</i>
<i>Os objetivos do conteúdo são determinados pelos objetivos do</i>	<i>Os objetivos da língua são determinados pelos objetivos do curso de LE ou pelo</i>

<i>currículo de curso.</i>	<i>currículo.</i>
<i>Os alunos são avaliados principalmente pelo conhecimento do conteúdo.</i>	<i>Os alunos são avaliados quanto às habilidades/proficiência na língua.</i>

Quadro 3. Diferença entre o Ensino Baseado no Conteúdo e o Ensino Baseado na Língua.

Observamos pela análise do Quadro 3 que os ensinos Baseado em Conteúdo e Baseado na Língua são bem diferentes. Acreditamos que o ponto mais importante é que o primeiro tem como base do ensino o conteúdo relevante, que é prioridade e deve ser apreendido pelo aluno, enquanto o outro, baseado em itens linguísticos, muitas vezes desprovidos de contextos reais, faz do ensino da forma prioridade, sendo o ensino do conteúdo incidental.

No CBT os objetivos são determinados pelo currículo e no ensino baseado na língua os objetivos da *língua* são determinados pelos propósitos do curso ou pelo currículo.

Finalmente, no CBT avaliam-se os alunos pelo conhecimento do conteúdo ensinado, enquanto no Ensino Baseado na Língua os alunos são avaliados quanto às habilidades ou proficiência na língua.

Neste estudo defendemos ser muito produtivo para o aluno adquirir uma nova língua em contexto rico em insumo real. Como já mencionamos, o foco de atenção está no sentido porém, há atenção secundária à forma sempre que necessário. O insumo é muito importante, mas há outras características, como interação, motivação, o papel do professor (que em alguns momentos fala mais devagar, repete, sistematiza etc.) e as próprias tarefas problematizadoras que também influenciam o processo de aquisição da língua-alvo.

Assim, com o objetivo de elucidarmos os conceitos de CBT/CBI, consideramos relevante relatar definições sobre esse planejamento na visão de diferentes autores:

AUTORES	DEFINIÇÕES DE CBI/CBT
CRANDALL; TUCKER, 1990	<i>“[...] uma abordagem para ensino de línguas que integra a apresentação de tópicos ou tarefas de outras disciplinas (como matemática e estudos sociais) em um contexto de ensino de segunda língua ou língua estrangeira.”¹⁵</i>
BYCINA, 1991	<i>“Um programa de ensino baseado em conteúdo é simplesmente aquele em que a unidade organizacional básica é um tópico ou tema, diferentemente dos modelos de padrões gramaticais e funções linguísticas mais comuns. O objetivo maior é proporcionar contextos mais significativos para o aprendizado de línguas ao invés de focar a língua como um objeto de estudo[...]”¹⁶</i>
Crandall, 1994	<i>“Nessa abordagem também chamada de linguagem integrada e instrução por conteúdo – professores de L2, bilíngues ou de LE, utilizam materiais instrucionais, tarefas, e técnicas de sala de aula partindo de áreas de conteúdo acadêmico como um veículo para desenvolver a língua, o conteúdo e habilidades de estudo e cognitivas. A L2 é usada como um meio de instrução para o ensino de matemática, ciências, estudos sociais, e outras disciplinas acadêmicas. A instrução geralmente é dada por um professor de língua ou por uma combinação de professores de língua e conteúdo trabalhando juntos.”¹⁷</i>
BRINTON; SNOW; WESCHE, 2003	<i>“[...] definimos instrução baseada em conteúdo como a integração de um conteúdo específico com objetivos de ensino de línguas. Mais especificamente [...] refere-se ao ensino concomitante de uma disciplina acadêmica e habilidade linguística.”¹⁸</i>
DUEÑAS, 2002	<i>“Instrução baseada em conteúdo tem sido descrita como um novo paradigma no ensino de línguas, centrada em fomentar a competência do aluno em uma segunda língua ou língua estrangeira enquanto avança no conhecimento de alguma disciplina.”¹⁹</i>

Quadro 4. Definições de CBT de acordo com vários autores.

¹⁵ “[...]an approach to language instruction that integrates the presentation of topics or tasks from subject matter classes (e.g., math, social studies) within the context of teaching a second or foreign language.”

¹⁶ “A content based curriculum is simply one in which the basic organizational unit is a theme or topic, rather than the more customary grammatical patterns or language functions. The goal to this is to provide meaningful contexts for language learning instead of focusing on language as an object of study [...]”

¹⁷ “In this approach – also called integrated language and content instruction – ESL, bilingual, or foreign language teachers use instructional materials, learning tasks, and classroom techniques from academic content areas as the vehicle for developing language, content, cognitive, and study skills. The second language is used as the medium of instruction for mathematics, science, social studies, and other academic subjects. Instruction is usually given by a language teacher or by a combination of the language and content teachers.”

¹⁸ “[...] we define content-based instruction as the integration of particular content with language-teaching aims. More specifically [...] it refers to the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills.”

¹⁹ “Content-Based Instruction has been described as a new paradigm in language education, centered on fostering student competence in a second or foreign language while advancing in the knowledge of a subject matter.”

Percebemos que, embora as definições variem um pouco, o objetivo principal pressuposto para o CBI/CBT é trazer conteúdo significativo para o ensino de línguas e organizar os cursos de línguas pelo conteúdo, definindo o que deve ser ensinado.

Acreditamos que ensinar a língua e o conteúdo concomitantemente pode promover a aquisição da língua estrangeira. Contudo, também acreditamos que todos os tipos de CBI mantêm relação entre si, que é ensinar o conteúdo e por meio deste atingir proficiência, fluência e precisão na língua.

Os modelos de Cursos Baseados em Conteúdo são subdivididos em: Cursos de Modelo Adjunto ou Conectado/Ligado (Adjunct/Linked courses), Cursos com Instrução de Assunto Abrigado (Sheltered subject-matter instruction), Cursos Mediados por Segunda Língua (Second language medium courses) e Cursos Baseados em Temas (Theme based courses), que são os que interessam nesta pesquisa, pois escolhemos trabalhar com material temático sobre a história da Grã-Bretanha.

Assim, todos os modelos de CBI (Content Based Instruction) são baseados em conteúdo, porém, cada um deles é baseado em um tipo de conteúdo.

No quadro a seguir, colocamos as definições de Crandall (1994) sobre os tipos de Instrução Baseada em Conteúdo(CBI), o que pode elucidar melhor a diferença entre os modelos:

Nomenclatura	Definição
Cursos Temáticos (Theme-Based Courses)	<i>“Nesse tipo de curso, o currículo é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina específica, ou inclui certo número de tópicos individuais associados a um tema geral relevante. Em ambos os casos, os temas são as ideias centrais que organizam as unidades curriculares; [...] termos, tópicos devem ser arranjados para prover a máxima coerência por unidade temática e gerar oportunidades para explorar tanto o conteúdo quanto a língua.”²⁰.</i>
Cursos Adjuntos/Ligados (Adjunct/Linked Courses)	<i>“Esse modelo de curso tem por objetivo conectar um curso de línguas a algum curso acadêmico regular. Adjunct/Linked courses são ministrados a alunos que estão matriculados simultaneamente em cursos com conteúdos específicos, mas que não trazem a competência necessária para seguir no curso a menos que algum auxílio adicional seja oferecido. Tanto a disciplina regular quanto o curso de língua compartilham uma base de conteúdo</i>

²⁰ “The foreign language syllabus in TB courses is organized either around different topics within a particular discipline, or including a number of individual topics associated with a relevant general theme or content area. In both cases, themes are the central ideas that organize major curricular units; [...] terms, topics should be arranged to provide maximum coherence for theme unit, and to generate a range of opportunities to explore both content and language.”

comum, mas se diferenciam no foco da instrução: enquanto o professor responsável pelo conteúdo focaliza conceitos acadêmicos, o professor de línguas enfatiza habilidades linguísticas utilizando conteúdo acadêmico como pano de fundo para contextualizar o processo de aprendizado da língua.”²¹

**Cursos de Assuntos
Abrigados
(Sheltered subject-
matter instruction)**

“O termo sheltered (abrigado) deriva da deliberada separação de alunos de segunda língua dos falantes nativos da língua-alvo com o propósito da instrução de conteúdo [...] As aulas são comumente ensinadas por um instrutor de conteúdo, não um professor de línguas; esse instrutor de conteúdo, entretanto, deve se sensibilizar das necessidades linguísticas dos alunos, e deve ser familiarizado com o processo de aquisição da linguagem [...] o propósito geral desses cursos é o aprendizado de conteúdo ao invés do aprendizado da língua, de maneira que, esse modelo constitui um dos grandes paradigmas na metodologia do CBI [...].”²²

Quadro 5. Os diferentes tipos de CBT segundo Crandall (1994).

Quando define o Modelo Adjunto e o Abrigado, Crandall (1994) explica que esses tipos de cursos são mais apropriados para o ensino de inglês como segunda língua, pois os alunos estão inseridos no país e na cultura da língua-alvo, tendo contato constante e real com o idioma.

O quadro a seguir apresenta opiniões de autores favoráveis ao CBI:

AUTORES	FATORES QUE COLABORAM PARA A UTILIZAÇÃO DO CBT/CBI
<i>Curtain, 1995; Met, 1991</i>	<i>“A aquisição natural da linguagem ocorre em um contexto; ela nunca é divorciada do significado e o ensino baseado em conteúdo fornece contexto para que a comunicação significativa ocorra (CURTAIN, 1995; MET, 1991)²³</i>
<i>Lightbown; Spada, 1993;</i>	<i>“[...] a aquisição de segunda língua aumenta com a instrução baseada em conteúdo, pois os alunos aprendem melhor a língua quando há ênfase em conteúdo relevante e significativo ao invés de apenas na própria língua; “As pessoas não aprendem línguas e depois as utilizam, mas aprendem línguas utilizando-as” (GUGD website) [veja Georgetown stats]; contudo, ambos, a forma</i>

²¹ “The AL model aims at connecting a specially designed language course with a regular academic course. AL courses are taught to students who are simultaneously enrolled in the regular content course, but who lack the necessary competence to follow the course successfully unless some additional aid is provided. Both the regular discipline and the adjunct course share a common content base, but differ in the focus of instruction: whereas the content instructor focuses on academic concepts, the language teacher emphasizes language skills using the academic content as a background for contextualizing the language learning process.”

²² “The term ‘sheltered’ derives from the model’s deliberate separation of second language students from native speakers of the target language for the purpose of content instruction. In sheltered subject-matter instruction, the class is commonly taught by a content instructor, not a language teacher; this content instructor, however, has to be sensitized to the students’ language needs and abilities, and has to be familiarized with the traits of the language acquisition process [...] the overall purpose of SSM courses is content learning rather than language learning, so this model constitutes one of the “strong” paradigms within the general framework of CBI [...].”

²³ “Natural language acquisition occurs in context; natural language is never learned divorced from meaning, and content-based instruction provides a context for meaningful communication to occur.”

**Met, 1991;
Wells, 1994**

e o significado são importantes e não são separados na aprendizagem de línguas.”

**Lightbown;
Spada, 1993**

“O CBI promove a negociação de significado, que acredita-se possa melhorar a aquisição da língua (os alunos devem negociar ambos forma e conteúdo).”²⁴

**Lyster, 1987;
Met, 1991;
Swain, 1985**

“A aquisição de L2/LE é potencializada por meio de insumo compreensível (Krashen, 1982; 1985), que é a técnica pedagógica chave da instrução baseada em conteúdo; no entanto, apenas o insumo compreensível não é suficiente, os alunos precisam de instrução baseada em conteúdo e na forma (um foco explícito em formas linguísticas relevantes e contextualmente apropriadas para dar suporte à aquisição do conteúdo).”²⁵

**Cummins, 1981;
Byrnes, 2000**

“A noção de Proficiência de linguagem cognitiva acadêmica de Cummins' (1981) (CALP-sigla em inglês) contrastada com as Habilidades Básicas de Comunicação Interpessoais (BICS, sigla em inglês) mostra que os alunos precisam aprender conteúdo enquanto estão desenvolvendo CALP; não há tempo suficiente para separar o aprendizado da língua e do conteúdo; adiar a instrução do conteúdo enquanto os alunos desenvolvem uma linguagem acadêmica mais avançada, não é produtora e também ignora as necessidades, interesses e níveis cognitivos dos alunos (levar em consideração as sérias restrições de tempo prescritas pela Educação Superior dos EUA).”²⁶

**Lantolf, 1994;
Lantolf; Appel,
1994**

“O CBI promove oportunidades para o desenvolvimento de conceitos baseados em Vygotsky, que, acredita-se, contribuam para a aquisição de segunda língua - como a negociação na Zona de Desenvolvimento Proximal, o uso da “fala interior” (fala que ocorre internamente para solucionar problemas e ensaiar o que será verbalizado) e a apropriação de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos.”²⁷

Genesee, 1994

“A aquisição da linguagem torna-se mais concreta em vez de abstrata (como no ensino tradicional, cujo foco é a própria língua).”²⁸

²⁴ “CBI promotes negotiation of meaning, which is known to enhance language acquisition (students should negotiate both form and content).”

²⁵ “Second language acquisition is enhanced by comprehensible input (Krashen, 1982; 1985), which is a key pedagogical technique in content-based instruction; however, comprehensible input alone does not suffice—students need form-focused content instruction (an explicit focus on relevant and contextually appropriate language forms to support content learning).”

²⁶ “Cummins' (1981) notion of Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) as contrasted with Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) shows that students need to be learning content while they are developing CALP; there is not enough time to separate language and content learning; postponing content instruction while students develop more advanced (academic) language is not only impractical, but it also ignores students' needs, interests, and cognitive levels (consider severe time constraints on language study prescribed by U.S. higher education).”

²⁷ “CBI provides opportunities for Vygotskian-based concepts thought to contribute to second language acquisition—negotiation in the Zone of Proximal Development, the use of “private speech” (internally directed speech for problem-solving and rehearsal), and student appropriation of learning tasks.”

²⁸ “Language learning becomes more concrete rather than abstract (as in traditional language instruction where the focus is on the language itself).”

Genesee, 1994 *“A integração da linguagem e conteúdo na instrução respeita as especificidades do uso funcional da linguagem (reconhece que o significado muda de acordo com o contexto).”²⁹*

Quadro 6. Fatores favoráveis ao uso do CBT de acordo com alguns autores.

2.3.1 – A importância do conteúdo a ser ensinado

Iniciamos o tópico sobre o conteúdo a ser ensinado citando e concordando com Richards e Rodgers (2001, p. 2007): “as pessoas aprendem uma segunda língua com mais sucesso quando elas utilizam a língua como um meio de adquirir informação, ao invés de aprender a língua como um fim em si mesma³⁰”.

E ainda, conforme os autores sobrecitados: “O Ensino Baseado em Conteúdo reflete melhor as necessidades do aluno para aprender uma segunda língua” (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 207) [em nosso contexto – língua estrangeira]³¹.

Portanto, acreditamos que a escolha do tópico a ser utilizado no planejamento, juntamente com a escolha dos tipos de tarefas, constitui uma fase importante do curso. Essa escolha depende principalmente dos objetivos do programa, ou seja, se estes são voltados para o desenvolvimento da proficiência geral do aluno na língua-alvo ou para alguma área específica. No primeiro caso, que se enquadra em nosso contexto, Ellis (2003) esclarece que os critérios para a seleção do tema são: 1- familiaridade com o tópico, 2 - interesse intrínseco e 3 - relevância do tópico (para o aprendiz).

A questão da relevância dos conteúdos construídos na interação mediada pelo uso de tarefas na língua-alvo tem, de acordo com Almeida Filho (2003), importância para a criação de ambiente comunicativo voltado para a aquisição.

No estruturalismo (nas décadas de 1960 e 1970) os conteúdos estudados eram itens da língua-alvo “arrumados em diálogos e pequenos textos que ilustravam esses modelos para serem memorizados, praticados e devolvidos nas provas” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 03).

²⁹ “The integration of language and content in instruction respects the specificity of functional language use (it recognizes that meaning changes depending upon context).”

³⁰ “[...] people learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself.”

³¹ “Content-Based Instruction better reflects learner’s needs for learning a second language.”

Nas primeiras gerações comunicativas (até 1980) os conteúdos passaram a ser, de acordo com Almeida Filho (2003.), as funções comunicativas (cumprimentar, apresentar-se, pedir informações), apresentadas também em diálogos e exercícios de rotinização. Assim,

os significados que se produziam na interação gerada nesses contextos eram distorcidos, artificiais, mecânicos, com forte ênfase na forma, fictícios e despregados da experiência comum, de (re) produzir comunicação no ambiente social além da escola (ALMEIDA FILHO, 2003).

Em nosso contexto escolhemos utilizar um material que aborda a história da Grã-Bretanha por acreditarmos ser este um assunto real e relevante para os futuros professores de Inglês.

2.3.2. O Insumo Relevante

Devemos atentar para o fato de que o insumo ocupa papel importante na construção do ambiente de aquisição de línguas no PTBT e que deve ser diversificado e em grande quantidade para os alunos cumprirem os propósitos das tarefas.

Barbirato (2005) entende o termo insumo como tudo aquilo que é trazido pelo professor ou construído entre professor e alunos e entre alunos e alunos, em um processo de interação e de construção de significados. A autora ainda salienta que não basta apenas o aluno receber insumo (posição esta defendida por alguns autores, entre eles KRASHEN, 1982) é necessário um esforço por parte dos alunos para compreendê-lo (PRABHU, 1987), e acrescenta que esse deve ser significativo, interessante e relevante para o aprendiz.

Segundo Krashen (1989), o professor é o primeiro gerador de insumo (*input*), ou seja, ele deve criar um ambiente envolvente e amigável no qual o aluno sinta-se seguro para que ocorra a aquisição da língua. O docente deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, os quais devem estar relacionados com as necessidades dos alunos visando ao interesse pelo idioma.

Krashen (1989) ainda argumenta que o clima em sala de aula entre professor e aluno pode realçar ou inibir a aquisição do idioma e que a sala de aula deve fazer com que o aluno se sinta respeitado e valorizado. Acreditamos de fato que o comportamento do aluno com

relação à aprendizagem-aquisição da nova língua seja um dos fatores fundamentais para seu sucesso como aprendiz da língua³².

Outra condição fundamental para a aquisição da língua ocorrer, segundo Krashen (1982, p. 101), é o *intake*, que é o insumo absorvido. O autor avalia algumas atividades de sala de aula em termos de *intake* e considera que, nos estágios elementares e intermediários, a conversação livre, rádio ou TV podem não funcionar porque os alunos frequentemente têm problemas de compreensão, mas podem ser muito úteis para alunos de níveis mais avançados. Em muitos casos, essas atividades seriam as únicas oportunidades de adquirir certas estruturas. O autor descarta, totalmente, os exercícios de repetição mecânica, nos quais não há nenhuma intenção comunicativa, mas considera que atividades de repetição comunicativa, ou seja, aquelas em que o aluno pode dizer a verdade ou mesmo representar (*role-play*), têm potencial para satisfazer todos os requisitos do *intake*.

Krashen (1982, p. 102-103) afirma:

intake é antes de tudo input que é compreendido. De fato, a compreensão pode estar no centro do processo de aquisição de língua: talvez a gente aprenda pela compreensão de uma língua que está “um pouco além” de nosso nível atual de competência. Isso é feito com a ajuda de contexto extralinguístico ou nosso conhecimento de mundo. Em termos mais formais, se o aprendiz está no estágio *i* na aquisição da sintaxe, ele pode progredir ao estágio *i+1* ao compreender o input naquele nível de complexidade.

A teoria de aquisição de Krashen (1982) é composta de 5 hipóteses:

1. Hipótese da aquisição-aprendizagem
2. Hipótese da ordem natural
3. Hipótese do monitor
4. Hipótese do insumo (*Input*)
5. Hipótese do filtro afetivo

Krashen (1985) reconhece que sua hipótese favorita é a do *input* e que ao longo dos anos ficou evidente para ele que essa é a parte mais importante de sua teoria de aquisição de segunda língua.

A hipótese do insumo (*input*) postula que nós adquirimos a língua de uma forma simples – quando compreendemos a mensagem.

³² Posteriormente, no capítulo de análise de dados, elencamos e analisamos as opiniões, percepções e sugestões dos alunos que foram coletadas nos momentos de reflexão com os questionários e em conversas ao final das aulas.

O autor continua sua explanação afirmando que tentamos várias outras formas – aprender regras gramaticais, memorizar vocabulário, usar equipamentos caros, formas de terapia de grupo etc. O que nos escapa, no entanto, é que o ingrediente essencial é o *input* (*insumo*) compreensível. (KRASHEN,1985)

Concordamos parcialmente com o autor ao alegar que sua hipótese prevê a existência apenas de uma forma de se adquirir a língua, qual seja, compreendendo mensagens por meio do ‘insumo compreensível’. Segundo Krashen (1985), essa hipótese possui dois resultados interdependentes:

(a) A fala é o resultado da aquisição, e não a sua causa. A fala não pode ser ensinada diretamente, mas ‘emerge’ por si mesma como resultado da competência construída via *input* compreensível.

(b) Se há uma quantidade suficiente de *input* e ele é compreendido, a gramática necessária é fornecida. O professor não precisa *transformar a informação de uma forma de representação para outra*.³³

Swain (1985, 1995) se contrapõe à posição de Krashen em relação ao papel do *input* e argumenta a favor da **hipótese do output**. Ela afirma que o uso da língua ajuda o aprendiz a observar a própria produção, o que ela considera essencial para a ASL, acreditando que o “*output* pode estimular os aprendizes a se moverem da semântica, um processamento estratégico não determinístico e aberto prevalente na compreensão, ao processamento gramatical completo necessário para uma produção acurada” (SWAIN, 1995, p.128).

A autora ainda explica que “os aprendizes podem observar a distância entre o que eles *querem* dizer e o que eles realmente podem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou sabem apenas parcialmente” (SWAIN, 1995, p.126, grifo da autora). Para ela, *noticing*, ou foco na forma, é essencial para a ASL³⁴. Além disso, ela hipotetiza que o *output* tem duas outras funções: testar hipóteses e desencadear reflexões, uma função metalinguística. Segundo ela, os aprendizes “podem gerar *output* apenas para ver o que funciona e o que não funciona” (SWAIN, 1995, p. 132).

Neste estudo defendemos que o insumo fornecido é importante, bem como a produção dos alunos a partir dele. Também acreditamos que com sua produção os aprendizes podem refletir sobre a linguagem que produzem quando negociam significados, porque o conteúdo da

³³ Não concordamos completamente com esse item da hipótese de Krashen. Ele é um tanto controverso porque nem sempre a gramática necessária pode ser fornecida e os erros por omissão são exemplo disso.

³⁴ ASL – Aquisição de Segunda Língua.

negociação é a relação entre o significado que eles estão tentando expressar e a forma linguística.

2.4 ELBT (Task-Based Language Teaching – TBLT)

2.4.1 As Tarefas Comunicativas

Destinamos esta parte de nosso trabalho a esclarecer os termos e critérios definidores de tarefas, primeiro por serem fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e segundo por tratar-se de contribuição necessária para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

É comum vermos o termo tarefa como sinônimo de atividade e concordamos com a compreensão expressa por Almeida Filho e Barbirato (2000):

[...] compreendemos o termo atividade como um termo mais abrangente e geral que pode incluir diferentes tipos de ações que podem ser realizadas na sala de aula. Nesse contexto, o termo atividade inclui o termo tarefa, sendo tarefa uma atividade mas nem toda atividade uma tarefa. Entendemos atividade como ação, ação que o professor realiza com os alunos em sala de aula.

Segundo os mesmos autores, as atividades podem ser divididas em dois grupos: as *relevantes ao processo de ensino-aprendizagem (aquisição)* e *aquelas irrelevantes ao processo*.

No segundo grupo encontram-se atividades que não contribuem diretamente para o desenvolvimento linguístico-comunicativo do aprendiz, porque são realizadas na LM (Língua Materna), tornando-se irrelevantes para o processo. Contudo, consideramos produtivo o uso da língua materna em alguns momentos, quando necessário para apaziguar e baixar o filtro afetivo dos alunos.

A esse respeito, Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 29) fornecem a seguinte explicação:

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

Assim, o termo *tarefa* faz parte da categoria de atividades relevantes ao processo de ensino-aprendizagem, a qual é subdividida em duas subcategorias: *atividades que geram ambientes para viver comunicação* e *aquelas que funcionam como ocasião de apropriação de ferramentas para aprender a forma*.

A tarefa se inclui na primeira subcategoria juntamente com outros tipos de atividades, tais como: *poesias, peças, cenas, jogos, projetos, quebra-cabeças, entre outras*. Como exemplo de tarefas, esses autores citam: *tradução, reprodução de conversa, levantamento e/ou comparação de informações, tomada de decisão*, entre outras.

Neste estudo optamos por utilizar, principalmente, as tarefas que geram ambientes para viver comunicação.

Conforme Ellis (2003), definir o termo *tarefa* tem sido uma questão polêmica na pesquisa sobre aquisição de línguas, não havendo consenso entre os pesquisadores.

O fato de a definição do termo ser problemática vem resultando em diferentes maneiras de utilizá-lo e significá-lo. Ellis (2003) argumenta que há várias definições, de diversos autores, envolvendo dimensões variadas, que compreendem o escopo da mesma, a perspectiva na qual é vista, a sua autenticidade, as habilidades linguísticas exigidas para desempenhá-la, os processos psicológicos envolvidos na sua realização e resultado.

O escopo da tarefa leva em consideração se esse termo deve ser restrito apenas às atividades que focalizam primariamente o sentido ou se deve incluir qualquer outro tipo de atividade, inclusive aquelas voltadas para a forma. Vários autores (ALMEIDA FILHO, 2001; PRABHU, 1987; SKEHAN, 1992) defendem que esse termo deve se restringir apenas àquelas atividades que têm o significado como foco primário e precisam ter uma resolução, para a qual é necessária interação. Por outro lado, outros autores adotam a posição de que ela deve incluir qualquer tipo de atividade linguística, até "exercícios".

Nas palavras de Ellis (2003, p. 319), a aprendizagem de LE é vista “como um processo que requer oportunidades para os aprendizes participarem na comunicação onde o significado seja o foco primário”. Nesse contexto o autor define tarefa como “uma ferramenta para engajar os alunos na construção do significado criando, assim, as condições necessárias para a aquisição de LE”.

Concordamos com Ellis (2003, p. 3) quando este define tarefa como “atividade que focaliza primariamente o significado e o uso da língua-alvo”, bem como quando define exercícios como atividades “que focalizam primariamente a forma”. Também concordamos com esse autor quando ele reconhece que tanto exercícios quanto tarefas têm por objetivo ensinar a língua; e a diferença, está na maneira como esse propósito é alcançado.

Defendemos que, a restrição do termo *tarefa* às atividades primariamente voltadas para o sentido não implica que a forma nunca possa ser abordada, pois ela o será sempre que houver necessidade durante o uso da língua-alvo na realização da tarefa. Não se trata tampouco de mesclar tarefas que focalizam a forma ou o sentido separadamente; trata-se, sim, de partir sempre do sentido e de abordar a forma quando necessário.

Outra diferença do propósito da tarefa refere-se ao papel que os alunos desempenham durante a sua realização, *porque a tarefa exige que os aprendizes desempenhem o papel de "usuários da língua"* (ELLIS, 2003, p. 3) utilizando os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades que acontecem fora da sala de aula. Em contrapartida, os exercícios exigem que os participantes atuem como *"aprendizes"*, em um processo no qual a aprendizagem é intencional.

Nesse sentido, Widdowson (1998) nos apresenta uma distinção muito elucidativa entre tarefa e exercício. Para ele, o que diferencia tarefa de exercício é a maneira de entender as habilidades linguísticas, que nas tarefas são desenvolvidas por meio de atividade comunicativa e nos exercícios são entendidas como pré-requisito para se engajar na comunicação. Desse modo, consideramos essas atividades como pré-comunicativas, ou seja, uma preparação para a comunicação.

É o critério perspectiva que, segundo Ellis (2003), refere-se ao modo como a tarefa é vista, ou seja, ao ponto de vista do elaborador ou dos participantes.

Esse fundamento é relevante para diferenciar tarefas que focalizam o significado das que focalizam a forma. É possível que uma tarefa elaborada com foco no significado tenha o foco desviado para a forma durante a sua realização por um determinado grupo de alunos.

Desse modo, Ellis (2003) propõe que seja considerado o ponto de vista do elaborador para se definir se a atividade é ou não tarefa. Com relação ao critério de autenticidade, alguns autores, como Long (1985), consideram que a tarefa precisa corresponder a algum tipo de atividade que os aprendizes encontrem fora da sala de aula.

Entretanto, algumas tarefas, como contar estória baseando-se em sequência de fotos ou figuras, identificar diferenças em duas figuras, entre outras, embora sejam improváveis de ser realizadas fora da sala de aula, podem

manifestar algum tipo de relação com aquelas atividades vivenciadas fora da sala de aula, no sentido de que elas podem produzir um tipo de comportamento linguístico equivalente ao uso comunicativo produzido pelas tarefas semelhantes às experiências que os alunos vivenciam fora da sala de aula (ELLIS, 2003, p. 6)..

Em nossa rotina diária relatamos fatos, contamos estórias, descrevemos situações e quadros, fazemos previsões de fatos, emitimos opiniões e essas ações são consonantes com a definição dada pelo autor.

Com relação às habilidades linguísticas envolvidas em tarefas, observando a literatura da área, constatamos certa controvérsia entre os autores que abordam a questão. Alguns deles defendem que a tarefa pode envolver tanto as habilidades orais quanto as escritas. Outros, entretanto, assumem que a tarefa deve centrar-se nas habilidades orais, particularmente na fala.

A posição por nós assumida nesta pesquisa é que a tarefa pode envolver as habilidades orais e escritas, receptivas e produtivas, em recortes comunicativos. E entendemos as habilidades como interligadas, e não passíveis de separação rigorosa.

Outro aspecto quanto à definição do termo *tarefa* refere-se à natureza dos processos cognitivos envolvidos em sua realização. Segundo Ellis (2003, p. 7), esses processos cognitivos são: *selecionar, raciocinar, classificar, sequenciar e transformar informação de uma forma de representação para outra*. Para o autor, esse também é um critério polêmico e tem sido compreendido de diferentes maneiras pelos vários teóricos que abordam o uso de tarefas.

Para Nunan (1989), por exemplo, a tarefa envolve os aprendizes *na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo*. Prabhu (1987), por seu turno, coloca a ênfase no aspecto cognitivo da tarefa, chamando a atenção para o fato de que esta envolve um processo de raciocínio, levando o aprendiz a realizar conexões entre as informações, deduzir novas informações e avaliá-las.

O último critério envolvido na definição do termo em questão é o resultado, que parece ser o único que não causa divergências, já que toda tarefa precisa apresentar resultado que não seja apenas o uso da linguagem.

Assim, há a possibilidade de os alunos subverterem os resultados da tarefa, por exemplo, utilizando-a para demonstrar conhecimento de regras, em vez de focalizarem o uso comunicativo da língua. Porém, devemos chamar a atenção para o fato de que, embora haja uma ênfase no resultado, o principal propósito da tarefa é o uso processual da linguagem em situações que visem à aquisição da língua-alvo.

Definimos tarefa nesta pesquisa com base nos critérios do quadro que segue:

1. *a tarefa dá sempre prioridade ao sentido, à comunicação desses significados e para a criatividade dos alunos nas soluções apontadas;*
2. *há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos" previamente estabelecidos para os alunos;*
3. *eixo organizatório temático (por exemplo, outras disciplinas, filmes, livros, um projeto, um assunto etc.);*
4. *processo centrado no aluno e no aprender no qual o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;*
5. *estimulação do raciocínio;*
6. *alunos como participantes ativos do processo;*
7. *oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;*
8. *oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;*
9. *natureza significativa e relevante das tarefas;*
10. *semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula, ou seja, situações do mundo real.*

Quadro 7. Fundamentos definidores de tarefa nesta pesquisa (BARBIRATO, 2005).

Assim, no âmbito desta pesquisa toda tarefa deve apresentar as características do Quadro 7, as quais a diferenciam de outros tipos de atividades.

Concordamos com o argumento de Barbirato (2005) de que,

se professor e alunos estiverem, por exemplo, realizando um exercício de rotinização no qual os alunos devem repetir determinadas estruturas, esse exercício não pode ser considerado como tarefa uma vez que ele não apresenta os critérios/fundamentos da tarefa, por exemplo, não oferece oportunidade de interação na língua-alvo, de negociação do significado, não há uso comunicativo, não focaliza o sentido, não faz pensar, na maioria das vezes não é contextualizado [nem] faz parte de um tema, não necessariamente é centrado no aluno e não demanda do professor o papel de gerenciador ou orientador da realização da atividade. O foco nesse tipo de exercício está na forma, na manipulação de estruturas, o objetivo é o estudo da língua pela língua, é parte de um planejamento estrutural cuja espinha dorsal é a forma.

A autora assim justifica sua posição:

A partir disso, dois aspectos devem ser considerados. Primeiro, não estamos assumindo que exercícios centrados na forma (como o exemplo citado

anteriormente) não sejam de utilidade em sala de aula. Nosso objetivo é distinguir diferentes tipos de atividades e melhor esclarecer o que é tarefa e o que não é, questão essa necessária para nossa área até mesmo para evitar distorções. Além disso, entendemos que esses tipos de exercícios podem ocorrer na aula de LE desde que bem justificados e contextualizados.

O segundo aspecto, e de certa forma interligado ao primeiro, é o uso de tarefas que focalizam a forma. Nessa categoria apontamos o uso de tarefas que chamamos de pré-comunicativas (BARBIRATO, 2005).

Consideramos que o uso de TBLT em níveis iniciantes revela forte tendência por parte de planejadores de cursos e professores em limitar o uso das tarefas empregadas às pré-comunicativas, pois apresentam maior controle, isto é, trilhos para sua realização, focalizando, geralmente, aspectos determinados de estrutura da língua, com o intuito de levar o aluno ao domínio e automatização linguística.

Todavia, não concordamos com tal posição para esta pesquisa e defendemos que tarefas comunicativas podem e devem ser utilizadas desde o início, podendo as tarefas preparatórias, as pré-tarefas ou as tarefas que focalizam a forma ser utilizadas como parte do ciclo de tarefas.

Ademais, com o intuito de delinear uma definição o mais completa possível do termo tarefa, julgamos importante esclarecer as diferenças entre tarefa e exercício, pois, pelo observado ao longo do tempo pesquisando o assunto, percebemos que essa é uma das dúvidas mais frequentes entre professores e alunos.

Para tanto, utilizamos o quadro a seguir, adaptado de Barbirato (2005).

CRITÉRIOS DEFINIDORES DE UMA TAREFA	CRITÉRIOS DEFINIDORES DE UM EXERCÍCIO
1. Há uma especificação sobre o que os participantes devem fazer, porém, esta é relativamente não controlada, uma vez que não é fornecido aos participantes o que eles devem dizer.	1. Exige apenas que os alunos substituam itens das sentenças dadas.
2. O foco primário está no significado.	2. Não é possível levar os alunos aos tipos de linguagem encontrados por eles fora da sala de aula.
3. Os participantes são livres para usar seus próprios recursos linguísticos.	3. As estruturas linguísticas a serem usadas pelos alunos são definidas previamente e os alunos devem segui-las.
4. O uso linguístico criado pela tarefa corresponde a um evento comunicativo natural.	4. Não há um resultado definido.

5. A tarefa envolve o uso da linguagem oral prioritariamente, mas também faz uso da linguagem escrita

5. O exercício não envolve necessariamente o uso da linguagem oral.

6. As operações cognitivas envolvidas são relativamente complexas.

6. As operações cognitivas envolvidas são simples.

7. Há um resultado a ser buscado, mas não se sabe qual será ele de antemão.

7. Não há necessariamente resultados. O foco está no estudo da língua pela língua.

8. Cria situações de interação.

8. Não tem por objetivo criar situações de interação.

Quadro 8. Critérios definidores de tarefas e exercícios (adaptado de BARBIRATO, 2005).

Examinando a literatura da área, vimos que há diferentes tipos de tarefas. Para a nossa pesquisa utilizamos as chamadas tarefas comunicativas, denominação que tem sido amplamente difundida na área de Linguística Aplicada por se referir a uma maneira de "ser comunicativo" na sala de aula e assegurar aos aprendizes a capacidade de comunicarem-se na língua-alvo. Todavia, estamos convencidos de que a simples adoção de termos não garante a prática comunicacional.

Partindo da premissa de que nem toda *atividade* realizada em sala de aula pode ser uma *tarefa comunicativa*, nos preocupamos em apresentar algumas distinções entre tipos de atividades que geralmente são confundidas.

Para elucidar três desses tipos de atividades, utilizamos um quadro proposto por Barbirato (2005) no qual podemos observar que são geralmente referidas como sendo semelhantes, porém, segundo a autora, são diferentes e, conseqüentemente, produzem experiências e resultados diferentes na sala de aula de LE:

Tipos de Atividades	Tipo de Interação	Planejamento	Objetivo	Tipo de Ensino
Exercícios de automatização mecânica	<i>-Interação explicitadora</i>	<i>-Planejamento estrutural linear (calcado em estruturas específicas de língua)</i>	<i>-Levar os alunos ao domínio de estruturas específicas</i>	<i>-Ensino centrado no professor</i>
	<i>-Linguagem controlada, descontextualizada</i>			<i>-Aula tradicional</i> <i>-Foco na repetição, imitação</i>
Tarefas Pré-	<i>-Interação explicitadora (disfarçada de comunicação)</i>	<i>-Planejamento estrutural calcado na forma que vem</i>	<i>-Levar os alunos ao domínio de estruturas</i>	<i>-Ensino centrado no professor, que decide quando e como o aluno</i>

Comunicativas	<i>-Linguagem controlada, mas contextualizada</i>	<i>disfarçada</i>	<i>linguísticas específicas</i>	<i>fala</i>
		<i>-Temas fictícios com personagens fictícios elaborados para acomodar a “estrutura do dia” que deve ser aprendida</i>	<i>-Preparar para a comunicação</i>	<i>-Tarefas pedagógicas que focalizam a forma</i>
				<i>-Representa a aula comunicativa</i>
				<i>-Representa a maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE</i>
				<i>-A forma domina de maneira disfarçada o sentido</i>
	<i>-Interação Implícitadora</i>	<i>-Planejamento temático</i>	<i>-Comunicação</i>	<i>-Ensino centrado no aluno, que desempenha as tarefas em pares ou em pequenos grupos</i>
	<i>-Não há estruturas linguísticas predeterminadas</i>	<i>-Foco no sentido</i>		
Tarefas Comunicativas		<i>-As tarefas são organizadas em torno de um tema</i>		<i>-Tarefas geradoras de insumo</i>
	<i>-Momentos de explicitação podem ocorrer</i>			<i>-Lugar de vanguarda aonde queremos chegar</i>

Quadro 9. Diferenças entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa (BARBIRATO, 2005).

Para entendermos o quadro, é importante relatarmos que interação explicitadora é um tipo de interação marcado pelo modelo: professor inicia – aluno responde – professor avalia a resposta do aluno.

De acordo com Ellis (1996), o principal problema desse tipo de interação é que não há lugar para uma conversa genuína ou para negociação do significado. A estrutura do discurso é rígida nas três fases do modelo, oferecendo pouca oportunidade para o aprendiz desenvolver suas próprias estratégias de comunicação.

Por interação implícitadora compreendemos que o foco está no significado em construção, na comunicação. Nesse tipo de interação os alunos são incentivados a utilizar estratégias para gerir a comunicação. Pode haver maiores oportunidades para negociação do significado, característica muito semelhante àquelas encontradas em uma conversação fora da sala de aula. Essa semelhança com os tipos de conversação que os aprendizes vivenciam fora da sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento mais efetivo da LE.

Utilizamos o Quadro 9 para explicar, de forma resumida os diferentes tipos de *ambientes* criados na sala de aula, proporcionando o uso de atividades variadas intrinsecamente conectadas ao tipo de ensino. Mais precisamente, as atividades podem ser compreendidas como a parte mais concreta do ensino (ALMEIDA FILHO, 1993, *apud* BARBIRATO, 2005).

Logo, as atividades não existem isoladamente; elas materializam um modelo de ensino, e compreender as características desse modelo contribui para a definição do que é tarefa, o que auxilia também a distingui-la de outros tipos de atividades.

Reforçamos a afirmação de Viana (1997), citada anteriormente, de que o professor contemporâneo deve ter mais do que apenas a noção do que foi apreendido nas aulas de Prática de Ensino de Inglês da graduação em Letras da maioria das faculdades particulares ele precisa conhecer a Língua Aplicada voltada para a aquisição de línguas estrangeiras para ser capaz de conduzir o modelo de ensino que deseja.

Neste estudo, tivemos o cuidado de utilizar sempre que necessário as tarefas comunicativas e chamamos as tarefas preparatórias para as tarefas principais de pré-tarefas. Para observar a produção (*output*) dos alunos, usamos as pós-tarefas (*post-tasks*). Esse modelo é sugerido por Prabhu (1987), Willis (1996) e Willis e Willis (2007), como citamos anteriormente, que traduzem as pré-tarefas como propulsoras para a elaboração da tarefa principal com o intuito de facilitar sua construção e dar mais subsídios para os alunos com pouco conhecimento do assunto e/ou linguístico, sem praticar a gramática preestabelecida.

Elaboramos o quadro a seguir para apresentar algumas características do termo tarefa na visão de diferentes autores na área de LA:

AUTORES	CARACTERÍSTICAS DO TERMO TAREFA NO ENSINO DE LÍNGUAS
Prabhu, 1987	<i>... a tarefa envolve um processo de raciocínio, levando o aprendiz a realizar conexões entre as informações, deduzir novas informações e avaliar as informações.</i>
Nunan, 1989	<i>... a tarefa envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção é principalmente voltada para o sentido em vez da forma.³⁵</i>
Skehan, 1996	<i>... a tarefa é um veículo de fomento à interação com foco no significado... ... a tarefa deve ter grande semelhança com as atividades realizadas pelos alunos fora da sala de aula .</i>
Willis, 2007	<i>... tarefa é uma atividade na qual língua alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo para alcançar um objetivo ou obter desempenho satisfatório.³⁶</i>
Bygate; Skehan; Swain, 2001	<i>Uma tarefa é uma atividade que requer dos aprendizes a utilização da língua com ênfase no significado, que esteja ligado a um objetivo que pretenda levar a ou estimular a aquisição da língua.³⁷</i>
Ellis, 2003	<i>As tarefas envolvem processos cognitivos tais como selecionar, raciocinar, classificar, sequenciar e transformar informação de uma forma de representação para outra.</i>
Barbirato, 2005	<i>Compreendemos tarefa como um conceito além daquele de ferramenta para a comunicação. Tarefa significa para nós unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo. Ação essa que desencadeia interação de uma certa qualidade num trabalho de construção, desconstrução e re-construção de sentidos que conseqüentemente pode levar à aquisição de nossa língua em bases comunicacionais.</i>

Quadro 10. Características do termo tarefa nas visões de diferentes autores.

Podemos notar, a partir das características dos autores acima, a existência de fatores comuns e relevantes, como: promoção da interação, engajamento em situações reais de comunicação, foco no sentido, negociação de significado, a necessidade de sempre alcançar um resultado e ter eixo organizatório temático.

Em síntese, nosso intuito foi apresentar algumas características que vários autores citam para definir o termo tarefa e esclarecer nosso posicionamento quanto a ele.

³⁵ Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

³⁶ "...a task is an activity where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome."

³⁷ A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective, and which is intended to lead to or stimulate acquisition.

2.4.2 As tarefas como elemento principal do planejamento processual das ações que ocorrerão

Para Barbirato (2005),

o modo de ensinar, no qual as tarefas são o ponto principal, a base do planejamento, traz consigo uma possibilidade diferente de elaborar as experiências de sala de aula e que ultrapassa o ato de atribuir papéis diferentes para professor e alunos. Traz também um conflito com a maneira de ensinar a forma, fazer correções e requer um professor reflexivo, conhecedor da teoria que embasa esse tipo de abordagem para colocá-la eficazmente em prática.

Para esclarecermos o Ensino Baseado em Tarefas, vamos relatar primeiramente seu contexto histórico.

O uso de tarefas comunicativas no ensino de uma L2 ou LE tem sido discutido e pesquisado desde a década de 1980. Nessa época, surgiram alguns modelos de curso que propunham o seu uso: *Programa de Processo* (Process Syllabus – BREEN, 1984, 1987), *Programa de Procedimentos* (Procedural Syllabus – PRABHU, 1984, 1987) e *Programa de Tarefas* (Task Syllabus – LONG; CROOKES, 1993).

A noção de tarefa nesses programas e nas pesquisas em geral salienta a importância do propósito comunicativo (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007), os processos cognitivos e/ou interacionais (CANDLIN, 1987; NUNAN, 1989, 2004; PRABHU, 1987) e a perspectiva do professor elaborando planos de ação e a do aluno executando-a como um plano real (BREEN, 1984).

Algumas pesquisas (BARBIRATO, 1999, 2005; ELLIS, 2003; PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996; XAVIER, 1999) têm demonstrado que o uso de tarefas pode oferecer maiores oportunidades de interação e de negociação do significado, além de contribuir para maior motivação por parte dos aprendizes.

De acordo com Richards (2005), alguns argumentos a favor do uso de planejamentos baseados em tarefas são:

- a) tarefas podem facilitar o processo de aquisição da LE;
- b) o ensino de gramática não é central, nesse tipo de planejamento porque se acredita que os aprendizes aprenderão a gramática realizando as tarefas;
- c) tarefas motivam os alunos e os engajam em interação significativa.

O ponto de convergência entre as noções de tarefa encontradas na literatura está no foco de atenção que esta propõe ao estudante, isto é, o foco no conteúdo ou no significado das informações. Assim, os alunos processam a língua para chegarem a um resultado ou resposta satisfatória (escrita, oral, física e/ou imagética), podendo algum traço linguístico ser adquirido

implicitamente, ou seja, em decorrência da atenção desses alunos ao significado das informações em contexto de uso comunicativo.

A tarefa é, portanto, veículo de fomento à interação com foco no significado, visão essa manifestada pela versão forte da abordagem de ensino com base em tarefas (SKEHAN, 1996). (O tipo de tarefa que justifica a utilização da versão forte do TBLT).

Os programas baseados em tarefas trazem listas de atividades a serem trabalhadas em sala de aula e fora dela, podendo variar quanto ao *formato* (pergunta-resposta, colunas para a associação de informações), *natureza* (do mundo real³⁸ ou pedagógica³⁹ (NUNAN, 2004)), *objetivo* (cognitivo, afetivo, linguístico ou psicomotor), *dificuldade cognitiva ou linguística*, *tipo de insumo* (verbal ou não verbal), *configuração da classe* (em grupo, individual), *habilidades linguísticas envolvidas*, *tipo de resposta* (simples ou complexa, aberta ou fechada⁴⁰, verbal ou não verbal), *tempo de realização e extensão* (curto ou longo).

2.5 O ensino da gramática em um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas

Sabemos que a competência linguística considerada necessária ao desenvolvimento da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; SAVIGNON, 2001) envolve o conhecimento das regras de funcionamento da língua, que devem ser abordadas nas aulas de LE.

No entanto, de acordo com os pressupostos teóricos do PTBT, que têm como base o ensino comunicativo, a gramática não deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem, mas deve ser evidenciada em situações autênticas de comunicação que determinem alguma estrutura linguística durante a interação e tornem necessária a sua sistematização. Nesse cenário, o uso da forma da língua é significativo.

Assim, nesse ambiente por nós considerado comunicativo podem ocorrer, nas palavras de Almeida Filho (1993), “ilhas de sistematização”⁴¹, ou seja, momentos justificados de

³⁸ As tarefas do mundo real são aquelas que refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, entretanto, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que eles desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo: selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. (NUNAN, 2004)

³⁹ As tarefas pedagógicas são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder perguntas de interpretação etc. (NUNAN, 2004)

⁴⁰ Uma tarefa aberta é aquela que concede duas ou mais respostas como sendo verdadeiras, enquanto uma tarefa fechada permite apenas uma única resposta correta (a maioria das tarefas defendidas por nós são do tipo aberta).

⁴¹ De acordo com o autor, pode-se chamar a atenção dos aprendizes quando a dúvida é incitada e sistematizar

explicitação daqueles itens linguísticos mais complexos que oferecem maior dificuldade para ser apreendidos.

Assim, ao utilizarmos o processo de sistematização dos itens linguísticos nas aulas de LE, adotamos maneiras diferentes e contextualizadas para a sua ocorrência. Por exemplo, fizemos a correção em grupo das produções orais e/ou escritas dos alunos na aula seguinte, ou ao final do ciclo da tarefa, na qual os erros recorrentes podiam ser apontados por eles próprios ou pelo professor e em grupo uma nova construção melhorada seria discutida.

Baseamo-nos também na opinião de Willis e Willis (2007), que salientam:

Embora tenhamos discutido o caso contra o foco em estruturas específicas antes de os alunos se envolverem com uma tarefa, há bons argumentos para estudar essas formas específicas ao final de uma sequência de tarefas.

Os autores relatam pelo menos três boas razões para o foco na forma, no final da sequência/ciclo das tarefas:

1. Ajuda os alunos a dar sentido à linguagem que eles vivenciaram. Primeiro os alunos ouviram seus professores usando essas estruturas específicas, viram tais estruturas em algum trecho de leitura ou ouviu-os como parte de uma atividade de ‘listening’ (compreensão auditiva). Depois disso um estágio focado na forma lhes oferece a oportunidade de analisar em detalhes algumas das formas que vivenciaram no uso da linguagem. Uma vez que este foco na forma acontece depois dos alunos terem utilizado a língua comunicativamente, eles têm a oportunidade que vai ajudá-los a dar sentido ao novo idioma.
2. Destaca a língua que provavelmente será usada por eles no futuro. Uma vez que as formas de linguagem estudadas tornam-se evidentes. Ou seja, elas são mais propensas a serem aprendidas.
3. Fornece motivação, pois os alunos querem saber por que eles estão estudando e isso normalmente significa que eles querem saber o que eles aprenderam. Acreditamos que seja impossível aprender a usar uma nova estrutura com uma única lição. Isso se aplica a qualquer metodologia que utilizemos. Mas ainda precisamos mostrar aos alunos quais oportunidades de aprendizagem lhe foram oferecidas em uma aula dada. Ao colocar a gramática no final do ciclo da tarefa há chances de aumentar a motivação. Enquanto os alunos se veem às voltas com as tarefas, eles trabalham com significados e lutam para encontrar a linguagem adequada para expressar tais significados. O foco na forma fornece respostas às perguntas sobre a língua que os aprendizes já começaram a fazer ao usar a língua.

Portanto, discordamos de Ellis (2003), que considera os momentos de sistematização como não comunicativos por não serem tipicamente motivados pela necessidade de negociar o significado, mas pela necessidade de analisar a língua como objeto. Para o autor, há razões para se acreditar que o uso de tarefas não alcança o seu principal objetivo – criar atos de brevemente o item questionado, o que seria chamado de “ilha de sistematização”.

comunicação genuínos na sala de aula. Também não concordamos com esse entendimento e consideramos as tarefas oportunidades ímpares de comunicação.

O ponto essencial no uso de tarefas é o engajamento dos aprendizes nos tipos de processos cognitivos que ocorrem na comunicação em situações fora da sala de aula. Esses processos envolvem primeiramente a atenção dos alunos no significado e então a forma em contexto de uso da língua-alvo com propósito comunicativo.

Assim, acreditamos que abordar a forma no ensino de línguas, principalmente em nosso contexto, ajuda a sanar dificuldades recorrentes dos alunos em determinados aspectos, ou corta caminhos, apaziguando possíveis tensões com relação às estruturas mais difíceis.

A sistematização da forma pode ocorrer em vários momentos da aula: por exemplo, antes, durante ou depois da realização da tarefa comunicativa, dependendo da necessidade de cada grupo. É importante ter em mente que a forma deve ser sempre justificada pelo uso comunicativo da língua na realização da tarefa no PTBT.

Segundo Skehan (1998), deve existir equilíbrio entre forma e significado, alternando-se a atenção dos aprendizes ora para um aspecto, ora para o outro. O autor sugere ainda que a forma seja focalizada nos estágios de pré-tarefa e ao seu final para que seja enfatizada antes de ser repetida nas correções das produções (orais e escritas) dos alunos.

No entanto, discordamos em parte dessa opinião, pois não se trata de ora enfatizar um aspecto, ora outro, mas de focalizar o sentido da língua e abordar a forma durante a produção da tarefa, quando necessário ou quando requisitado pelo aluno, ou na fase da pós-tarefa, quando ocorre a correção das produções, tanto orais quanto escritas.

Willis e Willis (2007) apresentam a avaliação e a reflexão dos professores e alunos no planejamento temático baseado em tarefas como maneira para explicitar a forma, isto é,

ao final do ciclo de uma tarefa, ou até mesmo na aula seguinte, muitos professores fazem seus alunos refletirem sobre o ciclo da tarefa anterior, e escreverem como sentiram-se com relação a ele em um pedaço de papel sem identificação e entregá-lo ao professor [...]; alguns professores conversam informalmente com seus alunos como feedback depois de cada ciclo ou sessão de tarefas; outros ocasionalmente entrevistam os alunos em sua língua materna em pequenos grupos fora da sala de aula e anotam como eles se sentiram [...]; outros ainda conversam com os alunos e gravam as mesmas para análise posterior⁴².

Outra visão sobre explicitar a forma é a do linguista Rutherford (1987), que ele denomina trabalho de conscientização (*consciousness-raising*). Para ele, esse conceito trata a

⁴² “At the end of a task cycle, or even in the next lesson, many teachers get their students to think back over the previous task cycle and write down how they felt about it on a slip of paper and hand it in anonymously...some teachers hold an informal class feedback session after each main task cycle; others occasionally interview students in their mother-tongue in small groups outside the class and note down how they feel...others talk to the students and record the feedback to analyse later.”

forma como conjunto de sistemas que devem ser interligados, por oposição à noção de gramática como corpo de estruturas a serem dominadas, ou seja, a gramática é vista como meio para o desenvolvimento da língua-alvo, e não como fim.

Ainda segundo o autor, nas estratégias baseadas na *forma* há ênfase na memorização, nas regras específicas e suas articulações, ao passo que nas estratégias baseadas na *conscientização* há ênfase na compreensão, nos princípios gerais e na experiência operacional.

Todavia, nossa maneira de entender o papel e o lugar da forma no PTBT é consonante com o ponto de vista que defende o ensino da forma para conscientizar o aluno sobre determinados aspectos da gramática que podem ser mais difíceis ou levar tempo para serem internalizados com o insumo oferecido ao aluno. Desse modo, entendemos que o trabalho de conscientização quanto à forma pode ajudar os alunos na compreensão, apaziguando-os e baixando-lhes a ansiedade (ALMEIDA FILHO, 1993).

Apresentamos na sequência o quadro “*Comunicação & Forma Equacionadas*”, de Almeida Filho (2009), para ilustrar nossa postura com relação à forma no PTBT e explicar por que ensiná-la, o que ensinar, onde, como e quando.

	Comunicação	Sistematização	Rotinização
Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> - para nela criar as condições em que a aquisição pode ocorrer - para produzir bastante insumo do tipo mais produtivo (num ambiente motivador de baixa ansiedade) - para fazer a cultura emergir 	<ul style="list-style-type: none"> - para cortar caminho na relativamente longa jornada à aquisição/ para economizar tempo oferecendo visibilidade (= consciência) às estruturas e vocabulário - para ancorar o conhecimento na consciência por algum tempo dando oportunidade a esse conhecimento para que se torne competência - para obter metalinguagem - para pacificar o aprendiz gramatical 	<ul style="list-style-type: none"> - para acelerar o uso das formas do sistema - para tornar a produção compatível com novos movimentos físicos em tempo real
O quê?	<ul style="list-style-type: none"> - significados na interação na nova L - conhecimentos que se (re)criam - estabelecimento ou 	<ul style="list-style-type: none"> - as regras com as quais operar na nova L: fonológicas, morfossintáticas, culturais 	<ul style="list-style-type: none"> - as formas dos subsistemas fechados da L-alvo - as fórmulas em estruturas fixas

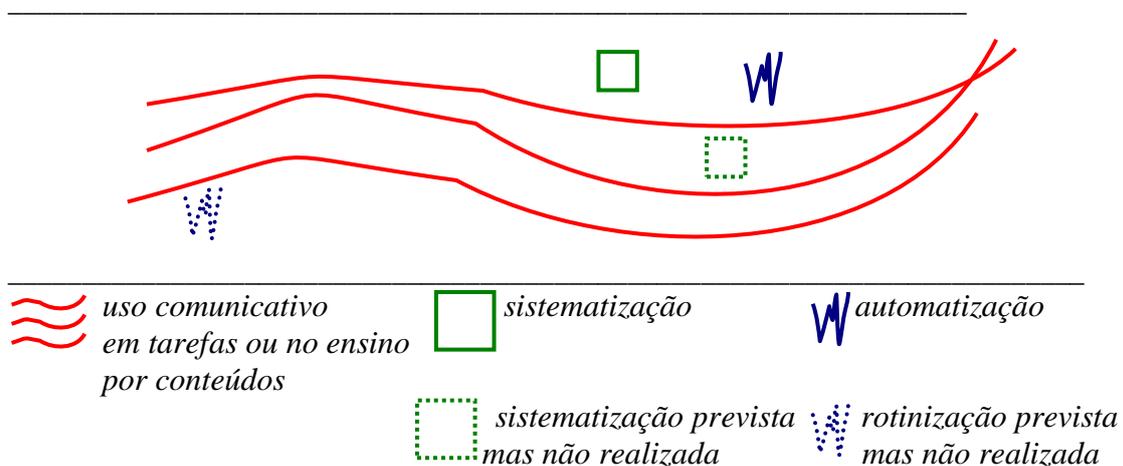
	<ul style="list-style-type: none"> - manutenção de relações sociais - sentido estético, de humor, lúdicas, metalinguístico, político - identidade 		<ul style="list-style-type: none"> - as colocações
Onde?	<ul style="list-style-type: none"> - na sala de aula quando em pequenas comunidades mas também nas extensões da sala 	<ul style="list-style-type: none"> - fora das salas de aula com materiais específicos e na aula em momentos <i>justificados</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - de preferência fora da aula mas ocasional e rapidamente nas salas de aula
Quando?	<ul style="list-style-type: none"> - numa atmosfera de interesse, motivações adequadas e percepção de relevância - durante a interação quando envolvimento for observado - durante a aula na sala mas também em qualquer outro lugar quando surgir a oportunidade ou for criada 	<ul style="list-style-type: none"> - na presença de erros estáveis - ante sinais de conhecimento difuso de regras - nos sinais de conhecimento divergente entre os aprendizes - na presença de perguntas diretas - na ocorrência de sinais não verbais significativos: olhos bem abertos; sentar-se ereto e pender para a frente; expressão de dúvida ou de estar perdido - ao virarem-se para o colega do lado para perguntar algo 	<ul style="list-style-type: none"> - na detecção de desempenho falho - quando houver silêncio no lugar de desempenho - antecipando demandas em tarefas específicas - na presença de erros após explicações ou sistematização de pontos linguísticos
Como?	<ul style="list-style-type: none"> - relacionando-se com colegas aprendizes pessoas sociais na língua-alvo - construindo discurso propositado em atividades envolvidoras como tarefas, momentos expositivos de conteúdo, jogos, projetos interdisciplinares, temas transversais(inter, - trans disciplinarietàade) - promovendo interação interessada entre os 	<ul style="list-style-type: none"> - induzindo regras de exemplos ou amostras selecionadas de língua em uso - problematizando definições de regras - aplicando regras para formar sentenças 	<ul style="list-style-type: none"> - repetindo modelos em contextos frasais e situacionais fixos - substituindo itens em frases modelares - fazendo repetição em coro ou imitações interativas

	participantes da pequena comunidade da sala		
--	---	--	--

Quadro 11. Comunicação & Forma Equacionadas (ALMEIDA FILHO, 2009).

Podemos observar pelo quadro anterior que os elementos comunicação, sistematização e rotinização podem filiar-se ao modo de ensino para a aprendizagem de uma LE, porque operam em situações de uso comunicativo da língua verificando a ocorrência, a previsão e a não realização da sistematização e da rotinização da língua.

Figura 1. Representação das dimensões distintas do processo de aprender e ensinar língua(s).



A figura apresentada anteriormente mostra que durante o uso do ensino temático baseado em tarefas comunicativas as experiências são organizadas em termos de comunicação e nesse fluxo comunicativo pode surgir a necessidade de se abordar a forma, o que pode ser sinalizado pelo interesse e necessidade dos alunos. A forma não é excluída do contexto de sala de aula, porém, o seu tratamento está vinculado à necessidade de transmitir significado.

Conforme Almeida Filho, 2009

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 (ALMEIDA FILHO, 2009)

Durante a aplicação do curso, procuramos atender aos alunos sempre que necessitavam que a forma fosse explicitada. Se não manifestavam dúvida alguma,

abordávamos a forma pela observação dos erros que achávamos recorrentes ao final do ciclo das tarefas, no momento da correção das produções orais ou escritas.

Há controvérsias entre os autores quanto a como, onde e por que abordar a forma. Segundo Ellis (2003), é necessário que os aprendizes tenham consciência do posicionamento da forma no PTBT, pois deve haver um consenso entre as teorias sobre essa conscientização. Para Schmidt (1990), na hipótese interacionista essa conscientização se desenvolve por meio do "notar" (*Noticing Hypothesis*) e na teoria sociocultural a preocupação com esta conscientização é abordada nos papéis mediacionais da interação social.

Fossilização: sem atenção à forma a interlíngua dos aprendizes pode estabilizar e ocorrer o processo de fossilização; e

Uso excessivo de estratégias de comunicação: quando os aprendizes são capazes de usar sua competência estratégica para superar suas limitações linguísticas participando adequadamente de situações de uso da L-alvo com foco no sentido e correndo o risco de perderem a motivação para aprender a forma, resultando conseqüentemente na ausência da aprendizagem.

Nesse sentido, Ellis (2003) concluiu que o objetivo da pedagogia do ensino da língua não deveria se limitar apenas à criação de oportunidades de uso da língua-alvo com foco no sentido, mas assegurar a motivação dos alunos para se conscientizarem sobre a forma – para “perceberem” novas estruturas linguísticas no insumo e se engajarem em um processo de construção de novas *zonas de desenvolvimento proximal*⁴³ com seus interlocutores. Em suma, Ellis (2003) apresenta o termo *tarefa* também como o instrumento ideal para focalizar a forma.

Discordamos de Ellis (2003) e apoiamo-nos no parecer de Willis (1996) de que os planejamentos baseados em tarefas oferecem experiência total com a linguagem, visto que os alunos realizam as tarefas usando o conteúdo que eles aprenderam de lições anteriores ou de outras fontes.

Segundo essa autora, comparando a sequência APP (Apresentação, Prática e Produção) com o uso de tarefas, verificamos que a tarefa oferece oportunidades para o uso da linguagem como comunicação, sendo utilizada com objetivos genuínos para se alcançarem resultados. Além disso, durante a sua realização os alunos são chamados a refletir sobre a

⁴³ A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita ...em colaboração com pares mais capacitados. (VYGOTSKY, 1978, p. 86). É essencialmente por meio da linguagem -... -que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas... o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central para entendermos como a teoria sociocultural explica os processos de aquisição-aprendizagem. Seguindo as proposições de Vygotsky sobre a ZDP, Antón (1999) sustenta que o professor ou um outro par mais capaz é um elemento importantíssimo no oferecimento de “andaimes” para os aprendizes. A autora refere-se ao conceito de “andaimes”, cunhado por Bruner (1966), para explicar como ocorre a interação de aprendizes na negociação de sentidos em LE, pois, para ela, é pela negociação e interação com os outros que o aprendiz obtém conhecimentos linguísticos.

apropriação e acuidade de modo geral, não ficando restritos à produção de um único item gramatical.

Desse modo, acreditamos que os PTBTs podem ser apresentados como uma tentativa para entender o contexto do ensino da forma, ou seja, uma maneira diferente de adquirir as estruturas linguísticas por meio de um tema, além da língua em si.

Os procedimentos da sequência APP e dos planejamentos baseados em tarefas são diferentes quanto à maneira de abordar a forma da língua. Para explicitar essas diferenças, construímos o quadro a seguir.

Ciclo do APP	Ciclo da Tarefa
<i>O ensino é iniciado pela apresentação da língua-alvo, o contexto deve ser criado, artificial.</i>	<i>O contexto já é estabelecido pela própria tarefa, de acordo com o tema que está sendo explorado.</i>
<i>As aulas estabelecem um conjunto de objetivos limitadamente predeterminados pelo professor.</i>	<i>As aulas têm estrutura mais flexível, permitindo aos alunos se moverem da experiência com a linguagem para a análise linguística.</i>
<i>Os professores são o centro do processo,orquestrando a aula. (WILLIS, 1996)</i>	<i>Os professores estabelecem o contexto e então interferem apenas quando necessário, fazendo do aluno o personagem principal, ator e diretor do próprio espetáculo.</i>
<i>O aprendiz é conduzido da acuidade ou precisão formal à fluência.</i>	<i>O aprendiz é conduzido da fluência à acuidade e submetido a uma exposição mais rica. Os alunos percebem, assim, que há mais na linguagem do que apenas tempos verbais e novas palavras.</i>
<i>As habilidades são ensinadas separadamente e a atenção à comunicação geralmente é ao final da unidade.</i>	<i>As quatro habilidades são naturalmente integradas, oferecendo, assim, aos alunos uma experiência total e completa com a linguagem.</i>

Quadro 12. As diferenças no ciclo da APP e no ciclo das tarefas.

Tomando como base as diferenças dos ciclos apresentadas no Quadro 13, concordamos com Barbirato (2005) que,

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

Ainda de acordo com Barbirato (2005),

a principal vantagem do planejamento baseado em tarefas em relação ao APP está no fato de não tomar a forma como critério organizador. Infelizmente, autores e professores dispostos a trabalhar com abordagens baseadas em tarefas nem sempre compreendem e incorporam esse critério da abordagem baseada em tarefas e planejam as unidades baseados em pontos específicos da gramática [...].

Portanto, nesta pesquisa as tarefas foram organizadas e trabalhadas em torno do tema principal da aula, focalizando-se o sentido da língua, e não a forma, pois acreditamos que a forma deve ser abordada conforme surgem as dúvidas dos alunos ou quando o professor achar necessário para a elaboração das tarefas ou correção de erros das produções nas fases de pós-tarefas.

2.6 Os papéis do professor e do aluno nos planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas

Houve grande mudança na postura dos professores e dos alunos com a transição do ensino tradicional para o comunicacional.

No ensino tradicional, o professor desempenha o papel de controlador, exercendo a função de dominar a interação, cabendo-lhe determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando devem falar. Ou seja, o professor sempre prevê como será a interação e a linguagem que os alunos devem usar. Porém, uma importante característica da interação não é observada nesse método – a espontaneidade, o uso de linguagem não ensaiada.

Para Almeida Filho (1993), no ensino comunicacional o professor assume papéis de:

- a) "**diretor**": o professor é visto como maestro de uma orquestra ou como o diretor de uma peça de teatro e tem como função manter efetivamente o fluxo do processo;
- b) "**gerenciador**": ao assumir o papel de gerenciador da aprendizagem, o professor tem a função de planejar cursos e aulas. Tem também a função de incentivar a criatividade dos alunos;
- c) "**facilitador**": nessa função o professor deve facilitar aos alunos o processo de aprendizagem, ajudando-os nas dificuldades. O professor como facilitador está um passo à frente do professor gerenciador e do diretor, pois deve ser capaz de guiar o aluno no processo de aquisição.
- d) "**fonte de conhecimento**": essa é a função menos controladora, dado que o aluno é quem deve tomar a iniciativa de procurar o professor, cujo papel é aconselhá-lo quando solicitado.

Segundo o Quadro Comum Europeu (2001)⁴⁴, o papel do aluno no ensino-aprendizagem de línguas é dividido nas seguintes categorias: autoestima, implicação na motivação, o seu estado e a atitude. Essas categorias podem ser chamadas de variáveis afetivas e são abordadas no item 2.7 deste estudo.

A autoestima é vista como imagem positiva que o aluno tem de si mesmo, e a falta de inibição pode contribuir para o êxito na realização das tarefas. O aluno deve buscar o comprometimento com o ensino da LE e a segurança necessária em si mesmo para conseguir êxito nas tarefas e no aprendizado de qualquer nova língua. Ou seja, ele deve assumir o controle da interação quando necessário, comprovar o seu entendimento e disponibilizar-se a assumir riscos quando se deparar com dificuldades.

No item que segue discorreremos sobre algumas das variáveis afetivas do aprendiz que podem influenciar o seu desempenho na difícil tarefa de aprender línguas.

⁴⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc. na Europa. Descreve detalhadamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QEQR define ainda os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

2.7 As variáveis afetivas

Observamos que os pesquisadores da área de LA concordam que, independentemente de sua L1, os aprendizes seguem um caminho previsível em seu processo de aquisição de L2/LE: a aptidão, o contexto de aquisição e a variação com a qual eles passam pelas fases de tal processo (SANZ, 2005)⁴⁵.

Concordamos com Ellis (1994, 2003) no que concerne ao argumento de que as crenças dos aprendizes e os seus estados afetivos estão propensos a exercer um efeito direto na aquisição-aprendizagem de L2/LE. Todavia, as suas próprias crenças e estados afetivos podem ser influenciados por uma série de fatores gerais relacionados às suas habilidades e desejo de aprender, bem como à forma pela qual eles optam para fazer isso (ELLIS, 2003)⁴⁶.

Acreditamos que a análise desses fatores internos e externos dos alunos nas aulas de línguas pode levar à compreensão do motivo de a aprendizagem dos mesmos acontecer em níveis tão distintos e específicos, além de promover uma (auto)reflexão do professor em exercício, instigando-o a criar estratégias que viabilizem o sucesso da aprendizagem.

Nos subitens a seguir tecemos considerações sobre alguns dos fatores que têm recebido muita atenção na área de pesquisa de aquisição de línguas e que podem ajudar a explicar como os alunos da nossa pesquisa reagem a esse planejamento com a sua estrutura de participação, o seu filtro afetivo, a qualidade de interação que eles têm/criam durante o processo, os fatores internos e externos, bem como com as diferenças individuais que influenciam a aquisição da língua-alvo no PTBT.

2.7.1. Motivação

Quanto à implicação da motivação, é mais provável que uma tarefa se realize com êxito quando o aluno se encontrar totalmente comprometido, isto é, o seu nível de *motivação intrínseca*⁴⁷ deve fazer com que ele consiga realizar a atividade exigida pelo professor – e até

⁴⁵ “Researchers agree that L2/LE follow a predictable path in their acquisition process irrespective of their L1, aptitude and context of acquisition and that language learners vary in the efficiency with which they go through the stages.”

⁴⁶ Learners’ beliefs and affective states are likely to have a direct effect on L2/LE learning, but they themselves may be influenced by a number of general factors relating learners’ ability and desire to learn and the way they choose to go about learning.

⁴⁷ Motivação intrínseca a motivação intrínseca está associada às necessidades inatas e ao desejo de empenhar esforço em uma atividade pela satisfação e pelo prazer em realizá-la (NOELS, 2003).

mesmo despertar interesse concreto sobre a importância da tarefa, as necessidades reais para a vida ou para qualquer outra atividade relacionada (interdependência de atividades).

A *motivação extrínseca*⁴⁸ também pode desempenhar um papel importante quando há pressões externas para completar alguma atividade, ou seja, para receber elogios ou por razões de competitividade, entre outras.

Assim, vários fatores podem ajudar a motivar o aprendiz a desempenhar uma determinada tarefa; porém, há algo crucial para que isso ocorra: o aprendiz precisa querer aprender, estar aberto e disposto para a aquisição. Parafraseando Almeida Filho (2009): *Ninguém ensina um aluno que não quer aprender.*

Para Dornyei (2002),

a motivação para desempenhar uma tarefa é influenciada por alguns fatores que são: as características do aprendiz; da tarefa, o ambiente do aprendiz; as crenças do aprendiz relacionadas à tarefa; a expectativa de completá-la com sucesso; e o estabelecimento por parte do aprendiz de objetivos pessoais.

Ellis (1997) entende que, além de fator intrínseco, a motivação possui grande importância na aprendizagem de línguas porque é o que envolverá atitudes e estágios efetivos que influenciarão os aprendizes no exercício de aprender a língua-alvo.

O autor relata ainda que não haverá motivação se não houver necessidade. Nesse caso, o sujeito ficará desmotivado para aprender a língua porque não há satisfação em buscar esse exercício.

Acreditamos que a motivação seja a mais importante entre as variáveis afetivas, pois ela é a chave para a aprendizagem. Brown (1997) a encara, de maneira geral, como impulso, emoção ou desejo interno que direciona a pessoa para uma determinada ação. Quando um objetivo é traçado e se revela suficientemente atraente, fica-se motivado a fazer o que for necessário para alcançá-lo.

A motivação é importante para o aprendizado de maneira geral, mas principalmente no PTBT, uma vez que o aluno precisa sentir-se motivado para elaborar as tarefas e interagir com os colegas. Esse ensino é centrado no aluno, logo, o aluno deve ter motivação para participar ativamente do processo de aprender.

⁴⁸ Motivação extrínseca está associada às ações direcionadas a um fim específico, como por exemplo, conseguir um emprego ou até mesmo satisfazer o desejo dos pais (NOELS, 2003).

2.7.2 Atitude

No que diz respeito à **atitude**, há fatores que podem incidir na dificuldade inerente de uma atividade que o aluno está realizando e introduzir novos conhecimentos e experiências socioculturais. Então, o interesse do aluno por aquilo que é diferente gera disposição para buscar uma perspectiva para a cultura e os seus próprios sistemas de valores, assim como para assumir o papel de “intermediário cultural” entre sua própria cultura e a estrangeira.

Para elucidarmos o conceito de *atitude*, que consideramos de extrema importância para o contexto do nosso estudo, reproduzimos um trecho da obra “The Adventures of Huckleberry Finn”, do escritor norte-americano Mark Twain. O trecho foi citado por Savignon (1997) como alusão ao comportamento dos aprendizes de L2 ou LE.

“Why, Huck, doan’de French people talk de same way we does?”
“No, Jim; you couldn’t understand a word they said-not a single word.”
“Well, now, I be ding-busted! How do dat comes?”
“I don’t know; but it’s some of their jabber out of a book. S’pose a man was to come to you and say Polly-voo-franzy – what would you think?”
“I wouldn’t think nuffin; I’d take en bust him over the head...”
“Shucks, it ain’t calling you anything. It’s only saying, do you know how to talk French?”
“Well, den, why couldn’t he say it?”
“Why, he is a-saying it. That’s a Frenchman’s way of saying it.”
“Well, it’s a blame ridiclous way, en I doan’ want to hear no mo’ about it...”
 -Mark Twain, *The Adventures of Huckleberry Finn*

O querido companheiro de Huck Finn, Jim, não seria um bom aprendiz de línguas porque possui ideia preconcebida de que qualquer outra maneira de falar que não a sua é simplesmente “ridícula”. As palavras de Jim podem soar engraçadas, mas no fundo revelam o que muitos professores de línguas ouviram ao longo da carreira, talvez de forma não tão engraçada.

As atitudes de alguns aprendizes com relação ao que é novo e, às vezes, incompreensível podem ser negativas, comprometendo fortemente as chances de desenvolvimento das habilidades de comunicação em língua estrangeira.

Entre os muitos fatores que podem afetar a aquisição de LE, a atitude é um dos mais sutis. Nós aprendemos o que queremos aprender, independentemente do que nos é ensinado (SAVIGNON, 1997, p. 108).

Acreditamos ser preponderante a observação do meio social e a relação professor-aluno na situação de aprendizagem de LE, uma vez que essa ação interfere e está intimamente

relacionada à forma e ao uso da língua do aluno, bem como à sua projeção de atenção, escolhas, reações e práticas.

2.7.3 A Afetividade e a Autoestima

Desde as considerações hipotéticas de Krashen (1982) sobre filtro afetivo⁴⁹, a afetividade tem sido retratada como fator preponderante na aprendizagem de línguas, haja vista que o aluno percebe a sua própria aprendizagem focando nos seus reais interesses, e isso tudo acontece no ambiente de sala de aula.

Nessa perspectiva, a afetividade é aspecto psicossociológico que precisa ser considerado, pois é nela que o aluno revela os seus sentimentos e consegue expressar-se. Assim, é nesse momento que podemos ter a oportunidade ímpar para que o potencial comunicativo do aluno seja explorado.

Lago (2000) considera que a autoestima

é também um fator interno preponderante na aprendizagem de línguas. Ela vincula, dentre outros aspectos, fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade, atitudes, egocentrismo. Todas essas afetividades podem contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz no contexto de aprendizagem, uma vez que o aluno, quando aprende uma língua, acaba por instaurar dentro de si alguns desses domínios afetivos.

Concordamos com esse autor quanto a considerar a autoestima relevante e fundamental para a aquisição-aprendizagem de LE, pois, se essa estiver elevada, contribuirá para o sucesso da aquisição, encorajando o aluno a novos desafios. Porém, se a mesma estiver baixa, o aluno diminuirá o seu empenho, transformando o que era aquisição-aprendizagem em atividade frustrante.

Desse modo, acreditamos que a aquisição de uma nova língua depende da cultura de aprender do aluno, a qual está relacionada a fatores externos adquiridos pelo aluno e carregados ao longo da vida, com as suas experiências culturais, sociais e intelectuais.

A postura do professor também é considerada no processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista psicossociológico, conforme argumenta Vygotsky (1984, *apud* PIZZOLATO, 1995, p. 129):

⁴⁹ Para Krashen, o filtro afetivo é o primeiro obstáculo com que o insumo se depara antes de ser processado e internalizado. O filtro afetivo parte do processo interno, no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade dessa aquisição.

O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras [...] é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos, e necessidades, nossos interesses e emoções [...]. Para compreender a fala de outrem não basta apenas entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento.

Krashen (1987) acredita que, se o filtro afetivo é mantido baixo, “os aprendizes não ficam na defensiva” e, portanto, os professores podem fazer a diferença na motivação, nos níveis de ansiedade e na autoconfiança dos alunos por meio de um ensino afetivo que pode variar do tradicional e das metodologias centradas no aluno às estratégias de orientação humanística. Charles Curran (*apud* KRASHEN, 1987) defende um conceito unificado de homem e afirma que fatores físicos, intelectuais, psicológicos e emocionais influenciam a aquisição da língua-alvo. Afeto e relação amigável entre professor e aluno proporcionam a estrutura necessária para que o professor desempenhe papel não autoritário e não diretivo e as atividades sejam centradas no aluno.

O ensino afetivo, então, representa a esperança de aperfeiçoar as atitudes, a motivação, a autoconfiança, os níveis de ansiedade e, conseqüentemente, o empenho, tanto de alunos quanto de professores, em fazer de uma aula boa, uma aula ainda melhor.

Nas palavras de Krashen (1987):

Os melhores métodos são, portanto, aqueles que fornecem insumo abundante em situações de baixa ansiedade, contendo mensagens que os alunos realmente queiram ouvir. Esses métodos não forçam uma produção precoce na L-alvo, e sim permitem aos alunos produzirem quando estiverem prontos, reconhecendo que existe melhora a partir de insumo comunicativo e abundante e não a partir de produção forçada seguida de correção⁵⁰.

2.7.4 A Ansiedade e fatores correlatos

Uma das variáveis do aprendiz mais pesquisadas em aquisição de LE é a ansiedade. Arnold e Brown (1999, p. 9) sugerem que a ansiedade é possivelmente o fator que mais obstrui e limita o processo de aprendizagem de uma língua, levando o aluno comumente a desistir de seguir com o processo. Os autores argumentam que há uma grande vulnerabilidade na aprendizagem de uma LE.

⁵⁰ “The best methods are therefore those that supply comprehensible input in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production.”

Ao tentarmos nos expressar numa língua que não dominamos como nossa língua materna, podemos nos sentir limitados em nossa expressão, podemos soar como bebês e assim ter nossa identidade, nosso *eu*, uma questão muito ligada à voz, ameaçada de várias maneiras ao nos expormos às críticas dos colegas na sala de aula. O fenômeno está associado a sentimentos negativos, como desconforto, sensação de ridículo e fracasso, frustração, apreensão e tensão antecipatória, ocasionados em geral quando um aluno tem de se expressar oralmente na língua-alvo (GARDNER; MACINTYRE, 1993). Para Horwitz (2001), a ansiedade de LE é responsável pelas experiências desconfortáveis nas aulas de línguas.

Dados correlacionais entre ansiedade de LE e produto final de aprendizagem indicam uma conexão consistente, mas moderada, entre ansiedade e aprendizagem. De acordo com a tradição do pensamento ocidental, a compreensão do conceito de ansiedade como um fenômeno intrínseco ao aluno tem relação com a postura de diagnóstico individualista, cujo tratamento ao indivíduo é invisível, já que o que se pretende criar para reduzir a ansiedade são medidas que lidam com a “atmosfera”, o “ambiente” da sala de aula e o espaço operacional dos alunos. Horwitz (2001, p. 120) define ansiedade como um sentimento subjetivo de tensão, apreensão, estado nervoso e preocupação associados com o acionamento do sistema nervoso autônomo.

A ansiedade de LE é considerada um tipo de ansiedade específica à situação de aprendizagem de LE em sala de aula e é responsável por gerar reações emocionais negativas, desconfortáveis e bloqueadoras nas tarefas de sala.

Segundo Horwitz (2001, p. 120-121) a ansiedade de LE tem sido associada frequentemente com aspectos orais do uso de LE, embora pesquisas recentes tenham procurado identificar e diagnosticar os diferentes tipos de estado de ansiedade resultantes do desenvolvimento de outras habilidades.

Para Gardner e MacIntyre (1993, p. 1-2) a correlação entre ansiedade e desempenho negativo tem relação com: avaliação, desempenho oral e autoconfiança.

Oxford (1999, p. 63) argumenta que alunos ansiosos quanto a situações confusas e ambíguas, comuns em tarefas de aprendizagem de L2/LE, tendem a reduzir suas tentativas de desempenho na língua-alvo e apresentam preocupação antecipatória quanto ao seu desempenho.

Arnold e Brown (1999, p. 8-13) argumentam insistentemente que o professor é responsável por fomentar um clima de aceitação, valorização recíproca, cooperação, acolhimento e suporte mútuo que estimule a autoconfiança dos alunos, diminuindo assim variáveis afetivas que bloqueiam a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades orais,

como a ansiedade, a inibição e a baixa autoestima. Nesse ambiente a aprendizagem simplesmente não ocorre.

O professor deve promover um clima de aceitação recíproca no qual os alunos se sintam valorizados, enfatizando atividades colaborativas que fomentem a cooperação e interação, e principalmente evitar as correções diretas.

Devemos adotar modelos de correções indiretas para o tratamento dos erros de forma que os mesmos sejam detectados e corrigidos sem que o autor seja apontado.

Oxford (1999, p. 67) sugere alguns procedimentos que podem ser usados pelos professores para tentar reduzir a ansiedade nos alunos: a) mostrar a eles que os episódios de ansiedade podem ser transitórios; b) fornecer diferentes oportunidades de sucesso para aumentar a autoconfiança daqueles alunos em que a ansiedade linguística se torne um traço característico e duradouro; c) oferecer aos alunos um ambiente de sala de aula não ameaçador em que as tentativas de uso da língua-alvo são encorajadas e os erros são corrigidos de maneira indireta; d) reduzir a competição; e) favorecer os vários estilos de aprendizagem com a utilização de diferentes formas de abordar o ensino em sala de aula; f) fazer com que os alunos reconheçam situações que gerem ansiedade e as crenças que os sustentam; g) fomentar discussões a respeito de crenças na aprendizagem de línguas; h) introduzir práticas de respiração e relaxamento na sala de aula; i) ajudar os alunos a praticar uma espécie de autoconversa positiva que favoreça a reformulação cognitiva de ideias negativas e irracionais.

Acreditamos ser importante desenvolver ambientes de suporte mútuo, especialmente em turmas de contexto adverso, como a da nossa realidade, para auxiliar os alunos a superar os sentimentos negativos que bloqueiam o devido desenvolvimento de suas capacidades.

2.7.5. Capacidade de arriscar-se (*risk-taking*)

Correr riscos é uma característica importante do aprendiz de línguas bem-sucedido. O aprendiz deve estar disposto a apostar, tentar deduzir e inferir coisas sobre a língua e correr o risco de estar errado (BROWN, 2007).

Um antídoto para o medo do aluno de arriscar-se é o professor estabelecer em sala de aula uma atmosfera afetiva para que ele sintasse confortável. Deve-se criar um clima de aceitação que irá estimular a autoconfiança dos participantes e encorajá-los a experimentar e

descobrir a língua-alvo arriscando-se sem constrangimentos. (DUFEU, 1994, p. 89-90, *apud* BROWN, 2007).

Concordamos com os autores supracitados e acreditamos que devemos encorajar sempre os alunos a arriscarem-se na comunicação, tratando os possíveis erros como parte do caminho para a aquisição da língua-alvo.

2.7.6. Inibição, Introversão e Extroversão (fatores da personalidade)

Para Brown (2007), o conceito de inibição está ligado a autoestima e a autossuficiência, pois todos os seres humanos constroem defesas para se protegerem durante as diferentes fases de suas vidas. Pessoas com elevada autoestima são mais capazes de superar ameaças feitas à sua vida e assim suas defesas são mais baixas, enquanto aquelas com baixa autoestima mantêm muros altos de inibição para se protegerem.

Isso nos leva a crer que a inibição é um fator limitante para a aquisição de LE, pois pode fazer com que o aprendiz perca oportunidades de interagir com os colegas e com o professor, de discutir e expor suas ideias, principalmente para desenvolver sua CLC nas habilidades orais.

A extroversão e a sua contraparte, a introversão, são fatores importantes na aquisição de LE, porém, tais termos são frequentemente mal interpretados, havendo forte tendência a estereotipar a extroversão.

Acredita-se que uma pessoa extrovertida é agregadora e vive para ir a festas, comportamento contrário ao da introvertida, que seria calma, reservada e com tendência à reclusão. O estereótipo do extrovertido é bastante valorizado no Ocidente e isso reflete também nas salas de aula, pois os professores admiram o aluno comunicativo, participativo, que discute e exprime suas opiniões livremente.

Às vezes se acredita que os introvertidos não são tão brilhantes quanto os extrovertidos e tal visão pode ser equivocada, pois a extroversão pode indicar que a pessoa possui necessidade de aprovação e reforço por parte dos outros para se completar, ao passo que a pessoa introvertida sente-se completa sem precisar que isso se reflita nos outros. Contrariamente aos estereótipos, os introvertidos podem apresentar muita força de caráter, característica que os extrovertidos podem não possuir (BROWN, 2007).

Acreditamos que esses estereótipos não devem influenciar os professores com relação aos seus alunos, os docentes devem observar os aprendizes em todos os aspectos, e não

apenas em características superficiais como as citadas. Devemos fazer uma avaliação completa sem julgamentos precipitados, respeitando as características individuais de cada um deles.

2.7.7. A interação na aquisição de LE

Acompanhando Barbirato (2005), tomamos como conceituação de interação a maneira como a autora a define para iniciarmos este item.

Conforme Barbirato (2005),

interação é um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos e é nesse processo de buscar interagir que o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e desconstrução) de significados.

O conceito de interação é de extrema importância para professores de LE, principalmente no ensino comunicativo, porque se converte no cerne da comunicação. Em planejamentos baseados no uso de tarefas, a interação é considerada como um dos critérios definidores de tarefa comunicativa.

Pesquisas envolvendo a aquisição de LE apontam os efeitos positivos de se maximizarem as oportunidades de interação na sala de aula para a aquisição de LE.

Conforme explica Vygotsky (1930/1998, *apud* STEFANI, 2010) no processo de ensino e aprendizagem a partir da *teoria da atividade*, o sujeito é o resultado de sua própria atividade. Em outras palavras, quando transferimos essa ideia para a sala de aula, significa que não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende por meio de suas ações. Sendo assim, interação pressupõe ação, atividade.

De acordo com Stefani (2010), as ideias de Vygotsky, pensadas há cerca de oitenta anos, fazem sentido no mundo contemporâneo portanto, o professor precisa atuar como facilitador e estimulador do aprendizado, promovendo a execução de ações na língua-alvo, compartilhadas para o favorecimento da negociação de sentidos e da construção conjunta do conhecimento.

Savignon (2001) relata em seus estudos sobre o ensino comunicativo que a comunicação tem natureza interativa e colaborativa, ou seja, “o que melhor representa a natureza colaborativa da comunicação é a interpretação, expressão e negociação de significado”.

Lynch (1997, p. 3) define interação como “o processo pelo qual os participantes de uma conversa chegam a um acordo”. Para ele, o processo de comunicação envolve capacitar outro alguém para entender o que queremos dizer, que é geralmente entendido como o sentido. Nesse processo, as pessoas não comunicam apenas significados fatuais, elas trocam informações e também buscam com a comunicação se divertir, convencer e expressar opiniões.

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

Neste contexto, entendemos interação como um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens em um processo de receber e interpretar em um contexto.

A partir das teorias interacionistas entendemos a aprendizagem de uma língua como resultado da participação no discurso, em particular na interação face a face. Em outras palavras, a interação é importante para a aquisição porque essa troca envolvida na interação consiste no principal meio pelo qual a criança descobre como as unidades da linguagem podem ser combinadas.

Autores como Ellis (1994) e Rutherford (1987) sugerem que o processo de aprender a interagir inclui o processo de aprender a gramática. Outros pesquisadores da teoria interacionista (ALLWRIGHT, 1984; KUMARAVADIVELU, 1994; LONG, 1983; PICA, 1987, 1989) defendem que, ao se aprender como manter uma conversa, se aprende a interagir verbalmente, e por meio dessa interação as estruturas sintáticas são desenvolvidas. De acordo com Ellis (2003), essa perspectiva que toma a conversação como matriz para a aquisição de línguas é o princípio embasador de todas as teorias interacionistas.

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

De acordo com Bassi e Dutra (2004, p. 293), a teoria sociointeracionista, também conhecida como abordagem sociocultural, “postula que o indivíduo se constitui e se desenvolve por intermédio de trocas estabelecidas com seu meio sociocultural”. Nessa perspectiva, o processo de construção do conhecimento é concebido com base em experiências interativamente criadas e focando-se a atenção dos alunos para o aspecto social da aprendizagem.

Ainda para Bassi e Dutra (2004, p. 294), “o background cultural, linguístico e o conhecimento de mundo integram-se em uma relação de compartilhamento e de negociação, tendo em vista o valor potencial da interação para o desenvolvimento sociolinguístico do aluno”.

Essas afirmações fornecem as bases para se investigar o uso de tarefas e seus efeitos no desenvolvimento da CLC de alunos de Letras, pois as novas propostas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Língua Inglesa nos níveis fundamental e médio, em que esses profissionais irão atuar, sugerem multiletramentos e conteúdos transdisciplinares, tendo como foco a comunicação/interação, o trabalho em grupo e a construção da realidade.

Ellis (2003) chama a atenção ainda para o perigo na maneira como a hipótese interacionista tem sido utilizada nas pesquisas sobre o uso de tarefas na aula de LE. No geral, tais pesquisas têm se centrado na quantificação do uso de expressões para confirmar compreensão, pedir esclarecimentos, entre outras tarefas, sendo essas expressões parte da negociação do significado.

Conforme Van Lier (1996), quantificar essas funções discursivas não necessariamente envolve os aspectos qualitativos do discurso, que são também importantes para a aquisição.

Van Lier (1996) argumenta ainda que, apesar dessas limitações, a hipótese interacionista desempenha um papel central na pesquisa sobre aquisição. Essa hipótese oferece as bases teóricas e um conjunto de categorias discursivas bem definidas para analisar as interações que resultam da realização da tarefa. Para Ellis (2003, p. 83),

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

2.8. A ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)

De acordo com Vygotsky (1933/1978, p. 88), o aprendizado efetivo ocorre quando há interação social de duas ou mais pessoas com níveis diferentes de conhecimentos e habilidades.

O aprendizado de uma língua por meio da interação possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam ideias e opiniões sobre as atividades propostas em

grupos ou pares, o que pode, pois, prepará-los para agir com autonomia, em situações futuras semelhantes às aquelas enfrentadas nos momentos de aprendizagem.

Vygotsky (1933/1978, p. 88) considera que o aprendizado humano pressupõe natureza social específica e processo por meio do qual as crianças podem penetrar na vida intelectual daqueles que as cercam.

Ao discorrer sobre interação, Vygotsky (1933/1987, p. 129) enfatiza que toda pessoa poderá fazer mais do que faria sozinha se tiver o auxílio de outra pessoa. Nessa perspectiva, o que o aprendiz é capaz de fazer em cooperação com alguém hoje será capaz de fazer sozinho amanhã. Bruner (1985, p. 32) reforça essa ideia e por sua vez, acredita que não há como a pessoa dominar o mundo à sua volta sem a ajuda ou assistência de alguém.

O papel daquele par mais competente, chamado por Vygotsky (1933/1987, p. 129) de mediador, é encontrar meios de ensinar o outro a aprender. A função dessa pessoa que sabe mais pode ser ocupada pelo pai, pela mãe ou, no caso da sala de aula, pelo professor, ou até mesmo pelo colega de classe.

Bruner (1985, p. 24) afirma que, nessas situações, o par mais competente representa para o aprendiz uma espécie de *andaime*, já que pode servir de base até que consiga ter domínio sobre uma nova função ou um conceito novo.

A importância da linguagem na interação das pessoas também é enfatizada na perspectiva vygotskiana, que afirma que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento do aprendiz.

Vygotsky (1933/1978, p. 95) determina dois níveis de desenvolvimento naquele que aprende:

- O *primeiro nível* é chamado de *desenvolvimento real* e determina aquilo que o aprendiz é capaz de fazer sozinho, sem a ajuda de outra pessoa. Esse nível define funções já internalizadas, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento e da aprendizagem. Se o aprendiz pode fazer várias coisas independentemente, as funções necessárias para realizar tais coisas já foram adquiridas;
- O *segundo nível*, chamado de *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD), determina aquilo que o aprendiz não consegue fazer sozinho, precisando da ajuda de outra pessoa. Esse nível define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário.

Na definição de Bruner (1985, p. 30), a ZPD é a distância entre o estágio de desenvolvimento atual e o estágio de desenvolvimento superior do aprendiz.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (1933/1978, p.86) da seguinte maneira:

A zona de desenvolvimento proximal [...] é distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes⁵¹.

Como o próprio nome sugere, o foco da abordagem sociointeracionista está na interação das pessoas no momento do aprendizado. Nessa visão de ensino-aprendizagem, desde o momento em que nascemos, interagimos com os outros em nosso dia a dia e, a partir dessa interação, construímos nossos sentidos sobre o mundo. A interação das pessoas seria então fundamental para a construção de nosso aprendizado.

2.9. A CLC na formação do professor

Para estar apto a ensinar, é necessário que o professor possua uma série de requisitos básicos, incluindo-se competências específicas. No que refere-se a essas competências, gostaríamos de salientar que concordamos com o relevante comentário de Almeida Filho (2005) afirmando que a competência mais básica é a implícita, constituída de intuições, crenças e experiências. Se, aliada a essa, o professor possuir a CLC/CC para operar em situações de uso da língua-alvo, ele já estará em condições de ensiná-la em um sentido básico ou toco de ensinar.

Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós.

Almeida Filho (2005) afirma que, “para usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada, o professor necessita desenvolver crescente, explicitada e teoricamente iluminada competência, a que ele denomina competência aplicada”.

Assim, definimos *competência aplicada* como aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém.

⁵¹ The zone of proximal development [...] is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

Por último, Almeida Filho (2005) assevera que o professor, para se elevar ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, precisa desenvolver *competência profissional* capaz de fazê-lo conhecer seus deveres e importância social no exercício do magistério na área do ensino de línguas. Movido por essa competência, o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e em atividades de atualização de forma permanente.

Desse modo, acreditamos que para a formação de um professor seja necessário um conjunto de competências e não apenas possuir a CLC/CC. Contudo, neste estudo analisamos o desenvolvimento da CLC/CC, pois quando o aluno não possui nem essa competência o ensino fica inviabilizado (ALMEIDA FILHO, 2005).

Conforme explica Almeida Filho (1997, p. 17):

Os conhecimentos implícitos relacionam-se às disposições de experiências prévias de ensino-aprendizagem, intuições, crenças culturalmente marcadas, cultura da região, da escola etc., e os conhecimentos explícitos correlacionam-se à teoria formalizada, “aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados”

Para o mesmo autor, no seu modelo OGEL (Operação Global de Ensino de Línguas), as competências influenciam a abordagem dos *ensinantes* e dos *aprendentes*: a abordagem, para se manifestar, passa pelo seu crivo.

Nessa perspectiva, o estudo sobre competências muito frutificou, sobretudo com foco na competência de professores, conforme os estudos de Alvarenga (1999), Basso (2001), Moura (2005), Sant’ana (2005), entre outros.

No modelo OGEL, Almeida Filho (1997) nos apresenta cinco competências de professores:

- 1) competência implícita;
- 2) competência linguístico-comunicativa;
- 3) competência teórica;
- 4) competência aplicada; e
- 5) competência profissional.

Entre essas, a CLC, foco deste estudo, refere-se, para o autor supracitado, ao conhecimento linguístico necessário para se operar em situações de uso da língua-alvo. De posse dessa competência, o professor poderá oferecer insumo de qualidade aos aprendizes, que

poderão desenvolver neles mesmos essa competência⁵².

Acreditamos que a competência que agrega maior número de estudos é a CLC, objeto de investigação desta pesquisa, embora pouco estudada no âmbito do ensino superior brasileiro.

2.9.1. A Evolução da CLC

Iniciamos este item discutindo a CC, pois a CLC é um de seus componentes.

Pretendemos discutir o conceito de CC apontando o seu aglomerado conceitual composto de várias facetas, ou subcompetências.

A tarefa de definir o construto de CC em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras apresenta-se de forma confusa em face do grande número de discussões teóricas que buscam abordar esse tema polêmico.

De fato, o construto de CC tem sido amplamente discutido, adaptado, interpretado e explorado de acordo com as preocupações da Linguística Aplicada e da Pedagogia de Ensino de Línguas (WIDDOWSON, 1989).

Soma-se a isso o fato de o termo originalmente não provir de estudos na área de Linguística Aplicada, que envolve estudos de questões de uso da linguagem na prática social, muitas vezes nas salas de aulas, como no caso da Teoria de Ensino e Aprendizagem de Línguas (cf. ALMEIDA FILHO, 2005).

Quanto à sua importância, Lee (2006, p. 349) o aponta como “um dos desenvolvimentos teóricos mais influentes na educação linguística por ter ajudado a redefinir os objetivos de ensino de L2/LE e de proficiência na língua-alvo”.

Portanto, gostaríamos de esclarecer nosso posicionamento quanto a CC/CLC salientando que neste estudo seguimos as definições de Almeida Filho (1999, 2006, 2009) para CC, que são apresentadas com detalhes pelos desenhos que seguem:

⁵² Competência linguístico-comunicativa é entendida neste estudo como sinônimo de Competência Comunicativa (doravante CC).

Figura 2. Representação da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2006).



Em um estudo mais recente sobre CC, Almeida Filho (2009), coordenador do projeto “Pró-Formação (Análise e Formação de Professores e Alunos de Língua(s) via Abordagem e Competências) na Universidade de Brasília, visando a burilar uma teoria que melhor esclareça o processo de aprendizagem/aquisição e ensino de línguas, criou – juntamente com seus colaboradores nesse projeto – um arcabouço com características próprias de CC, com o intuito de operacionalizar o uso desse importante construto (ver figura a seguir).

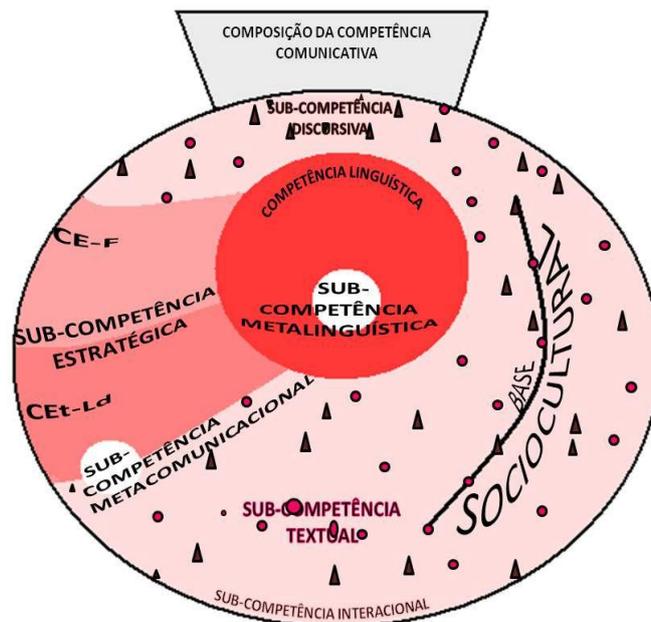


Figura 3: Representação da CC a partir de discussões no projeto Pró-Formação, por Almeida Filho et alli, (2009).

Conforme Almeida Filho e Franco (2009):

Essa representação sintetizadora se explica da seguinte maneira: o círculo maior representa o complexo da Competência Comunicativa. No círculo menor interno, temos a Subcompetência Linguística que é o conhecimento das regras gramaticais, e no círculo menor, dentro desse, aparece a Subcompetência Metalingüística que representa os conhecimentos e as capacidades de citação de regras explícitas com nomenclatura específica aprendidas conscientemente.

Na parte da direita, na qual vemos os minúsculos círculos e triângulos vermelhos, está representada a Subcompetência Interacional que é a capacidade de colocar-se em comunicação com outros, seja ela oral ou por escrito (essa sub-competência se assemelha à interativa de Cantero (2008). As ações comunicacionais se dão sob atitudes específicas dos participantes e num fundo de referências culturais que orientam socialmente o que se diz ou a compreensão situada do que se ouve. O guarda-chuva da competência Interacional é formado por definições nas esferas das operações discursiva e textual, essas representadas pelos pequenos círculos e triângulos. A Sub-Subcompetência Discursiva é a capacidade de manutenção do fluxo discursivo entre usuários de uma dada língua para a compreensão e expressão de significados situados num contexto. A Sub-Subcompetência Textual caracteriza-se pela capacidade de composição e leitura de textos em gêneros distintos.

O componente Metacomunicacional (à esquerda representado por um pequeno círculo vermelho escuro) é caracterizado pela capacidade do falante de uma língua de saber reconhecer e explicar verbalmente com taxonomia adequada aspectos relevantes da comunicação.

A sub-competência estratégica (Cf. CANALE e SWAIN, 1980) refere-se aos componentes de compensação e de realce da comunicação, que são: formulaico, estético e lúdico. Ela é formada pela Competência Estratégico-Formulaica e a Competência Estético-Lúdica que se referem à capacidade de relacionar a aquisição da língua com a produção de um discurso sedutor e atraente capaz de manter o fluxo comunicativo da mesma forma que o compensa quando faltam recursos linguísticos.

Nesta perspectiva, a figura é uma tentativa de representar a CC neste arcabouço que guiará nosso trabalho acerca da análise da suficiência e

adequação dos componentes da CC do professor de LE em foco neste estudo.(ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009, p. 13-14).

Após definirmos nosso posicionamento com relação a CC/CLC nesta pesquisa, explicitamos a seguir um pouco do histórico da evolução do conceito de CC.

O construto de CC surgiu com Hymes em 1972, diante de sua insatisfação com a teoria linguística proposta por Chomsky (1965), que introduzia os termos *competência* e *desempenho*.

Para Chomsky (1965), *competência* seria o conhecimento linguístico abstrato de um falante nativo sobre sua língua e *desempenho* o uso concreto da linguagem por este falante. Desse modo, segundo ele, a teoria da *competência* estaria relacionada à teoria da gramática, que poderia gerar e descrever sentenças de uma determinada língua, sem, no entanto, levar em consideração sua função social. A relação entre *competência* e *desempenho*, nessa perspectiva, era notadamente dicotômica.

De forma contrária, Hymes (1972) assevera que muitos aspectos apresentados por Chomsky como subjacentes ao termo *desempenho* poderiam ser também descritos na forma de regras, por serem sistemáticos, podendo, dessa maneira, ser vistos como uma forma de competência. Assim, Hymes (1972, p. 15) postula que “existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis” e propõe uma noção mais ampla de *competência*, que inclui, além da competência gramatical, a competência sociolinguística, que abarca o conhecimento das regras de uso da língua. Denominou esse novo conceito Competência Comunicativa, que envolve o *conhecimento* da língua e a *capacidade* de usá-la.

Explicitando melhor a questão, Brown (2000, p. 246) esclarece que o conceito de CC passa então a referir-se “ao aspecto de nossa competência que nos possibilita expressar e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente em contextos específicos”. Não se trata de construto intrapessoal, conforme proposto inicialmente por Chomsky, mas “construto dinâmico e interpessoal que pode ser examinado apenas por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação”.

Assim, para Hymes (1972), um falante a fim de ser comunicativamente competente, não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas sobretudo saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala. Diante disso, postula que para um enunciado ser comunicativo, é necessário que o falante saiba:

- a- Se (e em que grau) algo é formalmente possível ,
- b- Se (e em que grau) algo é viável em virtude dos meios de implementação disponíveis,

- c- Se (e em que grau) algo é apropriado (adequado, feliz, bem sucedido) em relação ao contexto no qual é utilizado e avaliado,
 d- Se (e em que grau) algo é de fato feito, realmente desempenhado, e o que isso acarreta. (HYMES 1972, p. 19) (*tradução nossa*)

Todavia, Cunha (2008) ressalta que Hymes (1972) não tinha em mente o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras quando criou esse novo conceito.

Mais tarde, Chomsky (1980, p. 59) reconhece que

podemos avançar em distinguir ‘competência gramatical’ de ‘competência pragmática’, restringindo a primeira ao conhecimento da forma e do sentido e a segunda ao conhecimento das condições e modo de uso apropriado, em conformidade com os vários propósitos

De acordo com esse autor, *competência* significa conhecimento e, para Hymes, além de conhecimento, significa capacidade de uso da língua, considerando o papel de fatores não-cognitivos, como a motivação, que parcialmente determinam a competência.

Canale e Swain (1980) também propuseram um arcabouço teórico tridimensional de CC, o qual envolve as competências gramatical, sociolinguística e estratégica.

Revisando esse conceito, Canale (1983) incluiu no modelo uma quarta competência: a discursiva, que segundo ele, “CC refere-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade em usar esse conhecimento na interação em comunicação real”.

A definição apresentada por esses estudiosos tornou-se produtiva na Linguística Aplicada (cf. BACHMAN, 1990, 1991; BROWN, 2000; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURREL, 1995), contribuindo para a pesquisa sobre CC, além de ter sido utilizada como ponto de partida para muitos estudos subsequentes (cf. CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURREL, 1995). Além disso, Canale e Swain (1980) deram um passo importante no sentido de transformar um conceito de natureza essencialmente teórica (HYMES, 1972/1979) em unidades pedagogicamente manipuláveis e mais próximas do ambiente de sala de aula.

No modelo de Canale e Swain (1980), a competência gramatical e a discursiva refletem o uso do sistema linguístico, enquanto as competências sociolinguística e estratégica definem os aspectos funcionais da comunicação (cf. BROWN, 2000).

O que nos interessa nos estudos de Canale e Swain (1980) é a competência gramatical, que segundo Richards & Rogers (2001), refere-se ao que Chomsky chamou de *competência linguística* e Hymes, de *formalmente possível* (grifo nosso).

Para Canale (1983, p. 7), essa competência trata do domínio do código linguístico, verbal ou não verbal, que engloba “características e regras da língua, como vocabulário;

formação de palavras e de sentenças; pronúncia; ortografia e semântica linguística”.

Savignon (1983), ao discorrer sobre CC e sua natureza, esclareceu que essa corresponde tanto à linguagem falada quanto a escrita e a definiu como conceito dinâmico que “depende da negociação de sentidos entre duas ou mais pessoas que compartilham, com certa competência, do mesmo sistema simbólico”. Nesse sentido, ao contrário do que afirma Chomsky (1965), competência pode ser entendida como um conceito aplicável às relações interpessoais e não somente intrapessoais, portanto, pode ser relativa, o que nos permite pensar em graus de CC.

De acordo com o posicionamento de Savignon (1983), Taylor (1989) refletiu que algumas controvérsias de uso do termo CC provinham do fato de que muitos autores confundem “estado” com “processo”, ou seja, competência no sentido absoluto e no sentido relativo. Assim, sugeriu competência semelhante ao que postulou Chomsky, como um conceito estático que se relacionaria às estruturas, estado e formas, passando então a propor o conceito de proficiência para designar “a capacidade de usar a competência” (TAYLOR, 1988, p. 166), sendo proficiência um conceito essencialmente dinâmico, relacionado ao processo e à função.

A esse respeito, concordamos com Hymes (1989) ao afirmar que mudanças na terminologia não fazem diferença, ressaltando que necessitamos é de maior conhecimento sobre o assunto.

Outro autor que pesquisou sobre o construto de CC foi Bachman (1990, 1991), buscando apresentar um modelo que caracterizasse os processos pelos quais os vários componentes interagem uns com os outros e com o contexto no qual o uso da língua ocorre. Como o próprio autor ressalta ao longo de seu texto, o modelo, que se baseia na leitura dos modelos anteriores, especialmente no de Canale e Swain (1980), apresenta uma visão mais abrangente do construto, resultado, segundo ele, de evidências empíricas.

Inicialmente, o modelo proposto por Bachman (1990) apresentava três componentes: a competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos:

- a) **Competência linguística:** engloba um conjunto de componentes específicos de conhecimento que são utilizados na comunicação por meio da linguagem;
- b) **Competência estratégica:** caracteriza a capacidade mental para implementar os componentes da competência linguística no uso contextualizado e comunicativo da linguagem;
- c) **Mecanismos psicofisiológicos:** referem-se aos processos neurológicos e fisiológicos envolvidos no uso da língua.

Em um refinamento de seu próprio modelo, Bachman (1991) passou a denominar

competência linguística de conhecimento linguístico por acreditar que o termo *competência* carregava grande carga semântica, não sendo mais produtivo utilizá-lo, e explicou que o termo *conhecimento* refere-se tanto ao conhecimento consciente e tácito quanto ao conhecimento analisado ou não.

Em síntese, Bachman (1991, p. 682) definiu capacidade comunicativa como “capacidade para usar o conhecimento da língua em combinação com as características do contexto de uso linguístico para se criar e interpretar significados”⁵³.

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) apontaram a necessidade de um modelo mais detalhado de CC. Segundo esses autores, não houve esforço maior para se criar um modelo articulado de CC que se prestasse ao ensino comunicativo de línguas, com exceção das iniciativas de Canale e Swain (1980) e Canale (1983). O modelo de Bachman, segundo Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995), foi construído pensando-se em testes de proficiência linguística, e não necessariamente no ensino de línguas.

Desse modo, na tentativa de continuar o trabalho de Michael Canale e Merrill Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) propuseram-se a criar um modelo de CC pedagogicamente motivado, composto de cinco componentes: a competência discursiva, a competência linguística, a competência acional, a competência sociocultural e a competência estratégica.

No modelo, além de descreverem com mais detalhes cada competência, sugeriram componentes para cada uma delas, com vistas à sua possível aplicação na elaboração de programas de ensino de línguas.

A diferença entre o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) e o de Canale e Swain (1980, 1983) é a mudança do termo competência gramatical para competência linguística, para evitar ambiguidades, uma vez que tal competência abarca, além da morfologia e da sintaxe, o léxico e o vocabulário.

Outra mudança é o uso do termo competência sociocultural em lugar de competência sociolinguística. Competência sociocultural, nesse modelo, refere-se ao conhecimento de como expressar-se de forma apropriada considerando-se o contexto social e cultural em que a comunicação ocorre. Já a competência acional estaria ligada ao conhecimento de funções da linguagem como cumprimentar, pedir informações, etc., e ao conhecimento dos atos de fala.

⁵³ “Communicative capacity is the capacity for using the knowledge of language in conjunction with the features of the language use context to create and interpret meaning.”

Os autores ressaltaram a diferença de competência sociocultural e competência acional, uma vez que há casos em que aprendizes “exercitam um comportamento acional eficiente sem ser contextualmente apropriado, ou um ato de fala estilisticamente apropriado que não alcança a intenção ilocucionária almejada” (Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrel, 1995)⁵⁴.

Após apresentarmos um resumo de algumas das discussões sobre o conceito de CC, consideramos importante para o ensino-aprendizagem de inglês como LE no contexto brasileiro as colocações de Byram (1997) a respeito desse construto.

Segundo esse autor, quando se discute CC, fica implícita, de alguma forma, a figura do falante nativo como modelo a ser alcançado. Ainda de acordo com Byram (1997), quando Hymes propôs o termo CC, não havia o pensamento de ensino-aprendizagem de LE, apenas L2. O conceito foi criado especialmente pensando-se em uma comunidade linguística com uma única língua.

No entanto, o que se observa hoje, é o crescente uso do inglês como instrumento de comunicação internacional, sendo denominado por alguns autores como língua franca (SEIDLHOFER, 2005; UR, 2006).

De fato, segundo Crystal (2003, *apud* SEIDLHOFER, 2005), apenas um em cada quatro usuários dessa língua, aproximadamente, é falante nativo. Ur (2005) acrescenta que a língua inglesa é provavelmente falada por cerca de dois a *três bilhões de pessoas* em todo o mundo.

A autora coloca ainda que atualmente está se desenvolvendo uma variedade internacional de inglês (*World Standard English*) distinta das variedades nativas e aponta a possibilidade de hoje emergir uma “cultura mundial” de interação internacional que vai ao encontro dessa nova variedade de inglês. A esse respeito, Savignon (2001) reflete que “ainda não se conseguiu uma descrição satisfatória da gramática e tampouco uma descrição adequada das regras socioculturais”.

Diante disso, Byram (1997, p. 12) afirma que

o resultado mais desejável é um aprendiz com a capacidade de enxergar e gerir as relações entre si e suas crenças culturais, comportamentos e significados, e lidar com eles quando expressos em uma língua estrangeira, assim como os de seus interlocutores, expressos nessa mesma língua – ou combinação de línguas – que pode ser ou não a língua nativa dos interlocutores⁵⁵.

⁵⁴ ...exercise efficient actional behavior without being contextually appropriate, or when a stylistically appropriate speech act does not achieve the intended illocutionary intent.

⁵⁵ the most desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviors and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language – or even a combination of languages – which may be interlocutors’ native language, or not.

Discutindo esse mesmo assunto, Savignon (2001) chama a atenção para o fato de a conscientização cultural (*cultural awareness*) tornar-se cada vez mais importante. Segundo a autora, não basta simplesmente saber algo sobre a cultura de um país de língua inglesa, o que precisa ser aprendido é aceitar e entender outras culturas, o que englobaria o desejo dos falantes de engajarem-se no processo de negociação com seus interlocutores, deixando de lado julgamentos culturais e aceitando a existência de diferenças culturais que devem ser, se não compreendidas, ao menos toleradas.

Ur (2006), ao discorrer sobre esse assunto, reflete que o educador deve buscar, na medida do possível, alargar a visão de seus alunos (e por que não a sua própria) acerca da diversidade cultural mundial, fazendo nascer no processo de ensino-aprendizagem maior tolerância e abertura para a comunicação com outros por meio da língua inglesa.

Concordamos com esse posicionamento, que se encontra também nos PCN-EF (1998, p. 19):

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar a autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

Nesse cenário, Byram (1997) redefine três das subcompetências do conceito de CC, passando a denominá-lo Competência Comunicativa Intercultural como definidas a seguir.

. **competência linguística:** capacidade de aplicar conhecimento de regras de uma versão padrão da língua para produzir e interpretar linguagem falada e escrita.

. **competência sociolinguística:** capacidade de dar sentido à linguagem produzida por um interlocutor. Esses sentidos atribuídos são tomados como ponto pacífico pelo interlocutor ou são negociados e explicitados com a cooperação dele.

. **competência discursiva:** capacidade de usar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de monólogos ou diálogos que seguem as convenções da cultura de um interlocutor ou são negociados como textos interculturais para finalidades específicas.

Na tentativa de sintetizar os aspectos da CC até então resenhados, acreditamos que Richards (2006, p. 4) nos oferece uma definição concisa sobre o que implica ter CC.

Segundo esse autor, adquirir/ser dotado de CC envolve

saber usar a língua em uma variedade de propósitos e funções; saber como variar o uso da linguagem de acordo com o cenário e os participantes; saber como produzir e compreender diferentes tipos de textos (narrativas, reportagens, entrevistas, conversações); saber como manter a comunicação, apesar de limitações no conhecimento linguístico, por meio do uso de diferentes tipos de estratégias comunicativas.

Para nós, a definição de Richards (2006, p. 4) também enquadra-se no contexto em que entendemos a CLC/CC.

Também defendemos Almeida Filho (1993) na ideia de que por meio do desenvolvimento da competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente a competência linguística, sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro.

Um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da língua. Uma subcompetência da competência linguística frequentemente trabalhada pelos professores em suas aulas é o conhecimento metalinguístico, ao passo que o conhecimento metacomunicativo é menos abordado.

Ainda de acordo com Almeida Filho (1993),

“para determinar os contornos e essências de uma dada abordagem de ensinar no quadro de forças em que ela forçosamente ocorre, é preciso recorrer a procedimentos de análise específicos que denominarei análise de abordagem”.

Para ele, a CLC implica a junção dos conceitos de competência linguística (conhecimentos que o professor tem da gramática implícita e explícita) e de competência comunicativa (capacidade de uso da LE), possibilitando ao professor operar em situações de língua-alvo, ao focar a língua que se sabe e se pode usar.

Ducatti (2010) argumenta que o ponto fundamental de uma limitada CLC pode ser constatado nos resultados de pesquisas nas quais se verifica que, em muitos casos, os cursos de Letras, que deveriam ser os principais contextos de formação de professores proficientes de inglês, não vêm cumprindo seu papel satisfatoriamente (ALMEIDA FILHO, 1992; BAGHIN-SPINELLI, 2002; CONSOLO, 1996, 1997, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992, 1996), questão essa amplamente reconhecida e bastante discutida no meio acadêmico.

Neste item expressamos nossa posição quanto a CC/CLC na pesquisa desenvolvida expondo e discutindo um breve histórico desse conceito.

2.9.2 Proficiência Oral versus Fluência Oral e CLC/CC

Os estudos de Larsen-Freeman (1991) indicam que é difícil definir o que é ter proficiência na língua e mais ainda medi-la. Segundo a autora, para medir o progresso dos aprendizes, é preciso ter meios para estudar as estruturas desenvolvidas por eles antes de conhecerem as normas da língua-alvo.

Omaggio (1986), por sua vez, fornece uma definição de proficiência oral que serviu de referência para este estudo: “proficiência oral inclui a habilidade de comunicar-se verbalmente de uma forma funcional e precisa na língua-alvo”⁵⁶.

Para nós, essa visão de proficiência oral está incluída na CLC, assim como também concordamos com a definição de competência comunicativa dada por Klee (1998): “Saber como, quando e porquê dizer o que para quem”⁵⁷.

As definições citadas anteriormente, de Omaggio (1986) sobre a proficiência oral e de Klee (1998) sobre CC, enquadram-se na nossa visão de CLC, portanto, neste estudo CLC, CC e proficiência oral fazem parte do mesmo construto.

Neste capítulo, foram apresentados os pilares teóricos que forneceram subsídios para a análise que traremos no capítulo 4. Primeiramente, falamos a respeito do ensino comunicativo, demonstramos e discutimos os diferentes tipos de planejamento, como também discorremos sobre as variantes da Instrução Baseada em Conteúdo e explicamos nossa opção pelo Ensino Temático em contraposição ao Ensino Baseado na Língua.

Ainda, ressaltamos a importância do conteúdo a ser ensinado, bem como o insumo relevante, tecendo discussões acerca do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, a posição de diferentes autores, a definição dos critérios que dão base às tarefas nesta pesquisa e discutimos as fases da tarefa expondo nossa posição quanto ao ensino de gramática em um PTBT.

Igualmente relatamos e discutimos os papéis dos professores e dos alunos nesse planejamento, além de abordarmos temas relativos às variáveis afetivas (motivação, afetividade, autoestima, a ansiedade, fatores correlatos) e a capacidade do aluno de arriscar-se como fator positivo para o desenvolvimento da CC/CLC.

⁵⁶ “oral proficiency includes the ability to communicate verbally in a functional and accurate way in the target language.”

⁵⁷ “knowing how, when, and why to say what to whom.”

Outro fator importante foi discorrer sobre a atitude do aluno favorecendo a aquisição da L-alvo e sobre alguns fatores relevantes da personalidade do aprendiz como inibição, introversão e extroversão na aquisição da LE.

Também, asseveramos a importância da interação e da ZDP como processos colaborativos para se alcançar propósitos comunicativos e ressaltamos as competências a serem desenvolvidas pelo professor de LE em especial a CLC/CC, tópico deste estudo, incluindo um breve histórico sobre a mesma. Finalmente, o foco recaiu sobre o desenvolvimento da CLC/CC em alunos de Letras de contexto adverso.

Concluimos com uma breve discussão a respeito de proficiência oral, fluência oral e CC/CLC que neste estudo fazem parte do mesmo construto.

No próximo capítulo, traremos a metodologia que orientou esta investigação, o seu contexto e os instrumentos de coleta de dados.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Configuração da pesquisa

3.1.1. Natureza

A coleta de dados de uma pesquisa pode ser realizada mediante um estudo quantitativo ou qualitativo. O primeiro, em geral “é utilizado para a verificação de uma hipótese por meio de instrumentos objetivos e análises estatísticas apropriadas” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991) e o segundo “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

Utilizamos as seguintes definições de pesquisa qualitativa para elucidar nossa escolha:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2006).

Trata-se de uma metodologia geral para desenvolver teoria que está inserida em dados sistematicamente coletados e analisados. A teoria surge durante a própria pesquisa e isso ocorre por meio da interação contínua entre a coleta e a análise de dados (STRAUSS; CORBIN, 1994).

Assim, o paradigma qualitativo fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, apoiando-se no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social, visto que foca fenômenos complexos e/ou únicos.

Esse tipo de pesquisa pode ser aplicado em três diferentes situações:

1. para substituir a simples informação estatística relacionada à época atual e/ou a épocas passadas;
2. para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados, como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc.;
3. para focar, por meio da observação, indicadores do funcionamento de estruturas e organizações complexas que são difíceis de mensurar quantitativamente.

Este estudo é consoante com a pesquisa qualitativa e com a área de investigação da Linguística Aplicada, definida por Almeida Filho (2005) como a ciência que focaliza especificamente questões de linguagem inseridas na prática social.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 21), a pesquisa de cunho qualitativo tem “um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” e “implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados” (p. 23), o que, de acordo com Gergen e Gergen (2006, p. 367), proporciona “algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”.

A escolha do tipo de pesquisa pode seguir características bem específicas. Segundo Gonsalves (2001), pode-se escolher o tipo de pesquisa conforme: *os objetivos* (exploratória, descritiva, experimental, explicativa); *os procedimentos de coleta* (experimento, levantamento, estudo de caso, bibliográfica, documental, participativa, de base etnográfica, pesquisa-ação); *as fontes de informação* (de campo, de laboratório, bibliográfica, documental) e *a natureza dos dados* (quantitativa ou qualitativa). Dessa forma, fica evidente que uma pode complementar a outra, mas, ao escolher uma delas, o pesquisador deve saber claramente quais critérios respeitar.

Nosso trabalho também se desenvolveu em consonância com a perspectiva da pesquisa etnográfica interpretativista, visto que utilizamos técnicas e instrumentos de observação que privilegiam a abordagem longitudinal e o paradigma qualitativo dos dados.

O fato de optarmos pela pesquisa de base etnográfica deve-se, principalmente, à insatisfação com os resultados obtidos por meio do uso de pesquisas experimentais que, segundo Cançado (1994, p. 56), fazem uso de *corpora* que “simulam” situações da sala de aula, deixando de lado a verdadeira interação do contexto social de ensino, a sala de aula “real”.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991, p. 11),

uma abordagem longitudinal (frequentemente chamada de estudo de caso na área de Aquisição de Segunda Língua) envolve tipicamente observar o desenvolvimento do desempenho linguístico, geralmente o discurso espontâneo de um sujeito, quando os dados do discurso são coletados em intervalos periódicos ao longo de um período. [...] a abordagem longitudinal poderia ser facilmente descrita por pelo menos três dos atributos do paradigma qualitativo: naturalista (uso espontâneo do discurso), com foco no processo (acontece ao longo de um período) e não generalizável (poucos sujeitos de pesquisa)⁵⁸.

⁵⁸ “A longitudinal approach (often called a case study in the SLA field) typically involves observing the development of linguistic performance, usually the spontaneous speech of one subject, when the speech data are collected at periodic intervals over a span of time. [...] The longitudinal approach could easily be characterized by at least three of the qualitative paradigm attributes: naturalistic (use of spontaneous speech), process-oriented (in that it takes place over time) and ungeneralizable (very few subjects)”.(LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 11).

Portanto, a escolha por esse paradigma se justificou pela intenção de compreendermos uma experiência de aprendizagem de LE em que os aprendizes são expostos a um planejamento de ensino que busca instaurar a língua-alvo como meio de comunicação social situado em aula.

No âmbito do paradigma qualitativo optamos pelo método de observação participante, isto é, aquele em que o pesquisador toma parte nas atividades que está estudando. O estudo não é abordado com hipóteses específicas em mente; ao contrário, toma-se nota de fatos observáveis ou vivenciados em sala de aula para análise posterior.

Por isso, partimos do pressuposto de que a sala de aula é um ambiente interacional diversificado, no qual se evidenciam aspectos físicos, cognitivos, sociais, pessoais e afetivos.

Nesse tocante, Watson-Gegeo (1988, p. 579), ressalta que “cada situação investigada pelo etnógrafo deve ser compreendida em seus próprios termos” porém, sempre partindo da perspectiva dos indivíduos envolvidos com a situação. Isso significa que, ao estudarmos o processo de ensino-aprendizagem de alunos de contexto adverso de um curso de Letras do período noturno utilizando um planejamento temático com foco no sentido e baseado em tarefas comunicativas, devemos também estar atentos ao comportamento e ao relacionamento desses alunos durante o curso.

3.2. Contexto de investigação

3.2.1. Cenário

O cenário deste estudo foi uma sala de aula de Língua Inglesa com quinze alunos do curso de Letras noturno, cuja duração é quatro anos, de uma faculdade particular. Somente quinze alunos compunham a turma porque a outra parte da classe optou por cursar a disciplina de Língua Espanhola.

A disciplina possuía carga horária de quatro aulas semanais com duração de cinquenta minutos cada, e todas foram utilizadas para a aplicação do planejamento temático baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido. O tema do planejamento foi a história da Grã-Bretanha e a sua carga horária foi de aproximadamente 150 horas, tendo sido realizado durante o ano letivo de 2009.

Escolhemos essa turma porque, embora fossem alunos do terceiro ano do curso de Letras, observamos que não possuíam competência linguístico-comunicativa satisfatória para atuarem como professores de Língua Inglesa. Esse fato pode ser constatado observando-se os resultados dos questionários inicial e final, dos testes cloze inicial e final, das avaliações ao longo do processo e das tarefas gravadas e transcritas no capítulo de análise de dados.

Como recursos instrucionais, a faculdade disponibiliza aparelhos de multimídia (telões, TV, DVDs, retroprojetores, laboratórios de informática), os quais são utilizados mediante agendamento. A biblioteca contém cerca de 250 exemplares de livros didáticos e paradidáticos de Inglês, sendo aproximadamente 150 deles muito antigos. Quanto aos dicionários, a faculdade possui 10 exemplares que ficam na biblioteca, ficando a critério dos alunos pegá-los e levá-los para as suas aulas, o que é raro acontecer, pois os alunos possuem seus próprios dicionários e geralmente os levam para a aula.

Também, as salas de aula são amplas e arejadas e o ambiente geral da faculdade é confortável e acolhedor.

Desse modo, com relação as pesquisas que contemplam o ambiente de sala de aula, Moita Lopes (1996, p. 165) assevera que constituem “uma das maneiras mais úteis para gerar conhecimento sobre ensino-aprendizagem de línguas”, visando à produção de “conhecimento fundamentado em dados, sobre como o aluno aprende e o professor ensina”. No caso desta pesquisa, o foco foi o aluno. E a faculdade de deste contexto foi formalmente esclarecida sobre os objetivos da pesquisa e um projeto foi enviado ao comitê de ética da instituição, que emitiu parecer favorável à realização da mesma.

3.2.2 Os alunos participantes

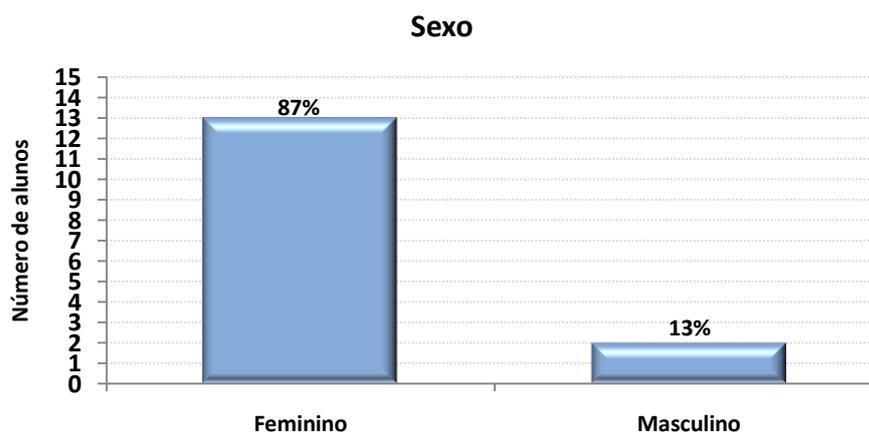
Para a obtenção do perfil dos alunos foi aplicado, ao início da disciplina investigada, um questionário aberto, cujo objetivo era a obtenção de dados referentes à formação em língua inglesa, à razão para cursar Letras, à experiência profissional e às expectativas e interesses com relação à disciplina. Para Vieira-Abrahão (2006), “os questionários podem ser usados para explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes, buscando respostas ricas e detalhadas daqueles envolvidos no processo”. Neste estudo, a aplicação do referido questionário permitiu traçar o perfil dos alunos participantes e, conseqüentemente, adequar melhor o conteúdo conforme suas necessidades.

As informações provenientes desse questionário integraram o conjunto de instrumentos de análise dos dados destinados a responder às perguntas de pesquisa, pois o questionário foi aplicado para atender as demandas da primeira etapa do planejamento da disciplina, uma vez que o “levantamento de dados contextuais, focalizando necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes” (VIANA, 1997, p. 33), implica melhor identificação de objetivos a serem atingidos ao fim da disciplina.

O questionário, aplicado no primeiro encontro com os participantes, encontra-se no Apêndice E desta dissertação e seu resultado é analisado na sequência.

Utilizamos pseudônimos para nos referirmos aos participantes da pesquisa. Abordamos primeiramente as características pessoais dos mesmos. O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos participantes segundo o sexo.

Gráfico 1. Distribuição dos participantes da pesquisa.

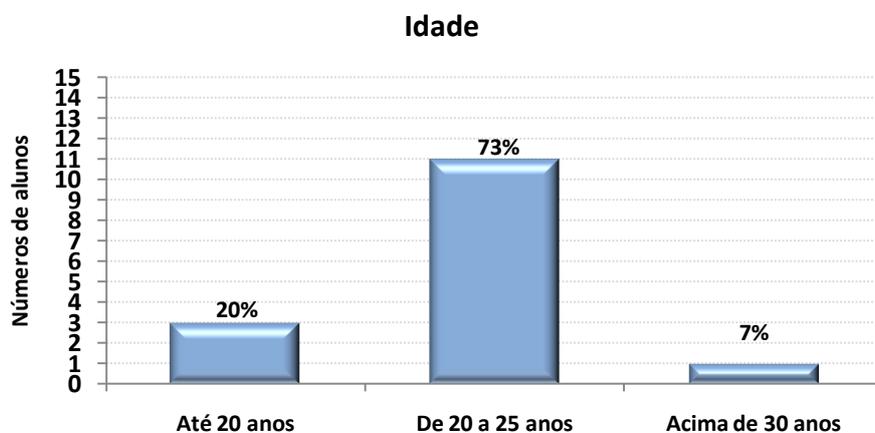


Sexo	Número de alunos	Percentual de alunos
Feminino	13	87%
Masculino	2	13%
Total	15	100%

Podemos observar que há maior incidência de pessoas do sexo feminino na classe, o que é bastante comum nos cursos de Letras.

O Gráfico 2 mostra a distribuição dos alunos segundo a faixa etária. Nele é possível observar que a maior incidência ocorre na faixa de 20 a 25 anos e que não há nenhum aluno na faixa de 25 a 30 anos.

Gráfico 2. Faixa etária dos alunos.

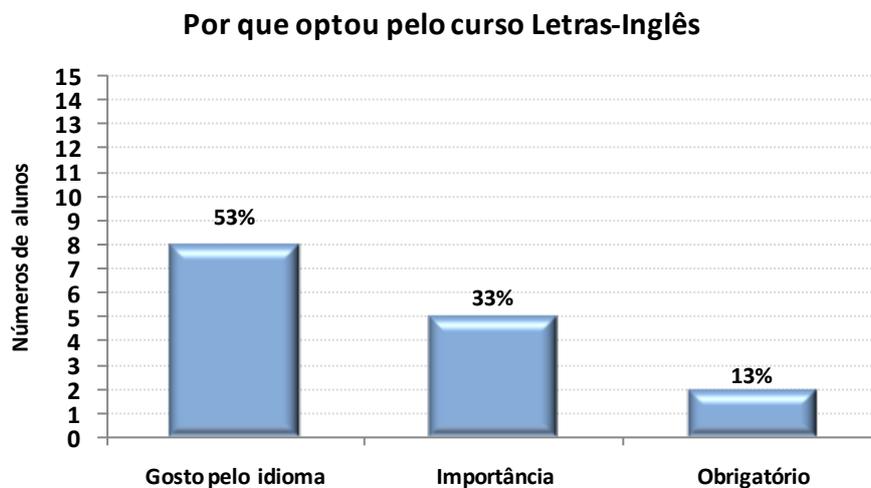


Idade	Número de alunos	Percentual de alunos
Até 20 anos	3	20%
De 20 a 25 anos	11	73%
Acima de 30 anos	1	7%
Total	15	100%

Deduzimos que os alunos entre 20 e 21 anos concluíram o Ensino Médio e ingressaram imediatamente no Ensino Superior, ao passo que aqueles entre 22 e 25 anos terminaram o Ensino Médio e demoraram algum tempo para iniciar seus estudos universitários, talvez por dúvidas quanto à escolha da carreira ou, mais provavelmente, por dificuldades financeiras, visto que grande parte deles participava de programas de incentivo do governo, como o ProUni.

O Gráfico 3 refere-se a uma questão muito relevante, que é o motivo pelo qual os alunos optaram por cursar Letras-Português/Inglês.

Gráfico 3. Motivo da opção pelo curso de Letras – Português/Inglês.



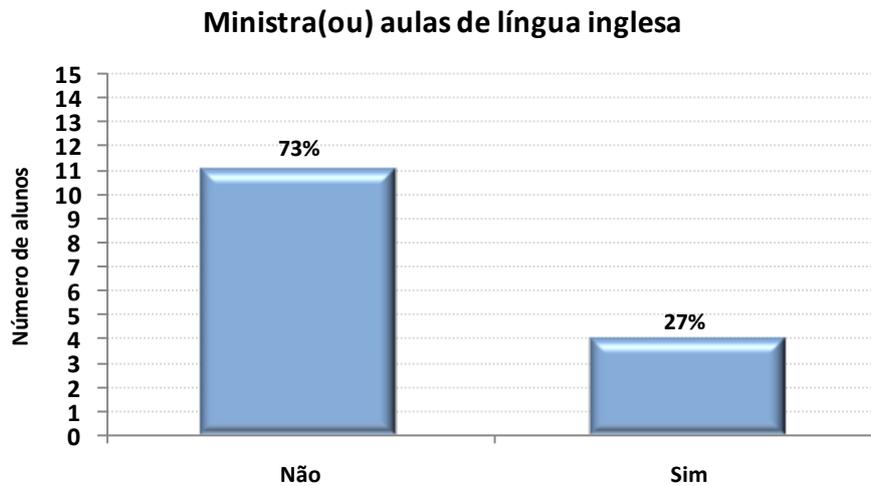
Por que optou pelo curso de Letras –Inglês	Número de alunos	Percentual de alunos
Gosto pelo idioma	8	53%
Importância	5	33%
Obrigatório	2	13%
Total	15	100%

Observamos pelos dados coletados que apenas dois alunos alegaram ser obrigatório cursar a disciplina LI, o que nos leva a crer que eles gostariam de ter optado pelo Espanhol, porém, não havia mais vagas nos programas governamentais de incentivo que citamos e não havia a opção de cursar apenas o Português.

O fato de a maioria afirmar gostar do inglês é bastante positivo para o processo de aprendizagem do idioma, pois pode contribuir muito para um filtro afetivo baixo e para maior disposição em contornar possíveis dificuldades por parte dos alunos.

O Gráfico 4 mostra a porcentagem de alunos que já eram ou haviam sido professores de Inglês.

Gráfico 4. Alunos que ministram ou já ministraram aulas de inglês.

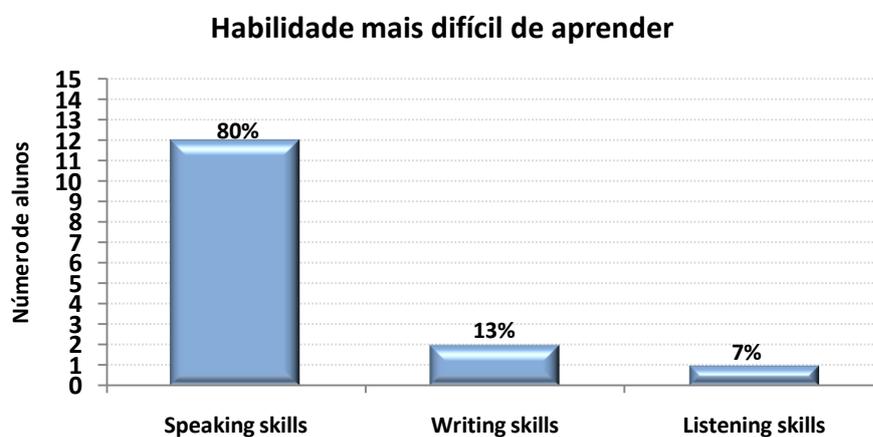


Ministra(ou) aulas de língua inglesa	Número de alunos	Percentual de alunos
Não	11	73%
Sim	4	27%
Total	15	100%

Apenas 4 dos 15 alunos da classe já haviam ministrado aulas de inglês, em escolas de línguas ou particulares.

O Gráfico 5 aborda a opinião dos alunos sobre qual a habilidade mais difícil de se adquirir em uma nova língua: falar, escrever, ouvir/entender ou ler.

Gráfico 5. Habilidade mais difícil de aprender na opinião dos alunos.

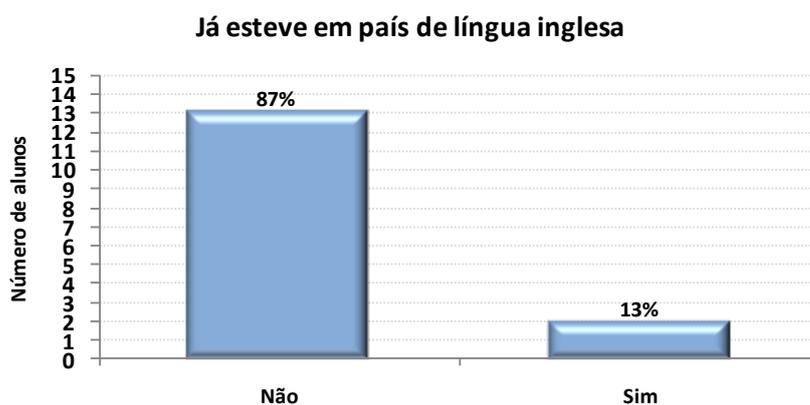


Habilidade mais difícil de aprender	Número de alunos	Percentual de alunos
<i>Speaking skills</i>	12	80%
<i>Writing skills</i>	2	13%
<i>Listening skills</i>	1	7%
Total	15	100%

Podemos observar pelo gráfico 5 que a maior dificuldade dos alunos é a expressão oral, ou seja, a fala. Também é importante notar que um número maior de alunos considera a habilidade da escrita mais difícil do que a de ouvir. Esse resultado é de certa forma esperado, uma vez que as habilidades de falar e escrever são produtivas e, conseqüentemente, mais complexas, requerendo maior esforço e tempo por parte dos alunos.

No Gráfico 6 explicitamos quais alunos já viajaram ao exterior ou moraram em algum país estrangeiro de Língua Inglesa.

Gráfico 6. Alunos que estiveram em países onde se fala a língua inglesa.

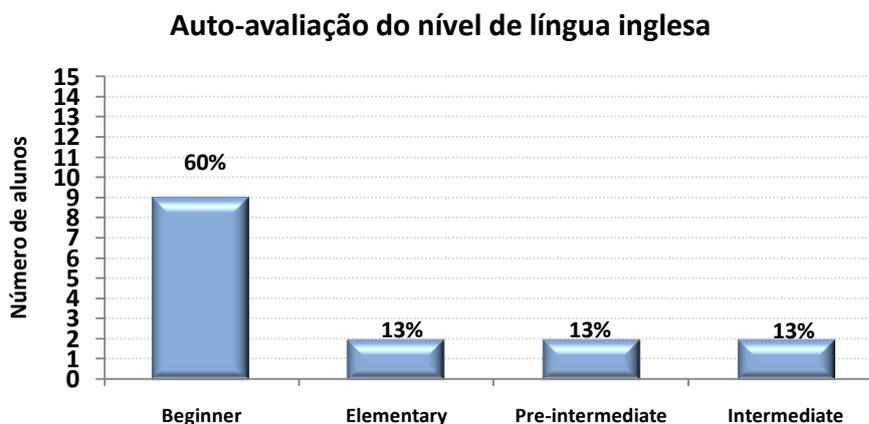


Já esteve em país de língua inglesa	Número de alunos	Percentual de alunos
Não	13	87%
Sim	2	13%
Total	15	100%

Como se pode notar, dois dos quinze alunos da turma tinham tido vivência em país estrangeiro. São eles: Juliano, que morou na Inglaterra por um ano, estudando e trabalhando, e Natália, que vivera nos EUA durante dois anos, jogando voleibol e estudando a língua.

O Gráfico 7 mostra a autoavaliação dos alunos quanto ao nível de rendimento em Língua Inglesa.

Gráfico 7. Como os alunos avaliaram o próprio nível de inglês no início do curso.



Autoavaliação do nível de língua inglesa	Número de alunos	Percentual de alunos
<i>Beginner</i>	9	60%
<i>Elementary</i>	2	13%
<i>Pre-intermediate</i>	2	13%
<i>Intermediate</i>	2	13%
Total	15	100%

Para a autoavaliação dos alunos utilizamos a nomenclatura *Beginner*, *Elementary*, *Pre-intermediate*, *Intermediate*, *Upper-intermediate/Advanced/Proficient*⁵⁹, baseada nos padrões do ELD (English-language development standards for each domain – listening and speaking, reading, and writing) e que estava explicada no questionário inicial para os alunos terem uma ideia do que eles conseguiam fazer na língua de acordo com cada nível.

⁵⁹ **Beginner:** you can understand simple phrases and sentences and communicate messages using basic vocabulary.

Elementary: you can understand simple phrases and sentences on familiar topics; talk about them; understand simple written sentences; write short, simple postcards and notes and fill in forms with personal details.

Pre-intermediate: you can communicate in a simple and routine way on familiar topics and activities; you can read short, simple texts, advertisements, menus and timetables; write short simple notes and basic personal letters.

Intermediate: you can communicate adequately in most situations; understand the main points in many English radio, films and televisions programmes; you can read and write personal letters.

Upper-Intermediate: you can communicate effectively and fluently in complex social and professional situations; understand most television programmes and films; read literary texts and write about complex subjects in letters, essays and reports.

Advanced: you can communicate fluently, using idiomatic expressions and colloquialisms, understand any kind of spoken language at fast native speed; read complex articles and literature and write complex stylistically-appropriate texts.

Proficient: you can speak and understand with the competence approaching that of your first language; understand tone, register and nuance; read and write with a competence approaching that of a native speaker.*Based on English-language development (ELD) standards for each domain (listening and speaking, reading, and writing).

Podemos observar que 60% dos alunos se enquadraram na definição *beginner*, portanto, acreditavam ser capazes de entender frases simples e comunicar mensagens com um vocabulário básico.

Treze por cento dos participantes da pesquisa classificaram o seu conhecimento de língua inglesa como *elementary*, pois, conforme a definição fornecida, eram capazes de entender frases simples sobre tópicos familiares, falar sobre eles, entender textos não complexos, escrever mensagens curtas, como as encontradas em cartões postais e bilhetes, e preencher formulários com dados pessoais.

Outro grupo de alunos, também correspondente a 13% do total, classificou-se como *pre-intermediate* e enquadrou-se no perfil capaz de comunicar-se em linguagem simples e rotineira sobre assuntos e atividades familiares, ler textos curtos e simples, propagandas, horários, cardápios, escrever recados curtos e cartas com informações pessoais básicas.

Por fim, os 13% restantes classificaram-se como *intermediate*, alegando serem capazes de comunicar-se adequadamente na maioria das situações, entender os pontos principais de programas de rádio e televisão e filmes, ler e entender cartas pessoais. Nenhum aluno classificou-se nos níveis de rendimento *upper-intermediate*, *advanced* ou *proficient*.

Em resumo, apenas 4 dos 15 alunos na disciplina afirmaram ter estudado inglês em escolas de idiomas, com tempo de instrução variando de 2 a 11 anos. A razão por optarem pelo curso de Letras foi o fato de se interessarem pela literatura e pela língua-alvo, mas também pelo desejo de aprofundar os estudos sobre a língua materna, o português.

O contato com a Língua Inglesa em contextos de escolas de idiomas relacionados ao tempo de estudo na língua-alvo pode ser um indicativo da opção dos alunos pelo curso de Letras – Português/Inglês, uma vez que 53% dos alunos mencionam a LE como uma das principais razões por tal opção e 33% mencionam a importância da LE na contemporaneidade.

Com relação às experiências prévias de ensino, apenas 4 dos 15 alunos já frequentaram escolas de idiomas ou viveram em um país onde a Língua Inglesa é falada, como mencionado anteriormente.

Assim, consideramos esses alunos adultos do 3º ano do Curso de Letras como alunos de contexto adverso de Língua Inglesa. Entretanto, essa “classificação” de rendimento merece uma discussão mais detalhada, visto que no Brasil todas as pessoas que concluem os ensinos Fundamental e Médio (condição parcial dos alunos que ingressam no ensino superior) tiveram ao longo de sua escolaridade no mínimo sete anos de inglês.

Com base nesse dado, nos questionamos sobre o que eles aprenderam nesses sete anos e por que aprenderam tão pouco, a ponto de ainda se encontrarem em um nível básico de proficiência.

Esses alunos revelam nítidas dificuldades em manter uma conversa muito simples na Língua Inglesa e não conseguem fazer uso de determinadas expressões e frases prontas que geralmente são dominadas por alunos do nível iniciante. Com relação ao vocabulário, demonstram conhecimento muito básico e restrito, fato que também se estende à gramática.

A falta de conhecimento dos alunos na língua-alvo torna-se mais evidente quando os professores tentam fazê-los comunicar-se, pois em tais momentos se cria uma atmosfera de terror e impotência entre eles e passam a achar que nunca conseguirão utilizar a língua para a comunicação efetiva.

No entanto, o que pudemos perceber ao longo desses anos de exercício da docência é que, de maneira geral, o curso de Língua Inglesa é praticamente baseado no ensino da forma e os professores passam a graduação presos ao ensino de estruturas da língua, suas regras, exceções e respectivos exercícios acompanhados de textos. E, para minimizar essa situação de ensino, desenvolvem uma suposta prática comunicativa levando para a sala de aula jogos, teatros, curiosidades, músicas, mas trabalham com esses recursos sem inseri-los em um contexto, conforme relata Barbirato (2005).

Todos, exceto um aluno, sempre estudaram em escola pública e os 15 estudaram inglês em média 7 anos consecutivos nos ensinos fundamental e médio e nos dois primeiros anos de faculdade, antes do início do curso de conteúdo temático baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido. Quatro deles tiveram a oportunidade de frequentar um curso independente de inglês, mas somente os dois que viveram algum tempo no exterior apresentaram desenvolvimento satisfatório de CLC.

A pesquisa contou com o consentimento informado e esclarecido dos alunos participantes. Por questões de ética, a identidade de todos foi mantida em sigilo e lhes foram dados nomes fictícios.

3.2.3 A professora pesquisadora

A professora-pesquisadora (doravante Pp) é formada em Letras com habilitação em Português-Inglês por uma faculdade particular do interior paulista e já atua como docente há

23 anos. Viveu nos EUA durante seis anos, onde estudou no Wagner College, em Staten Island, e na New York University (NYU), em Manhattan. Quando voltou ao Brasil, começou a atuar como professora de Ensino Médio em colégios particulares e cursos pré-vestibulares e fez cursos de curta duração em várias universidades estadunidenses, como Columbia University e Hunter College, e inglesas, como Oxford House College, durante o período das férias escolares de julho, mantendo-se atualizada sobre seu campo de atuação.

Depois de fazer duas especializações *lato sensu* no Brasil, uma em Educação, a outra em Metodologia do Ensino Superior, começou a ministrar aulas em faculdades particulares e, devido a certa frustração com essa realidade, sentiu a necessidade de buscar novos caminhos para entender melhor o processo de aquisição-aprendizagem de línguas e assim tentar colaborar de forma mais eficaz para o desenvolvimento da CLC dos alunos desse contexto.

Então começou a fazer matérias como aluna especial em uma universidade pública do interior paulista, entrou em um grupo de pesquisa do CNPq que estuda tarefas, do qual ainda faz parte, encontrando motivação e subsídios para estudar e tornar-se aluna regular do programa, além de iniciar uma pesquisa e aprender mais sobre a realidade de sala de aula dos cursos de Letras de faculdades particulares e sobre a difícil tarefa de aprender e ensinar línguas.

A pesquisadora atuou como professora e observadora, envolvendo-se diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do grupo, tomando decisões não apenas sobre os tipos apropriados de tarefas que foram designadas para eles mas baseando-se em Richards (1990) “sobre a *ordem* delas (a sequência 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 específicas) e *materiais* (quais fontes e materiais devem ser usados)”.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de conferir credibilidade à pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos para o registro de dados, o que possibilitou o empreendimento da triangulação das informações registradas. Os dados foram, em sua maioria, construídos com os participantes ao longo do processo de intervenção no qual a professora pesquisadora esteve em campo, no período de 2 de fevereiro a 9 de dezembro de 2009,

compreendendo aproximadamente 150 horas de curso.

Além de buscar confiabilidade para o estudo, um número maior de instrumentos foi utilizado para captar a voz dos participantes, visto que nosso intuito é levantar o maior número de indicações possíveis de desenvolvimento da CLC nos participantes da pesquisa.

Na coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos para a efetivação do estudo: a) teste cloze inicial e final (apêndices A e B); b) questionário aberto inicial e final (apêndices E e F); c) gravação das tarefas em áudio e transcrições das mesmas; d) transcrições das produções escritas e e) avaliações escritas e orais sobre o tema do planejamento durante o processo.

A seguir, apresentamos cada um dos instrumentos de maneira detalhada e as razões de considerá-los apropriados para esta investigação.

3.3.1 As Avaliações

Entendemos a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de línguas e consideramos pertinente fazer uma breve revisão sobre o tema para explicar nossos procedimentos avaliativos.

Para Garrison e Anderson (2003, p. 93), o termo *evaluation* refere-se à comparação de uma unidade, um curso ou um programa com algum critério de resultados, podendo relacionar-se com níveis de satisfação, preços, custo-benefício etc. No entanto, o termo *assessment*, em educação formal, é usado para se referir ao papel crítico de avaliar alunos em relação aos objetivos educacionais propostos. Esse termo pode incluir, por exemplo, a aquisição de habilidades e competências comportamentais, a competência para aplicar habilidades cognitivas, a capacidade de aplicar soluções críticas e criativas a problemas complexos etc.

Segundo Lima (2010), *assessment*, na maioria das vezes, fornece retorno aos discentes e ao docente, um tipo de informação, principalmente a respeito do que fora ensinado e aprendido durante um curso em específico. Dessa forma, quando se trata da avaliação no ensino e aprendizagem, fala-se de *assessment*, e não de *evaluation*.

Etimologicamente, o vocábulo *assessment* vem do latim *assidere* e significa “sentar-se ao lado”, possibilitando a observação, bem como a coleta de informações. Esse é um dos papéis do professor ao avaliar, que é adquirir informações, cujos propósitos, segundo Shepard (2000), dividem-se em três grandes categorias: a avaliação administrativa, que inclui

certificação e promoção; a avaliação instrucional, que inclui nivelamento, avaliação de currículo; e a avaliação relacionada à pesquisa, que inclui experiências, conhecimento sobre aprendizagem e sobre o uso da língua, sendo o último item citado o cenário desta pesquisa.

Referente à decisão de qual instrumento de avaliação utilizar, Shohamy e Inbar (2006) declaram que “depende do propósito da avaliação e de como o conhecimento da língua é definido”.

É relevante ressaltar a grande discordância que há entre pesquisadores em relação ao que seja conhecimento da língua, mas concordamos com a maioria dos estudiosos da área, segundo os quais esse conhecimento consiste de muitas variáveis; logo, faz-se necessário o desenvolvimento de múltiplos procedimentos, ou seja, “o uso de multiplicidade”, nos dizeres de Shohamy e Inbar (2006). Os mesmos autores sugerem que a avaliação seja efetuada por meio de vários instrumentos, levando-se em conta as diversas opções disponíveis para cada fase desse processo.

A noção de multiplicidade engloba uma visão ampla de conhecimento de língua e de avaliação e se relaciona à multiplicidade em várias áreas:

propósitos múltiplos de avaliação de língua, definições múltiplas de conhecimento de língua, procedimentos múltiplos para medir esse conhecimento, critérios múltiplos para determinar o que é uma boa língua, e maneiras múltiplas de interpretar e reportar os resultados da avaliação (SHOHAMY, 1998, p. 242, *apud* SHOHAMY; INBAR, 2006, p. 5).

Propósitos múltiplos de avaliação referem-se a diferentes motivos para se efetuar uma avaliação. Yorke (2005, p. 12) sugere três grandes grupos de razões ou propósitos para o uso de avaliações: promover aprendizagem, certificar realizações e fornecer dados que podem ser utilizados segundo diferentes objetivos.

Os critérios múltiplos para determinar a qualidade dos procedimentos de avaliação envolvem examinar a confiabilidade e a validade dos instrumentos utilizados.⁶⁰

A confiabilidade refere-se à consistência do resultado da avaliação, ou seja, indica se os resultados são precisos, confiáveis e verdadeiros e leva em conta qualquer erro que possa ocorrer no processo de avaliação.

Em ensino e aprendizagem, um instrumento de avaliação tem validade quando reflete os objetivos propostos pelo avaliador, os quais são condizentes com o que foi ensinado e apreendido antes da avaliação.

⁶⁰ Neste estudo não abordamos a avaliação em específico, tampouco o conceito de validade e confiabilidade porém, consideramos ser um tópico importante para novo estudo, principalmente para avaliar os PTBTs.

Com a inclusão do aluno no processo pedagógico, não utilizamos mais o termo ensino, mas de ensino-aprendizagem, em que o aluno não é mais um mero receptor, mas um agente, e como tal este passou a ter o direito de ser avaliado mais democraticamente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 81), “avaliação qualitativa” é entendida “como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica”, e não de julgar sucessos ou insucessos. Por outro lado, a “avaliação formativa” tem por objetivo a regulação e se interessa pelos procedimentos que levam o aluno a aprender. Opõe-se, assim, à avaliação somativa, que trata da questão do controle, e se opõe também à avaliação normativa, comprometida com a hierarquização de alunos por seus resultados.

Neste estudo procuramos utilizar como procedimentos avaliativos a avaliação qualitativa e a avaliação formativa.

3.3.2. Avaliações inicial e final: um teste *cloze*

Os participantes da pesquisa fizeram dois testes do tipo *cloze*, um no início e o outro ao final do curso. Esses instrumentos também foram utilizados para medir o desenvolvimento da CLC dos alunos. Os dois testes foram construídos respeitando-se as mesmas características para o preenchimento das lacunas e tratavam do mesmo tema, a história da Grã-Bretanha, mas cada um versava sobre um assunto específico desse tema.

O primeiro teste foi construído com um texto sobre a batalha de Hastings; o segundo, aplicado ao final do curso, foi elaborado com um texto sobre o rei Henry VIII.

Esse tipo de teste também é considerado exemplo de teste integrativo e seus resultados são tidos como boa medida de proficiência. De acordo com os construtos teóricos, a capacidade de encontrar a palavra apropriada para cada lacuna exige do candidato uma série de habilidades ligadas à CLC, como, por exemplo, o conhecimento de vocabulário, de estratégias de leitura e de estruturas gramaticais e discursivas. Pressupõe-se que o teste *cloze* avalie de maneira mais integrada a competência linguístico-comunicativa de aprendizes de LE.

A técnica do *cloze* foi introduzida em 1953 por Wilson Taylor (1953), que foi também o responsável pelo cunho da palavra ‘*cloze*’. Essa técnica consiste em retirar palavras de um determinado texto, criando espaços em branco que deverão ser preenchidos pelo leitor.

O princípio foi baseado na teoria da Gestalt, do fechamento (*closure*), que se refere à tendência do indivíduo de completar, por exemplo, um círculo incompleto ou uma forma familiar. Recompôr um texto mutilado preenchendo as lacunas é, segundo a noção de Taylor (1953), um caso especial de fechamento – daí o nome ‘*cloze*’.

No *cloze test* o leitor deve restaurar a mensagem completando as lacunas, o que é muito parecido com o que os ouvintes ou leitores fazem naturalmente em situações normais em que há má qualidade da impressão, erros de digitação, barulho, outras vozes, interrupções, repetições e hesitações interferindo na recepção.

A reposição das palavras que faltam no texto depende do conhecimento gramatical e das referências lexicais contextuais do leitor, que pode, facilmente, com base nas indicações semânticas e sintáticas, deduzir a que sentença se refere determinada palavra.

Ao completar as lacunas de um teste *cloze*, o leitor deve deduzir a palavra que preenche o espaço e completar a mensagem. Ele formula hipóteses ou expectativas sobre a informação que vem a seguir, colhendo todas as informações de que dispõe. Ao longo do texto, ao recolher as sequências que se sucedem, o leitor confirma, ou não, essas hipóteses. Se elas não são confirmadas, ele rejeita ou revisa suas expectativas, formando uma nova hipótese.

Da mesma forma, na leitura de um texto, o aluno aplica ativamente o seu conhecimento da língua, sua experiência passada, seu conhecimento do mundo. Para Hertel (1984), um leitor que consegue preencher corretamente um grande número de lacunas pode ser considerado uma pessoa que adquiriu mais informação da leitura das palavras que foram apresentadas, ou seja, para nós, possui mais CLC.

A construção de um teste *cloze* é uma operação simples. Porém, alguns fatores devem ser considerados, tais como: a escolha do texto, a definição do procedimento a ser adotado na eliminação das palavras e o preparo das instruções.

Segundo Hertel (1984), o tipo de texto a ser escolhido depende do objetivo do teste. Portanto, para escolher o texto, o professor deve considerar o objetivo do teste e o interesse do aluno e do curso.

Para os testes *cloze* aplicados foram escolhidos textos autênticos sobre assuntos ligados à História da Grã-Bretanha, considerando-se que, se os assuntos das provas fossem sobre o mesmo tema do curso, poderia haver maior coesão entre o tema e os instrumentos de coleta de dados.

O teste inicial, que consistiu no preenchimento de vinte palavras pelos alunos, foi aplicado no primeiro dia do curso. Contudo, não houve gradação gramatical nem lexical

procuramos apenas ser fiéis ao assunto proposto. Todos os alunos realizaram o teste, que teve duração de 50 minutos, ou seja, uma aula. Eles realizaram a prova individualmente e não houve a utilização de dicionário.

Para o teste *cloze* final foi utilizado o mesmo procedimento quanto ao preparo e ao tempo de aplicação, porém, o texto escolhido foi sobre outro tópico da história.

Os testes podem ser encontrados nos apêndices A e B.

3.3.3. Questionários abertos – inicial e final

Fetterman (1998) apresenta-nos com ressalvas os questionários abertos, pois acredita que esse distancia o pesquisador do participante no momento das respostas. Segundo Nunan (1992), os questionários são instrumentos fáceis de aplicar, mas a sua elaboração deve ser cuidadosa para não influenciar as respostas dos informantes.

Vieira-Abrahão (2006), por sua vez, acredita que os questionários têm a função de explorar os dados, as intuições pessoais, crenças e opiniões dos informantes, buscando respostas ricas e detalhadas dos envolvidos no processo.

Nesta pesquisa optamos pela utilização de questionários abertos porque estes nos permitem descrever melhor o perfil dos participantes. Assim, elaboramos dois questionários: *inicial* (aplicado no início do curso para visualizar o cenário – ver Apêndice E) e *final* (aplicado no final do curso visando à autoavaliação do aluno, à avaliação do curso, do tipo de planejamento, das atitudes da professora pesquisadora e dos próprios alunos, de suas diferenças individuais, da qualidade de interação criada, da estrutura de participação, dos tipos de tarefas mais produtivas na opinião dos alunos, entre outros – ver Apêndice F).

3.3.4. Gravações em áudio

As gravações em áudio foram utilizadas com o intuito de subsidiar os demais instrumentos de coleta desta pesquisa e encontram-se transcritas no item 4.3. Elas são importantes para a triangulação de dados, pois a pesquisadora pode ouvi-las quantas vezes forem necessárias para obter detalhes.

Vieira Abrahão (2006, p. 226) esclarece que as gravações são usadas para “*registrar observações gerais do contexto de sala de aula e para o registro de aspectos específicos*”. Elas também auxiliam o professor a refletir sobre a sua prática e sobre as ações em sala de aula.

No início do curso os alunos foram bastante relutantes quanto às gravações, alegando que possuíam péssima oralidade e vergonha de ouvir a própria fala. Então, a professora pesquisadora esclareceu que essas eram importantes para a pesquisa e também faziam o papel de instrumento para os alunos melhorarem suas próprias habilidades orais, pois teriam a oportunidade de se ouvirem nas produções gravadas e se corrigirem.

A professora iniciou o curso fornecendo-lhes insumo e seguindo todos os procedimentos do planejamento temático baseado em tarefas comunicativas, conforme relatado na fundamentação teórica.

Porém, as tarefas orais e as interações aluno-aluno e alunos-professora não foram gravadas até o mês de abril, momento em que eles perceberam ser capazes de transmitir suas ideias de forma um pouco mais adequada, mesmo sem muita precisão, e concordaram com as gravações, porque se sentiam mais confiantes, mais motivados e engajados no curso.

3.3.5. As transcrições das tarefas escritas

Durante o curso ofertado, todas as vezes que o aluno desempenhava uma tarefa oral, na sequência lhe era pedido para escrevê-la, com o intuito de fazê-lo prestar atenção na língua, utilizando seu monitor para apurar a linguagem usada oralmente. Nosso procedimento era corrigir essas produções escritas em aula posterior com a classe inteira, estudando melhores maneiras de escrever os relatos, propondo correções e tirando dúvidas de itens linguísticos.

3.3.6. Avaliações escritas aplicadas durante o processo

As avaliações ocorreram durante a elaboração das tarefas orais e escritas e nas interações dos alunos, ou seja, o ensino foi avaliado ao longo do processo. Além disso, aplicamos três avaliações oficiais que faziam parte do calendário da escola. Essas avaliações encontram-se no Apêndice G e seguiram os mesmos procedimentos utilizados por nós ao longo das aulas temáticas baseadas em tarefas comunicativas do curso ministrado. Os mesmos tipos de atividades realizados durante as aulas foram utilizados nas avaliações.

3.3.7. Resumo dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e respectivos objetivos

<i>Instrumentos para a coleta de dados</i>	<i>Objetivo</i>
<i>Teste cloze inicial</i>	<i>analisar o desempenho inicial da CLC</i>
<i>Teste cloze final</i>	<i>analisar o rendimento final da CLC</i>
<i>Questionário aberto inicial</i>	<i>descrever o perfil dos participantes</i>
<i>Questionário aberto final</i>	<i>obter as percepções, opiniões, estrutura de participação, filtro afetivo e sentimentos dos participantes, suas diferenças individuais, fatores internos e externos</i>
<i>Gravação e transcrição das Tarefas orais</i>	<i>Observar como a proposta de ensino pode influenciar o desenvolvimento da CLC dos participantes</i>
<i>Tarefas orais comparadas às produções escritas</i>	<i>Comparar a produção falada com a equivalente produção escrita para observar o desenvolvimento da CLC dos participantes</i>
<i>Avaliações escritas</i>	<i>Analisar o rendimento da CLC ao longo do curso</i>

3.4. Procedimentos para a análise dos dados

Nesta pesquisa buscamos verificar, por meio dos testes ‘cloze’, das gravações de áudio e suas transcrições e dos questionários abertos, além das observações participantes das aulas subsídios, o desenvolvimento da CLC em alunos de curso de Letras de contexto adverso, esclarecendo dúvidas, contextualizando ações e aprofundando os questionamentos em relação ao tema estudado.

Para Bogdan e Biklen (1998), o início de uma análise em pesquisa qualitativa ocorre por meio da organização, classificação e codificação dos dados, esboçando-se unidades

básicas. De modo parecido, Seliger e Shohamy (1990) afirmam que em diferentes estágios da análise qualitativa os pesquisadores identificam, delimitam e classificam aspectos relevantes do texto conforme um esquema de organização e buscando regularidades.

Com disso, a coleta de dados foi organizada, classificada e analisada de acordo com as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa.

Assim, concordamos com a observação de Miccoli (2006, p. 208) de que,

embora seja da prática e na prática que as teorias situadas e socialmente relevantes se desenvolvam, qualquer descrição da sala de aula de língua e das experiências que nela ocorrem envolve elementos de uma teoria que situa os fenômenos práticos.

3.5. O curso ofertado

Os enfoques que utilizamos nas referidas aulas foram fundamentados em um material temático para ensino de Inglês baseado em tarefas comunicativas “A Short Historical Sketch of Britain” (BARBIRATO, 2005). Os alunos-participantes da pesquisa possuem no currículo do curso de Letras 04 (quatro) aulas semanais de Língua Inglesa que foram utilizadas para a implementação desse curso temático.

Assim, as aulas temático-comunicativas foram delineando-se com a pretensão de ensinar a língua-alvo por meio de recortes da História do Reino Unido, visando a trabalhar as quatro habilidades de maneira equilibrada, mas tendo como foco a habilidade oral.

No início do curso fizemos verbalmente uma espécie de acordo pedagógico com os alunos para que utilizassem a nova língua no decorrer das aulas, sendo estas ministradas no horário regular da disciplina de Língua Inglesa do curso de Letras.

O material utilizado no curso ofertado já estava concluído, mas em um ensino temático de tarefas comunicativas devemos observar o desempenho ou a dificuldade dos alunos na elaboração das tarefas, pois pode haver a necessidade de mais insumo, justamente a razão de termos acrescentado textos, filmes, *slides*, explanação na língua-alvo e elaboração de mais pré e pós-tarefas conforme surgiam as dificuldades dos alunos ao elaborarem as tarefas principais.

As aulas foram oferecidas de 2 de fevereiro de 2009 a 16 de dezembro de 2009, correspondendo a aproximadamente 150 horas de curso.

O material “A Short Historical Sketch of Britain” começa com a história da Grã-Bretanha nos primórdios e segue a ordem cronológica até a Grã-Bretanha nos dias de hoje,

abordando por último a influência inglesa no Brasil. O material é dividido em cinco unidades, das quais utilizamos apenas três: *Unit I: A Nation*, *Unit II: The Creation of an Empire* e *Unit III: The Greatest World's Empire*.

Na *primeira* unidade foi abordada a parte geográfica da ilha e a distinção entre Reino Unido, Grã-Bretanha e Ilhas Britânicas, além dos primeiros povos a habitar a Grã-Bretanha, tais como os iberos, romanos, celtas. Por fim, discutiu-se o conceito de feudalismo. Na *segunda* unidade foram enfocadas as dinastias Tudor e Stuart, com alguns dos principais fatos ocorridos nesses períodos, tais como a Guerra Civil, o advento do puritanismo e a importantíssima Revolução Industrial, que teve como berço a Inglaterra. Concluímos apenas até o início da *terceira* unidade do material, que tratava da era vitoriana e das invenções e modernidades que transformaram a sociedade e o mundo.

Com relação aos propósitos das tarefas contidas no material, salientamos que todas tiveram como foco o sentido, não sendo incluídas tarefas com foco na forma. Os seguintes tipos de tarefas foram utilizados:

1. tarefa de levantamento de informação/completar/comparar dados;
2. tarefa de discussão;
3. tarefa de tomada de decisão;
4. tarefa de escrever um parágrafo/estória;
5. tarefa de comparar/explicar/descrever;
6. tarefa de listar;
7. tarefa de construir um quadro;
8. tarefa de pesquisar sobre um assunto e apresentar informações;
9. *Picture stories*.

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

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que orientou este estudo. Inicialmente, caracterizamos esta pesquisa, a qual se insere no escopo qualitativo de base etnográfica. Apresentamos também o contexto, seus participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta, bem como de análise dos dados utilizados nesta investigação.

Partindo dessas orientações metodológicas e dos subsídios teóricos trazidos no capítulo 2 passaremos a discutir e analisar os dados no capítulo seguinte com vistas a

responder às perguntas de pesquisa trazidas na introdução deste estudo, cujo foco principal é aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa de alunos universitários de contexto adverso em faculdades particulares de Letras.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos a análise de dados a fim de responder às questões propostas para este estudo, confrontando as informações fornecidas pelos alunos para averiguar as conclusões da professora pesquisadora e dos participantes.

Para iniciarmos a análise dos dados coletados, retomamos as perguntas de pesquisa:

1. Que influência a proposta de ensino de uma nova língua (inglês), a qual consiste em aulas temático-comunicativas baseadas em tarefas e com foco no sentido, pode ter no desenvolvimento da CLC dos alunos de um curso de Letras?

1.1. Há registro/evidência de melhora no desenvolvimento da CLC atingida pelos alunos?

2. Como os alunos reagem a esse planejamento no processo que ele cria?

Para responder a essas perguntas, aplicamos e analisamos cinco testes escritos (dois testes *cloze*, um inicial e outro final, e três avaliações), cinco produções de tarefas orais, tarefas realizadas oralmente e posteriormente escritas e três questionários abertos com o intuito de averiguar o perfil dos alunos, bem como seus sentimentos, visões e percepções quanto ao planejamento utilizado e a influência que a proposta de ensino pode ter no desenvolvimento de sua CC/CLC, sua estrutura de participação e filtro afetivo.

4.1. A CLC dos participantes antes do curso

Para esclarecermos os resultados do teste *cloze* inicial e justificarmos o seu objetivo, que foi descrever o nível de desenvolvimento da CLC dos alunos, elaboramos o quadro a seguir:

ALUNOS	ACERTOS	ERROS	EM BRANCO
Amanda	14	06	00
Poliana	06	14	00
Juliano	07	12	01
Roberta	06	14	00
Angélica	13	07	00
Alice	10	10	00
Natália	10	07	03
Heloísa	00	01	19
Caroline	02	17	01
Camila	04	16	00
Talita	08	12	00
Débora	04	15	01
Ariel	07	13	00
Joana	10	09	01
Parícia	09	08	03

Observamos pelo quadro acima que nove dos quinze participantes tiveram mais erros que acertos no teste *cloze* inicial, o que evidencia o contexto adverso dos participantes.

Na sequência apresentamos a Tabela 1, cuja elaboração tomou por base os conceitos⁶¹: *incipiente*⁶², *inicial*⁶³, *regular*⁶⁴ e *funcional*⁶⁵. Esses serviram para analisar o desempenho dos alunos em todas as *avaliações*⁶⁶ escritas aplicadas ao longo do curso. Entretanto, como a maior parte de nosso sistema educacional avaliativo é regido pelo modelo de avaliação *somativa*⁶⁷, ou seja, os resultados do desempenho dos alunos devem ser mensurados por uma escala numérica de 0 a 10, vimos a necessidade de converter esses conceitos em números.

⁶¹ Os conceitos *incipiente*, *inicial*, *regular* e *funcional*, baseados nos conceitos do exame CELPE-Bras e do Quadro Comum Europeu, foram adaptados para adequarem-se ao perfil dos alunos de contexto adverso – sujeitos de nossa pesquisa.

⁶² Fala palavras esparsas e desconectadas.

⁶³ Fala frases muito básicas sobre si ou sobre o ambiente.

⁶⁴ Consegue comunicar fatos e opiniões com frases desconectadas e sem coesão textual.

⁶⁵ Consegue transmitir ideias de forma simples e clara, sem, contudo, possuir fluência ou utilizar construções elaboradas na linguagem falada ou escrita. Consegue se comunicar de forma inteligível na língua-alvo.

⁶⁶ Avaliações, testes e provas são utilizados como sinônimos nesta pesquisa.

⁶⁷ Bloom *et al.* (1975, *apud* DONADIO, 2008) definem a avaliação *somativa* como o método de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos.

Tabela 1. Conceitos de desenvolvimento da CLC.

NOTA	CONCEITO
0,0 - 3,0	INCIPIENTE
3,1 - 4,5	INICIAL
4,6 - 8,0	REGULAR
> 8,0	FUNCIONAL

Assim, chegamos ao resultado consolidado, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2. Resultados do teste *cloze* inicial.

ALUNO	NOTA TESTE 1	CONCEITO
Amanda	7,0	REGULAR
Angélica	6,5	REGULAR
Natália	5,0	REGULAR
Alice	5,0	REGULAR
Joana	5,0	REGULAR
Patrícia	4,5	INICIAL
Talita	4,0	INICIAL
Ariel	3,5	INICIAL
Juliano	3,5	INICIAL
Poliana	3,0	INCIPIENTE
Roberta	3,0	INCIPIENTE
Camila	2,0	INCIPIENTE
Débora	2,0	INCIPIENTE
Caroline	1,0	INCIPIENTE
Heloísa	0,0	INCIPIENTE

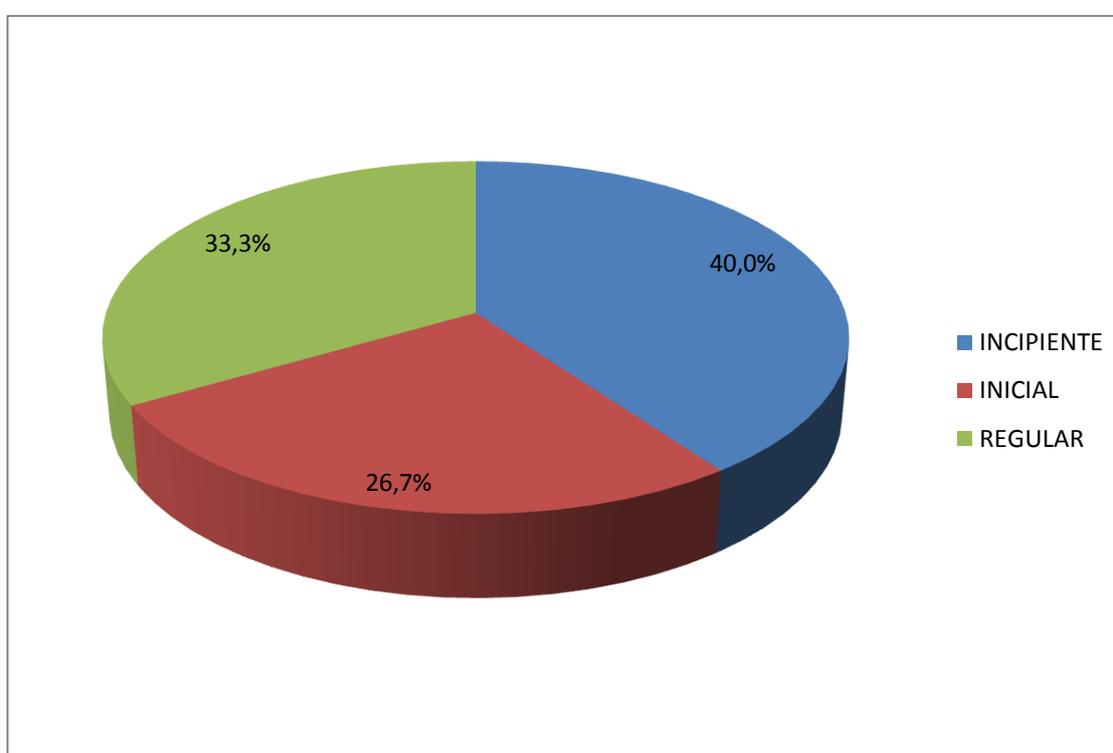
A Tabela 2 mostra-nos os resultados dos alunos ordenados pela nota do teste *cloze* aplicado no início do curso. Podemos observar que quatro dos quinze alunos avaliados

tiveram conceito *inicial* e seis tiveram conceito *incipiente*, de acordo com a classificação da *Tabela 1*.

Observamos que apenas cinco deles possuem desenvolvimento de CLC *regular*, o que confirma nosso contexto adverso. Salientamos que nesse primeiro momento nenhum dos quinze alunos revelou rendimento classificado como *funcional*.

No Gráfico 8 podemos visualizar de maneira mais clara a classificação dos alunos de contexto adverso.

Gráfico 8. Distribuição do desenvolvimento da CLC dos alunos no teste *cloze* inicial.



Ao analisarmos o Gráfico 1, podemos verificar que 66,7% (*incipiente* e *inicial*) dos alunos praticamente não possuem CLC suficiente para se comunicarem na língua-alvo, nem mesmo usando frases curtas e esparsas, e os 33,3% restantes possuem rendimento ainda insuficiente para tal.

Dessa forma, o curso foi iniciado após a aplicação do primeiro teste *cloze* com o intuito de averiguar se o desenvolvimento da CLC dos participantes desta pesquisa poderia melhorar com a utilização do PTBT.

4.2 A dificuldade dos alunos para serem gravados

Concordamos com Oxford (1990, p. 140), que acredita ser o lado afetivo do aprendiz, provavelmente, um dos que mais influenciam o sucesso da aquisição de línguas. Geralmente, os bons aprendizes controlam suas emoções, pois sabem que sentimentos negativos podem prejudicar seu progresso, enquanto os positivos podem tornar a aquisição mais eficaz e agradável.

Pelas visões dos alunos coletadas em um dos questionários aplicados durante o curso, observamos que tinham o filtro afetivo bem alto e precisaram acostumar-se com o tipo de ensino e familiarizar-se com a realização das tarefas até perceberem que conseguiam desempenhá-las de modo satisfatório e comunicar significados.

De acordo com a participante Alice:

No começo do curso, nossa classe não acreditava que pudesse falar inglês. Ficamos cerca de três meses fazendo tasks sem gravar e só quando sentimos que estávamos preparados nós gravamos nossa primeira task, que ficou muito boa, eu acho. Nossa professora sempre nos incentivou a falar, não importava se nós falávamos errado, ela deixava, não corrigia na hora, queria que a gente passasse a mensagem. (Alice).

Observamos pela fala de Alice que ela se sentia insegura no início, do mesmo modo que os outros integrantes do grupo. Em sua opinião, porém, a motivação fornecida pela Pp parece ter contribuído para aumentar sua autoconfiança e fazê-los progredir.

Retomamos sucintamente a explicação de Almeida Filho (1993) sobre o papel do professor no ensino comunicativo para ressaltar a importância do mesmo no processo de aquisição do aluno. Para o autor, no Ensino Comunicacional o professor assume diferentes papéis, como, por exemplo, o de *diretor*, cuja função é manter o fluxo do processo de ensino, à semelhança de um maestro coordenando uma orquestra; *gerenciador*, que deve planejar cursos e aulas, incentivando a criatividade dos alunos; *facilitador*, que viabiliza o processo de aprendizagem para os alunos, ajudando-os nas dificuldades. O professor *facilitador* está um passo à frente do *gerenciador* e do *diretor*, pois deve ser capaz de guiar o aluno no processo de aquisição, além de poder ser a *fonte de conhecimento*, considerada a função menos controladora, já que o aluno é que deve tomar a iniciativa de procurar o professor; o papel deste é aconselhar aquele quando solicitado.

Na sequência, analisando os excertos das falas de Talita e Joana, pudemos observar que o papel da Pp de gerenciadora e facilitadora era evidente durante o processo de ensino.

Nas primeiras aulas todos ficaram assustados com esse novo método de aprendizado, mas acredito que vários dos preconceitos foram quebrados porque trouxe muitas mudanças no inglês de cada um e autoconfiança... A professora nos acalmava, incentivava nossas produções e ensinava tudo o que pedíamos. (Talita).

Quando iniciei o curso, eu sentia uma grande insegurança ao falar, principalmente eu temia errar diante da sala toda. Pensei muitas vezes que não conseguiria falar em público e ainda ter minha fala gravada, mas eu queria tentar. Foram quase três meses fazendo tarefas para eu assimilar e superar esses bloqueios. Porém, com os recursos que a professora usava, seu apoio e esse tipo de ensino de PTBT, fui aos poucos superando meus receios. (Joana).

No início do curso os alunos foram bastante relutantes quanto às gravações, pois alegavam não terem boa oralidade e tinham vergonha de gravar a própria voz. Eles compreendiam o que era solicitado nas tarefas e conseguiam construí-las por meio da escrita, mas acreditavam que não seriam capazes de elaborá-las oralmente.

Nas primeiras aulas a Pp esclareceu aos alunos que gravar as tarefas seria útil para verificar a melhora das suas habilidades orais porque teriam a oportunidade de se ouvirem, se corrigirem e observarem seu progresso ao longo do curso.

Apesar da relutância por parte dos alunos quanto à gravação, a Pp decidiu iniciar o curso seguindo os procedimentos para a implementação do PTBT até o momento em que os alunos sinalizassem estar prontos para as gravações.

A autorização para as gravações aconteceu no mês de abril, quando disseram à Pp que se sentiam preparados para gravar e ouvir as próprias falas.

No entanto, ao indagarmos dos alunos as suas dificuldades no início do curso, pudemos observar quais foram suas reações, o que nos leva a retomar a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1987), a qual considera que um número de variáveis afetivas tem papel facilitador na aquisição de uma L2 (em nosso caso, LE). Essas variáveis incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade.

Dessa maneira, aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tenderiam a ser bem-sucedidos no processo de aquisição da língua-alvo porque teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade. Por outro lado, alunos tensos, ansiosos e com baixa autoestima tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo.

Porém, aqueles aprendizes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua não apenas tenderão a procurar menos insumo como terão alto filtro afetivo, e, “mesmo que a mensagem seja entendida, impedirá que o insumo alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua, ou o LAD (Dispositivo de Aquisição de

Língua)” (CHOMSKY, 1975, p. 140, *apud* KRASHEN, 1987). Nessa perspectiva apresentamos a seguir excertos de respostas ao questionário do momento 1.

Primeiro achei que fosse ser difícil e tinha um pouco de vergonha de falar na frente dos outros até porque sabia que ia falar errado. (Amanda).

[...] ninguém queria gravar as tasks orais, fazíamos, mas não deixávamos gravar, só depois de um tempo concordamos em gravar, acho que foi quando nós nos sentimos mais seguros...(Poliana).

Segundo o Quadro Comum Europeu (2001), o papel do aluno no ensino-aprendizagem de línguas está dividido nas seguintes categorias: autoestima, implicação na motivação, o seu estado e a atitude. Essas categorias podem ser chamadas de variáveis afetivas, e entre elas a autoestima é vista como imagem positiva que o aluno tem de si mesmo. A falta de inibição pode contribuir para o êxito na realização das tarefas. O aluno deve buscar o comprometimento com o aprendizado da LE e também a segurança necessária em si mesmo para ter êxito nas tarefas que realiza. Ou seja, ele deve assumir controle da interação quando necessário, comprovar entendimento e disponibilizar-se a assumir riscos quando se deparar com dificuldades.

Desse modo, cabe falarmos da capacidade de correr riscos, que é uma característica de bons aprendizes de línguas, e acrescentarmos que um antídoto para o medo do aluno de arriscar-se é o professor estabelecer em sala de aula uma atmosfera afetiva para que o aluno se sinta confortável.

Para tanto, deve-se criar um ambiente de aceitação que irá estimular a autoconfiança dos participantes e encorajá-los a experimentar e descobrir a língua-alvo sem constrangimentos (DUFEU, 1994, p 89-90, *apud* BROWN, 2007).

Concordamos com os autores supracitados e acreditamos que devemos encorajar sempre os alunos a arriscarem-se na comunicação, tratando os possíveis erros como parte do caminho para a aquisição da língua-alvo.

No início tive medo do ensino comunicativo temático baseado em tarefas, mas ao longo do curso pude perceber que isso só me ajudaria. (Roberta).

Eu tinha uma certa insegurança e sentia que eu tinha um bloqueio que me impedia de fazer bem as tasks. Conforme o tempo foi passando e fomos aprendendo mais sobre a história e fomos praticando aula a aula, a insegurança foi passando e as tasks, se tornando mais produtivas, o que nos deu segurança para deixar a professora gravar a nossa voz. (Angélica).

Nas primeiras aulas todos ficaram assustados com esse novo método de aprendizado, mas acredito que vários dos preconceitos foram quebrados, porque trouxe muitas mudanças no inglês de cada um e autoconfiança. (Talita).

[...] houve uma grande resistência, tanto de minha parte como dos demais alunos. Ninguém queria gravar as tasks, tinha vergonha de não sair bom, de não conseguir falar nada. (Débora).

Conforme podemos observar pelas respostas dos alunos, o medo do diferente predominava no início da implementação do planejamento, pois os participantes vinham de uma tradição gramaticalista e achavam que esse novo modelo de ensino não iria funcionar. A tradição gramaticalista é muito forte e serem expostos a uma mudança de eixo deixou-os inseguros, o que é considerado reação normal.

No começo do curso, nossa classe não acreditava que pudesse falar inglês. Ficamos cerca de três meses fazendo tasks sem gravar e quando sentimos que estávamos preparados nós gravamos nossa primeira task, que ficou muito boa, eu acho. Nossa professora sempre nos incentivou a falar, não importava se nós falávamos errado, ela deixava, não corrigia na hora, queria que a gente passasse a mensagem. (Alice).

Ninguém queria gravar a voz no início do curso, todos tinham medo, vergonha, pavor; depois, com jeitinho, a professora foi aplicando o PTBT com a gente, fazendo tasks orais sem gravar, e aos poucos um aluno gravou, depois outro, até que todos se empolgaram e não tinham mais medo, mas isso demorou um pouco, a professora teve que ter muita paciência e persistência, explicar por que era bom gravar etc. (Juliano).

Percebemos pela análise dos excertos de Alice e Juliano que no início os participantes sentiram-se inseguros e incrédulos com relação à eficácia desse tipo de ensino, porém, gradativamente foram criando segurança a partir da observação da própria melhora no desempenho ao realizarem as tarefas.

Também observamos que trabalhar com um determinado tema e com quantidade de insumo abundante pode ter contribuído para aumentar a motivação.

A fala dos participantes revela que eles tinham o filtro afetivo bem alto no início do curso, precisando de tempo para acostumarem-se com o tipo de ensino e realizar as tarefas a fim de que estas se tornassem algo familiar e eles percebessem que conseguiam desempenhá-las de modo satisfatório e comunicar significados.

Um aspecto relevante à observação dos fatores que compõem as diferenças individuais é a extroversão/introversão do aprendiz. Os estilos cognitivos também são conhecidos como fortes evidências nesse processo de diferenciamento e alguns dos participantes apresentavam

características de introversão, não se dispondo a arriscar-se, como podemos observar na fala de Heloísa:

[...] tinha medo de errar as palavras e sentia vergonha dos colegas e da professora e não aceitava que ela gravasse minha voz nas tasks orais. (Heloísa).

Logo, podemos deduzir que muitas vezes os alunos que fazem parte de nosso grupo de estudo ou da classe com a qual estamos trabalhando tiveram experiências não muito agradáveis de aquisição de LI e podem sentir-se incrédulos diante do novo, principalmente quando o novo requer uma participação mais ativa e que o aluno saia de sua confortável posição passiva de apenas receber informações sem ter de produzir significados com a língua e se comunicar.

Para Brown (2007), o conceito de inibição está ligado à autoestima e à autossuficiência, pois todos os seres humanos constroem defesas para se protegerem durante as diferentes fases de suas vidas. Assim, pessoas com elevada autoestima são mais capazes de superar ameaças feitas à sua vida e suas defesas são mais baixas, enquanto aquelas com baixa autoestima mantêm muros altos de inibição para se protegerem.

Isso nos leva a crer que a inibição é um fator limitante para a aquisição de LE, pois pode fazer com que o aprendiz perca oportunidades de interagir com os colegas e com o professor, de discutir e expor suas ideias, principalmente para desenvolver sua CLC oral.

Por outro lado, às vezes se considera erroneamente que os introvertidos não são tão brilhantes quanto os extrovertidos. Na verdade, a extroversão pode indicar que a pessoa possui necessidade de aprovação e reforço por parte dos outros para se completar, ao passo que a pessoa introvertida sente-se completa sem o parecer dos outros. Contrariamente aos estereótipos que geralmente se criam, os introvertidos podem apresentar muita força de caráter e determinação, características que os extrovertidos podem não possuir (BROWN, 2007).

Entendemos que a atitude assumida pelo aluno diante de uma situação é fundamental para o sucesso de seu trabalho, pois se trata de um estado mental organizado por meio das experiências vividas por ele e que tem influência direta e dinâmica em sua resposta individual a todos os objetos e situações com os quais se depara. Sendo assim, a atitude do aluno em relação aos falantes da língua-alvo, à língua-alvo, ao professor, ao material didático e à metodologia de ensino utilizados no curso, bem como à aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, atua no processo de aprendizagem de forma favorável ou desfavorável.

Ao perguntarmos aos participantes da pesquisa como eles se sentiram no início do curso, notamos que grande parte deles sentia-se insegura, mas se dispuseram a participar, embora com ressalvas. Essa insegurança é evidente, por exemplo, neste excerto:

Aceitei participar desde o começo do curso, porém, não sabia que poderia aprender tanto quanto aprendi por meio dele. (Débora).

Pela fala, notamos que a aluna Débora aceitou o desafio de mudar seu modo de aprender; admitindo que não esperava ser produtora, como também não esperava aprender tanto. Percebemos que a aluna ficou com o filtro afetivo baixo, confiou na Pp e encontrou motivação para enfrentar a nova situação de aprendizagem, dessa forma incorporando atitude positiva com relação ao ensino.

Segundo Viana (1997), o professor contemporâneo deve ter mais do que apenas a noção do que foi aprendido nas aulas de Prática de Ensino de Inglês da graduação em Letras da maioria das faculdades particulares: ele precisa conhecer a Linguística Aplicada voltada para a aquisição de línguas estrangeiras para ser capaz de aplicar o modelo de ensino que deseja.

Entendemos que o professor pode trabalhar para mudar as atitudes dos alunos, redirecionar as suas expectativas e eliminar os seus preconceitos em relação ao estudo da língua, contanto que tenha conhecimento teórico para tal e não tome atitudes baseadas em crenças infundadas.

Portanto, concordamos com Brown (1997), que alerta os professores sobre a necessidade de estarem conscientes de que todos possuem atitudes positivas e negativas e que as atitudes negativas podem ser transformadas, frequentemente, pela exposição à realidade, pois geralmente emergem de estereótipos. Defendemos que o professor deve dialogar com os alunos durante e sobre o processo de ensino no qual estão inseridos.

Os excertos a seguir revelam a visão dos alunos sobre as explicações da Pp quanto aos procedimentos tomados no decorrer do curso. O fato de a Pp conversar com os alunos, explicar os procedimentos e discutir as falhas e desmotivações, como expresso na fala de Juliano: “[...] *fazer uma avaliação e reflexão das nossas atitudes, pedir opiniões [...]*”, foi bastante produtora durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Joana: [...] houve momentos [em] que a classe estava desmotivada, os alunos se recusavam a gravar as tarefas, porém, esses momentos foram superados com conversas com a professora [...].

Juliano: [...] a professora teve que “discutir a relação” várias vezes com a classe, fazer uma avaliação e reflexão das nossas atitudes, pedir opiniões. Depois de um tempo a sala toda participava bastante de todas as atividades [...]

Débora: O fato da professora conversar com a classe a respeito das atividades que eram feitas, explicar por que fazíamos certas atividades, por que era importante ajudava bastante, fazia com que a gente ficasse mais seguro.

Contudo, outros participantes não apresentaram atitude tão positiva quanto à de Débora, porém, mesmo estando um pouco inseguros, participaram do curso, como podemos perceber pela fala de Talita, Angélica e Amanda transcritas a seguir.

Me senti um pouco insegura, achei difícil dar certo, principalmente depois de ver a reação dos alunos nas primeiras aulas, mas resolvi participar. (Talita).

No início do curso eu não me senti muito esperançosa, pois eu acreditava que não chegaríamos no resultado esperado... minha opinião mudou quando percebi que meu inglês e meu modo de me expressar melhoraram, passei a confiar mais. (Angélica).

[...] me sentia preocupada, um pouco insegura, no início não gostei muito, mas me dispus a participar. No decorrer do curso fui gostando e aprendendo, conseguindo produzir as tarefas e me sentindo mais confiante. (Amanda).

Eu não acreditava nesse método de PTBT, mas gostei muito, aprendi muito e na minha opinião meu inglês melhorou muito no decorrer do curso. (Alice).

Percebemos que os alunos começaram a ver progressos na aquisição, e isso se converteu em fator positivo, porque gerou motivação para aprenderem mais.

Também observamos nos relatos das alunas Talita, Angélica, Alice e Amanda a capacidade de arriscar-se de alguns participantes como fator positivo. Essas alunas desconfiaram se aprenderiam a língua com o PTBT, mas mudaram suas percepções quando observaram certos benefícios que o planejamento trouxera. O excerto a seguir, pertencente à aluna Joana, igualmente revela essa mudança de atitude perante o curso:

[...] achei que o conteúdo ia ficar disperso, sem conexão, e então não tinha valorizado o potencial do curso e senti um pouco de receio em relação ao mesmo, porém, estava disposta a tentar e então me dedicar [...] aos poucos percebi que, além de aprender um assunto, aprendia o vocabulário também. Foi quando pude me motivar ainda mais. (Joana).

Esse depoimento também revela que o fato de termos trabalhado com um tema único favoreceu o insumo recorrente e o aumento da motivação, contribuindo para a aquisição da língua-alvo.

Logo, concordamos com Richards e Rodgers (2001, p. 207) quando afirmam que as pessoas aprendem uma segunda língua com mais sucesso quando a utilizam como meio de

adquirir informação em vez de a aprenderem como um fim em si mesma e que o Ensino Baseado em Conteúdo (CBT) reflete melhor as necessidades do aluno para aprender uma L2 (em nosso contexto, LE).

Portanto, para nós, a escolha do tópico a ser utilizado no planejamento e dos tipos de tarefas constitui uma fase importante do curso. Essa escolha dependerá principalmente dos objetivos do programa, ou seja, se estes são voltados para o desenvolvimento da proficiência geral do aluno na língua-alvo ou para alguma área específica. No primeiro caso, que se enquadra em nosso contexto, Ellis (2003) destaca que os critérios para a seleção do tema devem ser a familiaridade com o tópico, o interesse intrínseco e a relevância desse tópico para o aprendiz.

De acordo com Almeida Filho (2003), os conteúdos construídos na interação mediada pelo uso de tarefas na língua-alvo são um fator importante para a criação de ambiente comunicativo voltado para a aquisição.

O participante Juliano fez um comentário favorável a respeito da identificação com o conteúdo a ser estudado:

Eu achei legal porque adoro a história da Inglaterra. Mas percebi que ia dar mais trabalho para os alunos, tinham que participar mais ativamente. (Juliano).

Notamos que Juliano expressa sua aprovação quanto ao conteúdo temático estudado, mas alega que acarretará mais trabalho e participação por parte dos alunos, o que podemos atribuir à ansiedade dos mesmos com relação ao fato de serem testados. Podemos inferir que esses alunos que tiveram desempenho insatisfatório em testes no passado podem desenvolver sentimentos negativos quando se encontram em situação de terem sua capacidade avaliada, com medo da avaliação negativa por parte dos colegas e/ou do professor.

Assim, acreditamos que a motivação do aluno para estudar uma língua pode ser determinada por suas atitudes, prontidão para se identificar com a cultura-alvo e pela orientação para com o processo de aprender uma língua estrangeira.

Nas falas dos alunos citados, características afetivas positivas como motivação, autoconfiança elevada e gosto pelo assunto em questão são visíveis. Para Krashen (1987), tais estudantes apresentam sinais de baixo filtro afetivo, situação psicológica favorável à assimilação do insumo compreensível. Quanto mais motivado a aprender e autoconfiante o aluno estiver, maior a evolução no processo de aquisição da LE.

A seguir percebemos no excerto da aluna Poliana que a percepção da melhora no desenvolvimento da sua CC/CLC serviu de motivação para esforçar-se mais.

No começo me senti com receio, pois não sabia como ia ser e se servia para acrescentar algo no processo de aprendizagem. Mudei minha opinião ao perceber que o conteúdo era relevante e que poderia aperfeiçoar meu inglês. (Poliana).

A aluna Poliana sentiu-se insegura e até pensou que o esforço poderia não surtir efeitos, porém, dispôs-se a participar. Isso nos leva a refletir que a motivação pode se originar do próprio ato de aprender, das próprias situações de aprendizagem, que seriam incentivos por si sós; pode ter sua fonte no próprio aprendiz, que já carrega consigo estímulo para aprender; ou pode surgir de influências e incentivos externos.

Portanto, a atitude diz respeito a um estado mental que surge como resposta favorável ou desfavorável aos objetos e situações com que se depara o aprendiz: atitudes quanto à aprendizagem de uma LE em particular; à aprendizagem de línguas estrangeiras em geral; aos falantes da língua; ao professor; ao material didático; à metodologia de ensino empregada.

Assim, a ausência de motivação, a falta de confiança, a presença de alta ansiedade elevam o nível do filtro afetivo e impedem que o insumo compreensível aconteça, enquanto o indivíduo motivado, com maior autoconfiança, está mais suscetível ao recebimento de insumo, conseqüentemente, mais propenso à aquisição da língua. O excerto abaixo remete a sinais de variáveis afetivas negativas por parte do aprendiz.

No início do curso me sentia insegura, com medo de errar, eu sabia que não ia conseguir falar na frente dos outros, por vergonha de errar, eu precisava estudar muito para conseguir e não tinha tempo.

Com o tempo eu percebi que daria certo se eu conseguisse me dedicar mais, só que não tenho tempo de estudar, minha vida é muito corrida, quando terminar a faculdade vou fazer um curso de inglês e vou estudar. (Heloísa).

Verificamos que Heloísa ficou com atitude não favorável ao planejamento desde o início e seu filtro afetivo encontrava-se bastante alto. A participante já havia apresentado todas as desculpas possíveis para si, para os colegas e para a Pp e sua insegurança pode ser devida a vários fatores, como, por exemplo, baixa autoestima e perfeccionismo.

Muitas vezes a relutância do aluno em participar deve-se ao seu perfeccionismo, o que acreditamos possa ser o caso de Heloísa. A aluna recusava-se a gravar porque temia ser julgada pelos colegas e pela Pp.

Nessa perspectiva, consideramos que a autoestima é um dos principais elementos afetivos que influenciam a aquisição de línguas, podendo levar o aprendiz a persistir em ressaltar suas limitações quanto a algum aspecto específico da língua.

Assim, a ansiedade pode prejudicar o desenvolvimento do aluno, levando-o a preocupar-se, duvidar da própria capacidade, frustrar-se, ficar inseguro e inibido, com receio de correr riscos.

A partir das suas respostas, podemos concluir que os participantes evoluíram com relação aos seus sentimentos de desconforto no início do curso ao perceberem que o PTBT estava atingindo o propósito de fazê-los engajar-se em comunicação. Porém, isso só foi possível porque, apesar da relutância inicial desses alunos, eles se propuseram e se dispuseram a tentar e arriscar, ou seja, tiveram uma atitude positiva com relação ao PTBT e à aquisição da língua-alvo.

4.3 Análise da CLC em três momentos

Neste item analisamos as produções orais dos alunos em três momentos diferentes do curso, os quais denominamos: “momento 1”, “momento 2” e “momento 3”, correspondentes ao início, meio e final do curso, respectivamente.

Para tanto, demonstramos como os alunos utilizavam a língua-alvo no início do curso com relação à sua CLC; como falavam, com ou sem coesão, se usavam o português; se seus turnos eram curtos ou longos; se cometiam muitos erros quanto à forma; se seus enunciados faziam sentido etc. Fizemos o mesmo para o meio do curso (momento 2) e para o final (momento 3) a fim de triangularmos os dados, explicando as reações dos participantes quanto a esse tipo de planejamento e suas percepções quanto à melhora de sua CLC por meio de autoavaliações. Estas foram utilizadas a fim de se avaliar o processo de tomada de decisões, e não para se atribuírem notas; avaliações do curso foram utilizadas com o mesmo fim.

Na elaboração da primeira tarefa do momento 1 os participantes tiveram de dizer qual seria o monumento antigo que eles gostariam de visitar e por quê. Portanto, os critérios para a elaboração dessa tarefa foram expressar o desejo de visitar determinado monumento e depois justificar a escolha. Na sequência apresentamos o enunciado da primeira tarefa do momento 1.

Task: Based on what you've learnt about the wonders of the ancient and the new world plus the new wonders of the modern world, build an oral task on which you talk about a monument that you would like to visit and justify your choice.

Para viabilizar a elaboração de tal tarefa foram mostradas aos alunos imagens em *slides* de PowerPoint das sete maravilhas do mundo antigo e das maravilhas do mundo moderno, acompanhadas de explicação na língua-alvo pela Pp sobre um pouco da história que envolve esses monumentos, além de textos e pré-tarefas sobre esse assunto.

Em outra tarefa do momento 1, a Pp explicou aos alunos na língua-alvo sobre Stonehenge com a ajuda de imagens também digitalizadas e mostrou um vídeo da BBC a respeito da mais recente escavação feita no sítio arqueológico de Stonehenge, que teve a presença de druidas para permitirem a escavação, o que deixou os participantes muito interessados pela magia e mistério que envolvem o monumento.

Os critérios para a elaboração dessa tarefa foram: dar detalhes sobre a construção do monumento, falar sobre quais os povos que podem ter contribuído para sua construção, falar sobre o propósito da construção do monumento (na visão dos alunos) e relatar suas percepções sobre Stonehenge baseadas no insumo fornecido, bem como manifestar a vontade de conhecê-lo ou não.

Na sequência, encontra-se o enunciado da segunda tarefa do momento 1.

Task: According to the input provided about the subject "Stonehenge" tell the class and the teacher if you would like to visit this monument and explain how it was built as well as who built it, why it was built, what's the purpose of Stonehenge in your opinion, and what it represents.

A tarefa analisada no momento 2 versava sobre o início da colonização da Grã-Bretanha, o final da era do gelo, os primeiros povos, como viviam e como eram.

Os critérios para a elaboração da tarefa do momento 2 foram: relatar o início da colonização da Grã-Bretanha e como foi formada quando se separou da Europa. Os alunos também deveriam falar sobre os primeiros habitantes, como eram, como sobreviviam, que tipo de cultura tinham, que monumentos construíram, relatar quais foram os povos que chegaram à Britânia e qual a cronologia deles até os viquingues. O enunciado dessa tarefa era:

Task: Explain how Britannia separated from Europe and talk about its invasions until the vickings, giving characteristics about each people, explaining the order of their arrival, how those invaders were, how they lived, give some details about their culture and the monuments they built.

Para viabilizar a elaboração da tarefa, foram fornecidas aos alunos explicações na língua-alvo pela Pp na lousa e também por meio de mapas digitalizados, DVDs sobre a história da Grã-Bretanha, pré-tarefas escritas e orais com trabalho em pares.

Na sequência, para a elaboração de outra tarefa como a do rei Henry VIII, proposta no momento 3 do curso, foram fornecidos diferentes tipos e grande quantidade de insumo para os alunos.

As explicações fornecidas pela professora sobre a tarefa foram na língua-alvo, acompanhadas de apresentações de *slides* no PowerPoint e trechos da série “The Tudors”, sendo sugerido pela Pp aos alunos que assistissem às duas temporadas iniciais dessa série em casa, e alguns deles assim o fizeram. Também foram utilizadas pré-tarefas escritas e trabalho oral em pares.

Os alunos que assistiram às temporadas da série indicada pela Pp ficaram envolvidos pela beleza e pelas riquezas dos locais. Essa série é considerada bastante fiel à História, o que contribuiu sobremaneira para os participantes entenderem melhor e obterem mais detalhes referentes aos fatos e personagens, podendo falar deles com mais intimidade e segurança. Isso ajudou no momento de elaborarem as tarefas, pois tinham argumentos para construí-las, emitindo opiniões sobre os personagens e sobre os fatos.

Defendemos que o fato de os alunos terem recebido quantidade abundante de insumo relevante e diversificado foi fundamental para que produzissem na língua-alvo.

Os critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa do momento 3 foram: falar sobre o rei Henry VIII, sua vida amorosa, sua primeira esposa, Catherine of Aragon, sobre a importância de Catherine, sobre as sucessivas esposas que o rei teve (pelo menos duas delas, pois a segunda temporada da série termina com a execução de Anne Boleyn), sobre o motivo de seus vários casamentos, sobre os filhos que teve ao longo de sua vida e sobre as circunstâncias em que se separou das esposas.

Task: Based on the explanations about King Henry VIII given as input build a chronological task talking about his love life, the importance of his first wife Catherine of Aragon, the reason why he married so many times and also talk about the children he had and what made him separate from his wives.

Depois de relatarmos os critérios estabelecidos para a elaboração das tarefas, apresentamos a análise dos 3 momentos de alguns dos participantes da pesquisa, que foram escolhidos com base em seu desempenho no pré-teste (teste *cloze* inicial), citado no item 4.1.

Portanto, procuramos escolher participantes com diferentes níveis de desempenho a partir dos resultados do pré-teste para demonstrar diferentes níveis de desenvolvimento de CLC.

Na sequência, apresentamos as produções das tarefas orais transcritas da participante Amanda, que obteve nível de desenvolvimento considerado *funcional* com relação aos outros participantes da turma no teste *cloze* inicial.

Análise da CLC de Amanda nas produções orais em três momentos do curso:

Momentos	Transcrições
Tarefas do início do curso Momento 1	<p><i>I would visit:: Coleseum in Rome because:: I think it is a important construction for the humanity and (.) ahn (.) I would to like to know Italy, I think that is so beautiful.</i></p> <p><i>I think (.) ahn (.) Stonehenge was built:: by the Iberians, Celts and the peoples primitives, I think that the slaves built it and it was a temple for the pagan gods. I would like:: visit Stonehenge because I think that it's a important representation of the ancient peoples and the purpose I think that is a circle for the energy don't lost (.) a worship place to the some god or druds or one thing that people (.) daquele povo(.) believed.</i></p>
Tarefas do meio do curso Momento 2	<p><i>A long time ago Britain was part of the European Continent and after the ice age Britain separated to Europe. The first habitants in Britain were the Iberians. They were dark-haired people, hunters, shipherds, and built the Stonehenge Monument. After Iberians, the Celts arrived there and they had earth monuments and a druids. After the Celts the romans came, Julius Cesar try but Emperor Claudius conquered it (...) Britain. The Romans left their language (.) and they are good architects and their religion christianism. After this, the vickings.</i></p>
Tarefas do final do curso Momento 3	<p><i>Amanda. Catherine of Aragon was the first wife of Henry the VIII, she was six years older than him and they tried to have a son many times. She had six stillbirths and :: they (.) ahn (.) had only a daughter called Mary, the only child that .survived. Catherine was very happy when the girl was born, but Henry needs a son to pass his kingdom. Catherine was (.) daughter of a famous crusader and she was brave how her mother. When Henry the VIII (.) ahn (.) came to war she: takes care the kingdom. Pp. Very important, that's very important, because she wasn't just a doll, she was a very strong woman.</i></p> <p><i>Amanda. But Henry needs a son and he wanted to divorce Catherine and married Anne Boleyn. They tried to have child, children, but a son was born and died, he thought that God didn't want:: to give him a son. That's it.</i></p>

Amanda teve uma postura participativa e colaborativa desde o início do curso: elaborou todas as tarefas propostas, dificilmente faltava às aulas e mostrou atitude positiva durante todo o período de implementação do planejamento, ajudando a si mesma e os colegas.

Quanto à produção inicial da participante no momento 1, observamos que desde as primeiras produções gravadas mostrou sentenças mais desenvolvidas, usando conectivos, como, por exemplo, *but* e *and*. Também conseguia articular bem as ideias do tópico estudado, possuindo discurso compreensível, fazendo-se entender, transmitindo sua opinião, seu desejo de conhecer o Coliseu em Roma e explicando o porquê de sua escolha. Portanto, a aluna

cumpriu os critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa quanto ao conteúdo a ser transmitido.

Contudo, Amanda apresentou alguns erros estruturais, como podemos observar no uso do modal seguido de *to* em “...*I would to like to know Italy...*” (linha 2), na utilização do artigo indefinido *a* ao invés do *an* em “...*it is a important construction...*” (linha 6).

Verificamos também sua dificuldade na flexão verbal do Simple Present na oração “...*the energy don't lost...*” (linha 8), em vez de “...*doesn't lose...*”. Além do erro estrutural na oração, houve erro semântico, pois seria mais adequado usar “*the energy doesn't go away*” ou “*the energy doesn't dissipate, etc...*”; porém, esse erro não compromete o sentido de seu excerto. Podemos citar ainda a falta de vocabulário adequado novamente quando Amanda utiliza “*humanity*” (linha 2) em lugar de “*mankind*”.

Observa-se também que Amanda utiliza algumas expressões em português (linhas 8 e 9), o que não consideramos um problema, pois nos níveis iniciais de implementação do PTBT a utilização da língua materna não é condenada.

Segundo Willis e Willis (2007), o fundamental é fazer os alunos se comunicarem, não importando a precisão linguística. O objetivo é que transmitam a mensagem que desejam, mesmo que a forma linguística não esteja totalmente correta. Essa foi a postura que procuramos adotar ao longo da aplicação do curso de PTBT.

Assim, asseveramos que, quanto mais utilizar a língua-alvo para se comunicar, mais o aluno desenvolverá acuidade linguística, porque desejará transmitir melhor suas mensagens, expressar com mais clareza seus pontos de vista, e isso só será possível se melhorar as construções das orações.

Comparando o momento 1 com o momento 2 das produções orais de Amanda, notamos que houve progresso no desempenho da sua CLC, pois a aluna começou a utilizar estruturas mais elaboradas para construir suas frases. Por exemplo, nas linhas 1 e 2 do momento 2, “*A long time ago Britain was part of the European Continent and after the ice age Britain separated to Europe*”, observamos que, apesar do erro da preposição *to* (deveria ser *from*), a oração está bem estruturada e seu enunciado é mais longo e com menos interrupções do que aqueles produzidos no momento 1.

A maneira como a participante utilizou os tempos verbais melhorou, como podemos notar pela utilização adequada do *Simple Past* em quase todo o excerto, que era o tempo adequado para os fatos relatados por ela.

Isso pode ser atribuído à maior quantidade de insumo fornecido para a elaboração da tarefa, pois esta exigia mais raciocínio dos alunos, que precisavam entender a história e

lembrar a ordem e as características dos povos que invadiram o Reino Unido. Para essa situação, utilizamos algumas pré-tarefas de *brainstorming*, de relacionar colunas, perguntas e respostas, além de fazermos um quadro demonstrativo sobre as invasões e suas características, que consideramos ter ajudado na elaboração da tarefa principal.

Amanda conseguiu relatar o início das invasões do Reino Unido com precisão de conteúdo e pôde-se entender esse conteúdo em sua fala. Portanto, consideramos que o propósito comunicativo foi atingido. Os critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa foram cumpridos. As falas tornam-se mais longas e com menos interrupções, observa-se que a aluna sente segurança relatando os fatos históricos.

Apoiamo-nos em Willis e Willis, (2007) para defender que a quantidade de insumo e sua variedade para transmiti-lo aos aprendizes é fator predominante na aquisição da língua-alvo.

Partilhamos com Barbirato (2005) o entendimento do termo insumo como tudo o que é apresentado pelo professor ou construído entre professor e alunos e entre alunos e alunos, em um processo de interação e de construção de significados. A autora ainda salienta que não basta apenas o aluno receber insumo (posição esta defendida por outros autores, entre eles KRASHEN, 1982), é necessário um esforço da parte deles para compreendê-lo (PRABHU, 1987). É também importante que o insumo seja significativo, interessante e relevante para o aprendiz.

Podemos observar que nas produções orais do final do curso (momento 3) Amanda construía trechos longos, sem interrupções, e sua pronúncia melhorou muito. A aluna não prolongava mais as vogais como no início do curso. O excerto ainda não estava satisfatório nem na forma nem no conteúdo, pois a aluna não prosseguiu com a história, apenas citou até a segunda esposa do rei Henry VIII, quando um dos critérios era falar, mesmo que brevemente, sobre todas elas. Podemos atribuir essa lacuna à maior ênfase dada à 1ª e 2ª esposas nas duas temporadas da série “The Tudors”, sugerida aos alunos como insumo adicional.

Desse modo, podemos considerar que, se o critério era falar sobre todas as esposas, a Pp deveria ter dividido essa tarefa em duas partes com o propósito de facilitar sua realização, pois o assunto era extenso e cheio de detalhes e informações.

Quanto à língua, ainda podemos observar que Amanda cometeu alguns erros como “*She cared the kingdom when Henry went to war*” em vez de utilizar “*She governed...*” ou “*She took care of ...*”, “*She used to take care of...*”, ou ainda “*She ruled ...*”, “*She was in charge of ...*”.

Contudo, não havia mais erros de artigos indefinidos e flexão dos tempos verbais básicos, como relatamos nas tarefas iniciais. Amanda utilizou construções de fala sofisticadas para alunos de contexto adverso e, comparando suas produções do início e meio do curso com as do final do curso, verificamos melhora e podemos dizer que sua CLC desenvolveu-se de modo considerável.

Um dos pressupostos do ensino comunicativo é tornar o aluno autônomo no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos a autoavaliação indissociável desse processo, pois é com esse instrumento que o aluno tem a liberdade de refletir sobre si e sobre sua aprendizagem.

Em suma, a autoavaliação constitui-se de um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito – constitui um meio essencial que leva o aluno a passar de um saber-fazer instintivo a um saber-fazer refletido, por meio do qual pode intervir na sua própria aprendizagem, olhar-se, analisar-se e mergulhar nas suas próprias dificuldades, podendo alterar a imagem que tem de si e se necessário reconstruí-la.

Assim, para contribuir para a validade desta análise, transcrevemos as respostas da participante quando lhe foi pedido que fizesse uma autoavaliação de seu desempenho no curso e também uma avaliação do PTBT.

Amanda (autoavaliação): No início achei que fosse ser mais difícil, pois não falava nem escrevia nada sozinha, mesmo que fosse gramaticalmente errado. Me propus a realizar todos os tópicos propostos. Durante o curso fui adquirindo conteúdo e motivação para falar e escrever mesmo cometendo erros, contanto que fizesse sentido. A confiança em poder tentar me expressar sem medo é muito importante e acredito que evolui no aprendizado da língua e conquistei mais vontade para continuar. Ainda tenho muito a melhorar, mas já sei o caminho.

Podemos observar a partir de sua autoavaliação que o tema favoreceu a aquisição da língua, pois a aluna menciona o insumo recebido – “Durante o curso fui adquirindo conteúdo e motivação para falar e escrever mesmo cometendo erros, contanto que fizesse sentido” – e o fato de esse insumo ter aumentado sua motivação para empenhar-se na aquisição da língua.

Observamos que as oportunidades oferecidas para a aluna expressar-se por meio das tarefas comunicativas foram fundamentais, pois ela salienta que: “A confiança em poder tentar me expressar sem medo é muito importante e acredito que evolui no aprendizado da língua e conquistei mais vontade para continuar”.

Acrescentamos também que o fato de não corrigirmos as produções orais da aluna no momento em que ela estava se comunicando, a menos que pedisse ajuda, foi um fator

positivo, pois a aluna alega que não teve medo de errar, queria sim transmitir o significado desejado. A correção de erros foi feita em momento oportuno, como citado na fundamentação teórica deste estudo.

A participante demonstra que está satisfeita com seu progresso dizendo: “...evolui no aprendizado da língua e conquistei mais vontade para continuar”, tem consciência de que precisa melhorar e agora sabe como.

A seguir transcrevemos um excerto da avaliação do curso feita pela mesma participante.

Amanda (avaliação do curso): O curso foi muito bom. No início recebemos bastante insumo para que nos adaptássemos a nova condição, que, à primeira vista, pareceu muito diferente do convencional. Depois aos poucos fomos realizando as tarefas até que começamos a gravar oralmente e depois escrever. Realmente o curso é diferente da forma tradicional de se aprender inglês, ele faz com que a comunicação se efetive em um contexto real e com que todos os alunos evoluam, cada um de acordo com seus esforços e suas limitações.

A aluna fala da diferença do curso ofertado em comparação ao tipo de curso tradicional com que ela estava acostumada e admite que o fato de a comunicação acontecer em contexto real é um fator que faz com que todos os alunos tentem fazer o melhor que podem para participar e transmitir suas ideias.

Atribuímos às tarefas o sucesso do planejamento no aspecto citado pela participante, pois concordamos com Nunan (1989) quando o autor relata, por exemplo, que a tarefa envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo. Também concordamos com Prabhu (1987) que a ênfase está no aspecto cognitivo da tarefa, chamando a atenção para o fato de que esta envolve um processo de raciocínio, levando o aprendiz a realizar conexões entre as informações, deduzir novas informações e avaliá-las.

Defendemos, com base nos dados analisados, que isso faz com que o aprendiz sinta-se satisfeito por estar desempenhando uma ação comunicativa que é comum em sua vida, sua realidade, sua rotina diária. Afinal, ele está discorrendo sobre fatos e emitindo opiniões sobre algo concreto, que faz sentido, e não sobre a vida de personagens fictícios que não fazem parte de sua realidade.

Na sequência, analisamos as produções das tarefas orais dos 3 momentos do curso da participante Poliana, que se destacou sobremaneira quanto à sua capacidade de comunicação na língua-alvo, pois, ao realizar o teste *cloze* inicial, obteve o conceito “*incipiente*” e melhorou bastante ao longo do curso.

Análise da CLC de Poliana nas produções orais em três momentos do curso:

Momentos	Transcrições
<p>Tarefas do início do curso Momento 1</p>	<p><i>I would visit Taj Mahal in India because(..) ahn (..) there is a love story behind it (...) that construction ahn (...) and I'm very romantic, I like love stories and I believe is interesting construction and a very elegant too.</i></p> <p><i>I would like to visit Stonehenge (..) is a great monument of history of word, and it has many mistery that involve it (...) ahn (..) I (.) believe that Stonehenge was.built by several peoples each one gave his contribution (..) ahn (..) the Iberians, the Celts, the Druids, each one gave his contribution...I think the purpose of Stonehenge is a place to worship gods, I don't know (..) Stonehenge has many energy and (..) ahn (...) this (..) can involve us (.) only.</i></p>
<p>Tarefas do início do curso Momento 2</p>	<p><i>First the Britain was part of European Continent after the ice age, it separated from Europe(...) ahn (.) the first (...) inhabitants that were in Britain were the Iberians. The Iberians build the Stonehenge. After the Iberians, the Celts came: to Britain. The Celts were more advanced the Iberians (...) ahn, after the Celts there were Roman invasion (..) Roman invasion. The Romans introduction the cristianismo in their culture, their language, their customers, and after Romans the Angle-Saxons arrived there.</i></p>
<p>Tarefas do início do curso Momento 3</p>	<p><i>Henry the VIII was the second king of a dynasty ahn(.) he married with Catherine of Aragon ahn (.) she was six years older than Henry (.) ahn (.)Catherine had (..) six stillbirths and after she had a child ahn called Mary (..) Bloody Mary ahn (..) Henry and Catherine had ahn (.) different viewpoints of the future of Mary ahn Henry wanted a son to pass his kingdom (...) and not a daughter with problems as Mary (.) ahn (.) Catherine was daughter of a (..) a Queen of Spain and her (..) her mother was a crusader? crusader ahn (...) the Catherine (.)ahn(.) herself was born in a campaign of the mother(...) rsrs (..) I don't know (..) ahn Catherine ahn(.) Henry and Catherine ahn(..) separated because Henry wanted a son with other woman, né? And (.) ahn (.) so, they (...) they separated and Henry get married with Anne Boleyn (...) and Henry ahn (...) instituted Protestantism. That's it.</i></p>

Poliana teve dificuldades no início do curso, mas, ao perceber que se fazer entender não era impossível, seguiu todas as instruções da Pp, não faltava às aulas e teve uma postura participativa, engajando-se em todas as atividades propostas.

Analisando as tarefas orais de Poliana do momento 1 do curso no quadro anterior, observamos que ela não utilizou construções soltas, mas frases bem elaboradas, expressando suas ideias sobre o assunto estudado, explicando que tem preferência por visitar o Taj Mahal por ser um local romântico, envolto em uma estória de amor, e cumprindo os critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa. Também seguia as orientações para realizar as pré-tarefas e as tarefas, participando ativamente das interações em pares, que geralmente ocorriam com a participante Amanda, o que era bastante produtivo para Poliana e fazia com que se sentisse segura para desempenhar a tarefa oral posteriormente para a Pp e para a classe.

Concordamos com Vygotsky (1933/1978, p. 88), citado na fundamentação teórica deste estudo, quando o autor considera que o aprendizado de uma língua por meio da interação possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam ideias e opiniões sobre as atividades propostas em grupos ou pares, podendo, pois, prepará-los para agir com autonomia em situações futuras semelhantes às aquelas enfrentadas nos momentos de aprendizagem. Esse autor também destaca o fato de toda pessoa poder fazer mais se tiver o auxílio de outra. Nessa perspectiva, o que o aprendiz é capaz de fazer em cooperação com alguém hoje será capaz de fazer sozinho amanhã.

Afirmamos, com base em dados empíricos apresentados até o momento, que não há como a pessoa dominar a linguagem (o mundo à sua volta) sem a ajuda de alguém. A aprendizagem acontece por meio da interação de pessoas de diferentes níveis sociais, habilidades e conhecimentos.

Analisando os dados coletados, observamos que o par mais competente representa uma espécie de andaime para o outro, que pode servir de base até que o menos experiente tenha domínio do conteúdo. Pudemos observar na relação de Amanda e Poliana a importância da interação do trabalho em pares na aquisição de LE.

Com base nos dados coletados e analisados, defendemos que o ensino por meio de tarefas comunicativas problematizadoras gera interação dos alunos e consequente negociação de significados, o que ajuda a finalizar a tarefa de forma bem-sucedida.

Quanto aos erros de Poliana, queremos salientar que houve erros de base estrutural no momento 1 do curso, como o uso do artigo indefinido em local inadequado em “...and a very elegant too” (linha 3), quando deveria ser “...and very elegant too”, e a falta do artigo indefinido na construção “...believe is interesting”, quando deveria ser “...believe is an interesting...” (linha 3).

Ainda nesse mesmo excerto (linha 3), além de um artigo a mais e um artigo a menos, houve também a não colocação do pronome *it*. Acreditamos que a ocorrência desses erros deve-se à LM dos participantes de pesquisa, visto que essa não requer esse tipo de construção nas orações. Porém, neste estudo não focaremos a interferência da LM, o que seria assunto adequado para outro estudo ou nova pesquisa.

Outra dificuldade apresentada por Poliana foi não conseguir utilizar conectores para construir as orações na língua-alvo, como no excerto “*I would like to visit Stonehenge (..) is a great monument...*” (linha 4). Também podemos observar o uso incorreto de *many* – usado antes de substantivos contáveis –, que foi posicionado na oração antes de substantivo

incontável (linhas 8 e 9): “*Stonehenge has many energy...*” (deveria ser “*Stonehenge has much energy...*”).

Verificamos nas linhas 1 e 2 do momento 2, no excerto “*First the Britain was part of European Continent after the ice age it separated from Europe*”, que a aluna produziu um segmento longo, sem pausas e quase sem erros gramaticais ou estruturais, o que consideramos um avanço com relação às frases fragmentadas do momento 1.

A participante cumpriu os critérios estabelecidos para a realização dessa tarefa, falando sobre as invasões na ordem correta, apenas esquecendo de mencionar os viquingues.

Na tarefa do momento 3 do curso, também citada no quadro anterior, Poliana mostrou-se confiante e constrói um segmento longo, carregado de significado: “*Henry the VIII was the second king of a dynasty ahn(.) he married with Catherine of Aragon ahn(.) she was six years older than Henry...*”, cumprindo o critério estabelecido, que era falar sobre o rei Henry VIII.

Embora o excerto contenha algumas pausas, acreditamos que essas foram feitas com a intenção de manter o turno da conversa, mostrando à Pp e aos colegas que ela pretendia continuar o relato.

Poliana mostrou-se segura quanto ao tema, como podemos observar no excerto: “*Henry and Catherine had () ahn (.) different viewpoints of the future of Mary ()ahn() Henry wanted a son to pass his kingdom (...) and not a daughter with problems as Mary...*”, e, apesar de não utilizar muitos conectores e cometer erros estruturais e hesitações, acreditamos que seu discurso melhorou consideravelmente em relação ao momento 1. Novamente os critérios para a elaboração bem-sucedida da tarefa foram cumpridos.

Observamos nas respostas de Poliana ao questionário aplicado na metade do curso que a aluna sente-se motivada com o curso e acredita que está melhorando:

[...] acho que meu inglês melhorou porque comecei a pensar mais em inglês e buscar mais os significados das palavras. (Poliana).

A participante alega que sente mais vontade para estudar, procurar significados de palavras que desconhece e acreditamos que esse seja um sinal de grande motivação para a aquisição da língua-alvo.

Para complementarmos esta análise, transcrevemos as respostas da participante quando lhe pedimos que fizesse sua autoavaliação e a avaliação do curso.

Poliana (auto-avaliação): Acredito que a quantidade de informação que recebemos e o fato de tratar de um assunto importante para nós é que fez com que conseguíssemos falar e também os trabalhos em pares e em grupos ajudaram muito, bem como tudo o que aprendemos nos anos anteriores na faculdade...

Poliana ressalta o fato de o conteúdo temático do curso ter sido importante para o seu sucesso e o dos colegas. Isso se deve ao fato de termos optado por utilizar um tema relevante para o público-alvo, fazendo com que se sentissem motivados para prosseguir e se empenhar.

Neste estudo defendemos ser muito produtivo para o aluno adquirir uma nova língua em um contexto rico com insumo real. Conforme já afirmamos na fundamentação teórica deste estudo, o foco está no sentido, porém, há atenção secundária à forma sempre que necessário. O insumo abundante e diversificado é muito importante, mas há outros fatores, como interação, motivação, o papel do professor (que em alguns momentos fala mais devagar, repete, sistematiza etc.) e as próprias tarefas problematizadoras, que influenciam o processo de aquisição da língua-alvo.

A participante enaltece o trabalho em pares admitindo que foi fator preponderante para seu processo de aquisição da LE.

Os ensinamentos Baseado em Conteúdo e Baseado na Língua são bem diferentes. O ponto mais importante é que o primeiro tem como base o conteúdo relevante, que é prioridade e deve ser apreendido pelo aluno, enquanto o segundo é baseado em itens linguísticos, muitas vezes “despregados” (termo utilizado por Almeida Filho) de contextos reais, fazendo do ensino da forma prioridade e do ensino do conteúdo uma preocupação incidental.

Na sequência está a avaliação do curso feita pela participante em questão.

Poliana (avaliação do curso): O curso é bom porque nos incentiva a usar a língua inglesa em situações extraclasse, para coisas de verdade, como aprender sobre a história de um país, a ter a consciência de que podemos e devemos aprender sempre mais. Nosso campo de aprendizagem e ação não pode ser restrito, a língua inglesa precisa fazer parte do nosso dia a dia.

[...] nas tasks fazemos coisas do dia a dia, como argumentar, emitir opiniões sobre pessoas, coisas, situações, contar casos, histórias, escolher etc. [...]

A participante ressalta em sua avaliação do curso novamente o fato de o tema ser relevante para os alunos de Letras e ser um assunto real, o que, de acordo com Almeida Filho (2003), tem importância para a criação de ambiente comunicativo voltado para a aquisição.

A análise seguinte refere-se à aluna Roberta, que foi classificada com conceito *incipiente* no início do curso e obteve desenvolvimento de CLC em todas as atividades realizadas durante o curso, tanto escritas quanto orais.

Análise da CLC de Roberta nas produções orais em três momentos do curso:

Momentos	Transcrições das tarefas orais
<p>Tarefas do início do curso Momento 1</p>	<p><i>I would like to visit Taj Mahal in India because there is a love story before (...) ahn (...) behind the mausuleum.</i></p> <p><i>I would like to visit Stonehenge because (.) I like the places that has (..) ahn (..) misteries, I think it is curious (..) ahn (..) I think the Stonehenge was build to worship some god or something. I think the Iberians start building the Stonehenge but I think there were peoples before (..) ahn (..) I think the purpose of Stonehenge was to remember the story of England.</i></p>
<p>Tarefas do início do curso Momento 2</p>	<p><i>The Britain was part of the Continent of Europe, then channel, the English channel flooded, the first inhabitants of the Britain were the Iberians, the Iberians was the dark-haired, hunter, fishermen, then the Celts came to Britain (..) then the Romans came to Britain (...) Julius Cesar made a expedition twice to Britain (...) Claudius made an unsuccessful expedition and then come to Britain the Angle-Saxons.</i></p>
<p>Tarefas do início do curso Momento 3</p>	<p><i>Catherine was the first wife of Henry the VIII and she was six years older than he (.) ahn (.) she ahn had six (..) stillbirths but she could give him a daughter (..) Mary (.) ahn (.) and (.)ahn(.) Henry and Catherine had (.)ahn (.)different viewpoints about (.) ahn (.) her future and Henry (.)ahn (.)didn't (.)ahn (.)like Mary because he want a son to pass your kingdom (...)but Catherine was (..)Isabel's daughter and she was a (.)ahn(.)Queen of Spain (..) and she was a crusader and Mary could be a queen (.) ahn(.) but Henry ahn(.) he want a son but Catherine couldn't be a mother so Henry divorced Catherine and married to Anne Boleyn.</i></p>

No início do curso Roberta mostrou-se interessada e participativa, dizia que gostava muito de Língua Inglesa e sentia vontade de melhorar a sua pronúncia. Observamos sua determinação em melhorar seu desempenho oral quando a participante expressa seu ponto de vista no excerto a seguir:

[...] decidi fazer as coisas que a professora pedia para fazer em casa, estudar a história, assistir a filmes e séries da história da Grã-Bretanha, assistir a filmes com legendas em inglês [...](Roberta).

A aluna possuía atitude favorável à aquisição da língua-alvo desde o início do curso, pois gostava da língua e estava disposta a esforçar-se para adquiri-la. Manteve-se com o filtro afetivo baixo e a autoestima elevada

Podemos observar que suas produções orais iniciais eram coerentes, com sentenças bem estruturadas; porém, cometia erros de preposição em profusão, conforme revelam as linhas 1 e 2: “*there is a love story before (...) ahn (...) behind...*”.

Roberta também cometeu erros de tempos verbais básicos e concordância nas orações, como se observa no excerto a seguir: “... *I like the places that has (..) ahn ...*”, em vez de “... *places that have ...*” (linha 3).

Outra situação percebida nas transcrições foi a tentativa de uso da voz passiva na linha 4: “*Stonehenge was build to worship some god...*”, utilizando “...*was build...*” em vez de “...*was built...*”, que seria a forma correta do particípio passado do verbo *to build*.

Sabemos que a competência linguística considerada necessária ao desenvolvimento da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; SAVIGNON, 2001) envolve o conhecimento das regras de funcionamento da língua, que devem ser abordadas nas aulas de LE.

No entanto, de acordo com os pressupostos teóricos do PTBT, que têm como base o ensino comunicativo, a gramática não deve ser o foco do processo de ensino e aprendizagem, deve ser evidenciada em situações autênticas de comunicação que determinem alguma estrutura linguística durante a interação e demandem a sua sistematização, tornando o uso da forma da língua significativa.

Baseamo-nos também na opinião de Willis e Willis (2007), que salientam o fato contra o foco em estruturas específicas antes de os alunos se envolverem com uma tarefa. Em contrapartida, são a favor de abordá-las ao final de uma sequência de tarefas.

Concordamos com os autores citados e defendemos que as estruturas incorretas das produções dos alunos devem ser corrigidas no estágio das pós-tarefas. Deve ocorrer uma sistematização do item linguístico apenas se a dúvida não for manifestada pelo aluno durante a elaboração da tarefa e a sistematização for justificada.

As produções orais de Roberta no momento 1 continham sentenças bem estruturadas, mas a aluna cometia vários erros de preposição, o que não ocorre nas produções do momento 2. Também os usos equivocados de tempos verbais do momento 1 desapareceram. Consideramos que Roberta apresentou desenvolvimento considerável na produção oral do momento 2 do curso.

A aluna assim expressa o seu progresso:

No início do curso havia um certo medo por parte dos alunos de trabalhar com as tasks. Porém, conforme o tempo passava, os alunos ficavam motivados e seguros com esse trabalho. Eu acho que isso foi um diferencial para nossa turma, pois nos desenvolvemos de tal maneira que talvez não tivéssemos conseguido se fosse uma aula normal. Acho que melhorei muito.

Nas linhas 1 e 2 da tarefa do momento 2, a aluna tenta manter o turno e sinalizar que continuará a fala por repetição de palavra: “...*then channel, the English channel flooded...*”, o que revela maior segurança por parte dela ao falar.

Os erros cometidos no excerto do momento 2 foram: a utilização do artigo definido *the* na linha 1 em “*the Britain*”; a construção “*the Continent of Europe*” ainda na linha 1, em vez de “*European Continent*”, usando-se um adjetivo antes do substantivo, o que também pode ser entendido não como um erro, mas como uma opção linguística menos adequada; a concordância verbal em “*Iberians was the dark-haired hunters...*” na linha 3, que deveria ser “*Iberians were dark-haired hunters...*”, e ainda na mesma linha a utilização equivocada do artigo *the* antes de *dark-haired*, que é um adjetivo e deveria estar precedendo um substantivo; o indefinido *a* antes de *expedition* em “*Julius Cesar made a expedition twice*”, sendo *expedition* uma palavra que inicia com som de vogal e que deve ser precedida por *an*; e a inversão da ordem dos elementos na sentença “*..and then come to Britain the Angle-Saxons...*”, que deveria ser “*... and then the Angle-Saxons came to Britain...*”, além do uso incorreto do tempo verbal Simple Present “*come*” em vez do Simple Past “*came*”.

As produções de Roberta no momento 3 nos mostram segurança e autoestima elevada, domínio do conteúdo e motivação ao comunicar-se, como demonstra este excerto: “*Catherine was the first wife of Henry the VIII and she was six years older than he (.) ahn (.) she ahn had six (..) stillbirths but she could give him a daughter (..) Mary (....)*”. Apesar de algumas pausas no discurso, a participante mostrou ter domínio do vocabulário necessário e das estruturas gramaticais, transmitindo a mensagem de forma satisfatória.

A observação da autoestima elevada de Roberta e de sua motivação nos leva a concordar com Krashen (1982) quando o autor salienta que a autoestima é também um fator interno preponderante na aprendizagem de línguas. Como observa Lago (2000), a autoestima vincula, entre outros, fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade, atitudes, egocentrismo. Todas essas afetividades podem contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz.

No caso de Roberta, suas atitudes atuaram de maneira positiva, favorecendo a aquisição da língua-alvo.

Podemos observar pela sua autoavaliação e pela avaliação que fez do curso que ela realmente se beneficiou com o PTBT, conseguindo enxergar também o progresso dos colegas.

Roberta (autoavaliação): Hoje consigo ler e entender melhor o Inglês. Posso falar, claro que com limitações, mas consigo me comunicar graças a este ensino. Acredito

até que a forma de enxergar o Inglês mudou muito e também passei a entender a história da Inglaterra. A comunicação constante entre os alunos é importante, acredito que todos ou a maioria dos alunos teve melhora significativa em seu inglês.

A participante considera que sua CLC melhorou graças ao PTBT e que o tema da história da Grã-Bretanha colaborou para aumentar sua motivação e estabelecer comunicação constante entre os participantes.

Roberta (avaliação do curso): Acredito que todos os alunos tiveram uma boa evolução no curso. Foi muito importante a interação com os colegas para assim aprendermos juntos. Cada um possui sua dificuldade, mas com este ensino diferenciado todos nós pudemos melhorar razoavelmente na língua inglesa.

Em sua avaliação do curso Roberta ressalta que as oportunidades de interação proporcionadas por esse tipo de ensino fizeram com que os alunos aprendessem juntos e cada um pode melhorar de acordo com seu comprometimento.

A análise a seguir é referente a uma participante que foi relutante desde o início do planejamento.

Heloísa foi classificada como *incipiente* no teste *cloze* inicial porque deixou dezenove das vinte lacunas do teste em branco, o que mostra sua atitude negativa desde o início. Por não querer errar, ela sequer tentava se comunicar na língua-alvo.

Análise da CLC de Heloísa nas produções orais em três momentos do curso:

<i>Momentos</i>	<i>Transcrições das tarefas orais</i>
<i>Tarefas do início do curso Momento 1</i>	<i>Heloísa. I would visit Collision because the archi (.) architect (.) ture (..) is very good, is very beautiful and it is historical important too.</i> <i>Heloísa. I would like to visit Stonehenge because it is interesting place (..) and (...) it was build as a calendar or a clock. It was build by the Iberians.</i> <i>Pp. Would you like to visit Stonehenge?</i> <i>Pp. Would you like to go there, to see (Pp. faz gesto apontando para os olhos) Stonehenge?</i> <i>Heloísa: Sim, eu gostaria.</i>
<i>Tarefas do início do curso Momento 2</i>	<i>The first (..) ahn (..) inhabitants to Britain (...) ahn (...) in to Iberians (...) the year and construction Stonehenge, after the Celts come from (..) ahn (..) to Britain (..) ahn (...) after (...) rsrs (..) Romans come from Britain.</i>
<i>Tarefas do início do curso Momento 3</i>	<i>A aluna não realizou as tarefas do momento 3.</i>

Entre os quinze alunos da sala de aula, Heloísa foi uma dos que menos se envolveram com as aulas e manteve essa postura durante quase todo o curso. Em todas as atividades propostas, o seu filtro afetivo era alto, fator que prejudica a aprendizagem de uma nova língua, segundo Krashen (1987).

Desde a elaboração da primeira tarefa, essa participante da pesquisa procurava ficar por último na esperança de não sobrar tempo para sua produção oral ocorrer e só produzia depois que a Pp utilizava muitos argumentos para persuadi-la.

Concordamos com Ellis (1994/2003) quando o autor argumenta que as crenças dos aprendizes e seus estados afetivos estão propensos a exercer um efeito direto na aquisição de L2/LE. Todavia, suas próprias crenças e estados afetivos podem ser influenciados por uma série de fatores gerais relacionados às suas habilidades e desejo de aprender, bem como à forma como eles optam por fazer isso (ELLIS, 2003).

Heloísa geralmente fazia as tarefas na aula seguinte depois de ter tido tempo de prepará-las em casa, e mesmo assim mostrava muita hesitação na elaboração, sua fala era truncada e incorreta. Também não construía uma frase completa utilizando a regra básica da língua-alvo em questão: sujeito + verbo + objeto. Não flexionava os verbos nos tempos adequados e apresentava dificuldade na utilização de preposições.

Mesmo diante de muita relutância de Heloísa, é possível verificar nas transcrições que ela compreendia o que a Pp falava na língua-alvo, pois interagiu respondendo na língua materna.

Heloísa não realizou o mesmo número de tarefas que os outros participantes de pesquisa porque faltava demais e quando estava presente não participava ativamente. O seu comportamento indicava que não possuía motivação intrínseca para a realização das tarefas.

Observando as transcrições de Heloísa, notamos que em relação ao momento 1 sua produção oral diminuiu no momento 2 e que as pausas⁶⁸ foram utilizadas com mais frequência.

É possível verificar já na primeira oração de sua produção – “*The first (..) ahn (..) inhabitants to Britain (...) ahn (...) in to Iberians (...) the...*” – que ela se serviu de palavras esparsas sem conectá-las a um verbo.

⁶⁸ Pausas: Entre os vários elementos possíveis relacionados ao conceito de fluência estão as pausas preenchidas. Elas se diferenciam das pausas silenciosas porque o falante preenche o tempo com sons que não configuram itens lexicalizados. As pausas preenchidas são vistas como sinalizadores de hesitação por Merlo (2006), Moniz (2006), Scarpa (1995) e Marcuschi (1999), podem ser consideradas fluentes ou hesitativas, dependendo de sua localização sintática e/ou prosódica, e não se encontram aleatoriamente distribuídas (MARCUSCHI, 1997, 1999; CRUTTENDEN, 1997). (As pausas são um assunto muito relevante, mas não são exploradas neste texto dissertativo; todavia, consideramos que servem de tópico para um novo estudo).

Durante as aulas, não se esforçava para realizar as pré-tarefas e participar das interações em duplas ou em grupos que antecederiam a produção oral da tarefa principal, apenas dizia que não conseguiria, não queria, não sabia e não tinha tempo para estudar.

Heloísa ainda manteve seu filtro afetivo alto, o que talvez tenha impedido o seu desenvolvimento no momento 2 do curso.

O filtro afetivo está relacionado com a afetividade do aluno e dificulta a aprendizagem quando elevado. Porém, alguns fatores podem aumentar a impermeabilidade do filtro afetivo, tais como: ansiedade, timidez, cansaço, motivação insuficiente e falta de identificação cultural com a língua-alvo.

No caso dessa participante somava-se ao filtro afetivo alto a falta de motivação e a vergonha de cometer erros perante os colegas e a professora.

Segundo os estudos de Krashen (1982), pessoas que tendem à introversão, à falta de autoconfiança ou ao perfeccionismo podem desenvolver um bloqueio, comprometendo a espontaneidade devido à consciência da alta probabilidade de cometerem erros.

No caso de Heloísa o fator comprometedor pode ter sido o perfeccionismo, pois ela se recusava a falar por não querer errar e ser alvo de críticas.

Assim, concluímos que a experiência que tivemos com Heloísa foi muito rica para esta Pp, pois, além de contribuir para nosso crescimento como pesquisadora, contribuiu para o cenário de professores de línguas, chamando a atenção para a importância do filtro afetivo e outras atitudes e variáveis afetivas no aprendizado de uma nova língua.

Asseveramos que a capacidade de aprender uma LE depende de fatores internos, como afetividade, filtro afetivo, autoestima e ainda de fatores externos, advindos da cultura de aprender que os alunos adquirem e carregam ao longo de toda a sua experiência intelectual, cultural e social.

No decorrer do curso, Heloísa percebeu que a diferença entre ela e os outros participantes aumentava no que tange à produção da oralidade, o que pode ter causado constrangimento e fez com que a aluna sentisse ainda menos vontade de manifestar-se.

Lago (2000) considera que a autoestima é algo primordial no processo, uma vez que, quando elevada, se converte em segurança, encorajando e fornecendo ao aluno subsídios para desenvolver tarefas ainda mais difíceis. Por outro lado, se ocorrer o contrário, o aluno diminuirá seu empenho, transformando o que era aprendizagem em atividade frustrante.

Heloísa (autoavaliação): Com o passar do tempo, percebi que eu precisava praticar o Inglês para poder aprendê-lo. Com as aulas sobre a história da Inglaterra fui praticando devagar algumas frases e consegui perder um pouco do medo e da

insegurança. Percebi que com esse método é possível superar as dificuldades e aprender uma nova língua.

Podemos observar pela fala de Heloísa que ela admite que, se tivesse participado o quanto deveria do curso, teria aprendido mais e esse tipo de ensino a teria ajudado. Contudo, devemos considerar que para certas pessoas as situações de exposição, tomadas de decisões e riscos são difíceis e requerem maior tempo de adaptação. De qualquer forma, consideramos que a experiência com a participante foi produtora, pois ela conseguiu perceber que esse tipo de ensino pode beneficiá-la e talvez em outra oportunidade essa experiência possa ajudá-la a superar suas inseguranças e inibições.

Heloísa (avaliação do curso): Ao iniciarmos o curso percebi que não era só eu que tinha dificuldades com o novo método, pois somos alunos acostumados a ser sempre passivos e essa nova postura de ter que produzir (ativa) nos causava muitas inseguranças. Porém, evoluímos bem, perdemos os medos, a aprendizagem do conteúdo melhorou e, o mais importante, soltamos mais a língua, começamos a nos comunicar melhor, a ter mais vocabulário.

Heloísa percebe que a maioria dos participantes de seu grupo melhorou bastante e até se inclui no comentário quando diz “*perdemos os medos...*”, “*... soltamos mais a língua...*” etc. Às vezes o aluno não evolui como gostaríamos que evoluísse, porém, ele pode ter rompido barreiras antes intransponíveis e a experiência pode reverter-se em fator de grande importância em sua vida acadêmica.

Na sequência analisamos as produções orais da participante Joana nos três momentos do curso.

Análise da CLC de Joana nas produções orais em três momentos do curso:

<i>Momentos</i>	<i>Transcrições das tarefas orais</i>
<i>Tarefas do início do curso Momento 1</i>	<i>I would like to visit Taj Mahal because I consider the elegance museum and his architecture is wonderful. It was build the (..) ahn (..) by emperor for his wife. I would to like to visit the India to know the river Ganges.</i>
<i>Tarefas do início do</i>	<i>Joana. In 1066 it happened the Battle of Hastings. It was a important event (.) of (.) in the History, in the Britain history, because in this Battle the William of Normandy became a king of England. The Normans building castles and forts on hills in order to conquer the territory. The Normans building churches, a great churches too and</i>

<p>curso Momento 2</p>	<p><i>the famous castle build by Normans was situated in London, today it's called the Tower of London. The Normans influenced the architecture in Britain nowadays.</i></p>
<p>Tarefas do início do curso Momento 3</p>	<p><i>At the beginning the history the English history there was (..) during the Tudor dinesty (.) dinesty? There was a king, the Henry the VIII (.) he married(..) he married the Catherine of Aragon from the Span, she was six years older than the king. The couple, the young couple wanted a soon, sun(..) but:: Catherine didn't(..) didn't (..) but Catherine haven't a son, just a(.) daughter. Catherine had six stillbirth. The Catherine have a daughter called the (..) Mary just children survive. The Isabel de Castilho was the mother of the Catherine of Aragon. Isabel was a woman strong and commanded army. The Mary believed in powerful his daughter. Henry the VII didn't believe in powerful his daughter and Catherine didn't curve by her husband.</i></p>

Baseamo-nos no depoimento de Joana fornecido em sua autoavaliação para iniciarmos a análise de suas produções orais:

Joana: Sei que ainda posso melhorar, mas de maneira geral considero-me mais aberta ao conhecimento e isso auxilia na aprendizagem. A inibição, um fator limitante para meu aprendizado, foi e está sendo amenizada. Procuo prestar atenção na pronúncia em filmes e posso afirmar que a minha pronúncia está melhorando com as aulas.

Podemos observar que a aluna considera ter melhorado ao longo do curso, vencendo os obstáculos, e isso para nós é muito importante, pois ela obteve os meios para continuar a trabalhar em benefício próprio.

A participante faltou a algumas aulas e podemos notar isso pela falta de certas tarefas, como a de Stonehenge no momento 1 e também no momento 2. Utilizamos a tarefa da batalha de *Hastings* por ela não ter realizado a tarefa do início das invasões utilizada para os demais participantes analisados.

Na linha 1, “ *...I consider the ellegance mousuleum* ”, observamos que a aluna utiliza o substantivo *ellegance* em lugar do adjetivo *ellegant*, e na linha 2, “*...and his arquitetura*”, há um erro muito comum entre os aprendizes da língua inglesa falantes do português, que é o uso dos adjetivos e pronomes possessivos, pois os pronomes seu(s), sua(s) em português podem ser usados tanto para as 2^{as} quanto para as 3^{as} pessoas e isso leva os alunos a confundirem muito o uso de *his, her, its, their, your*.

Na linha 3, no segmento “*I would to like*” Joana coloca o *to* após o modal *would*, o que é incorreto em inglês. Ainda nessa linha, “*...to visit the India*”, observamos a utilização incorreta do artigo definido *the* antes de país no singular. Acreditamos que esse erro seja bastante comum entre os falantes do português e aprendizes de inglês como L2 ou LE, pois na

LM podemos utilizar o artigo antes de tais palavras. Joana não apresenta muitas pausas em seu enunciado no momento 1 do curso, mas não hesita em inventar palavras ou utilizá-las mesmo em português.

Podemos observar a partir da análise dos excertos de Joana do momento 2 que a participante abusa do uso de artigos, o que pode ser influência da LM.

As suas falas apresentam melhora com relação às transcrições do momento 1. A participante produziu excertos mais longos e com menor hesitação. Contudo, ela ainda apresenta deficiência na aplicação da ordem dos termos da oração na língua inglesa, como podemos perceber na linha 1, “*In 1066 it happened the Battle of Hastings...*”, que deveria ser “*The Battle of Hastings happened in 1066...*”. O artigo definido antes de *important event* (linha 1) deveria ser *an*. Houve também o uso incorreto de algumas preposições.

Contudo, o detalhe mais importante é que a participante conseguiu cumprir os critérios estabelecidos para a elaboração dessa tarefa, que foram: explicar o que foi a Batalha de Hastings, qual sua importância, quem lutou nessa batalha, qual foi o resultado e o que ela desencadeou.

A participante manteve o mesmo padrão de produção oral no início e no final do curso. Acreditamos que ela considerava que o fato de ter conseguido se comunicar a princípio já era o suficiente e que em outra oportunidade ela terminaria de resolver o problema com a LE no que tange à acuidade linguística. Isso pode ser devido ao fato de a aquisição da língua-alvo não ser prioridade no momento presente da vida da aluna. Dessa forma, não houve tanta motivação intrínseca para a aquisição-aprendizagem ocorrer efetivamente.

4.4 Tarefas escritas comparadas às produções orais

Neste tópico comparamos as tarefas escritas com as produções orais e pudemos notar que o desempenho dos alunos na tarefa escrita foi melhor porque tiveram mais tempo para pensar e elaborar a tarefa, que já fora feita oralmente.

Assim, concordamos com Willis (2007) ao argumentar que as tarefas devem ser repetidas para melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Também defendemos que a produção escrita da mesma tarefa que foi desempenhada oralmente ajuda muito na acuidade linguística.

Defendemos que a diminuição de dificuldade na elaboração de frases ao longo do curso pode ser ratificada pelas tarefas escritas após terem sido trabalhadas em pares e produzidas oralmente em sala de aula.

Dessa maneira, entendemos que escrever as tarefas após produzi-las oralmente pode melhorar consideravelmente o desempenho da CLC dos alunos e ser uma alternativa para trabalhar a forma.

Outro fator que consideramos contribuir para o desenvolvimento da CLC é a chance de o aluno aprender com o colega enquanto o observa executando a tarefa oral e também quando acessa seu modelo monitor para compor sua produção escrita, fazendo com que essa seja realizada de maneira mais satisfatória que a oral no âmbito da precisão gramatical.

Apresentamos a seguir a comparação de algumas tarefas desempenhadas oralmente que foram posteriormente escritas para observarmos se houve desenvolvimento da CLC na produção escrita em comparação com as produções orais. As tarefas eram escritas pelos participantes da pesquisa ao final de cada aula depois de receberem grande quantidade de insumo, praticado oralmente com os colegas, apresentado individualmente para a professora e para a classe e após terem gravado as mesmas.

Comparação das produções oral e escrita da mesma tarefa de Amanda no momento 1

<i>Tarefa oral</i>	<i>I think...ahn...Stonehenge was built by the Iberians, Celts and the peoples primitives, I think that the slaves built it and it was a temple for the pagan gods. I would like visit Stonehenge because I think that it's a important representation of the ancient peoples and the purpose I think that is a circle for the energy don't lost (..) a worship place to the some god or druds or one thing that people (..) daquele povo (..)believed.</i>
<i>Tarefa escrita</i>	<i>I think that Stonehenge was built as temple for some god by Iberians, Celts and peoples primitives. I think that the slaves built it and it is a circle because the energy, in circle it doesn't to get lost. The construction taked time because of the height of the stones.</i>

Podemos observar a partir das produções iniciais de Amanda que a participante era mais precisa e concisa ao escrever a tarefa, mas não apresentava melhora significativa na acuidade linguística em sua produção escrita.

Comparação das produções oral e escrita da mesma tarefa de Amanda no momento 3

	<i>Catherine of Aragon was the first wife of Henry the VIII, she was six years older than him and they tried to have a son many times. She had six stillbirths and :: they (.) ahn (.) had</i>
--	--

Tarefa oral	<p><i>only a daughter called Mary, the only child that survived. Catherine was very happy when the girl was born, but Henry needs a son to pass his kingdom. Catherine was (.) daughter of a famous crusader and she was brave how her mother. When Henry the VIII (.) ahn (.) came to war she: takes care the kingdom.</i></p> <p><i>Pp. Very important, that's very important, because she wasn't just a doll, she was a very strong woman.</i></p> <p><i>But Henry needs a son and he wanted to divorce Catherine and married Anne Boleyn. They tried to have child, children, but a son was born and died, he thought that God didn't want.: to give him a son. That's it.</i></p>
Tarefa escrita	<p><i>Catherine of Aragon was the first wife of King Henry VIII and she was six years older than him. The couple tried many times to have a son but Catherine had six stillbirths. Mary was the only child that survived and the first daughter of Henry. He needs a son to pass his kingdom. Catherine and Henry had different viewpoints about the child. Catherine was catholic and her mother had been a great crusader. She cared the kingdom when Henry went to war. Henry desired a son because of this he divorced Catherine and married Anne Boleyn. He thought that God didn't want to give him a son when his son with Ann died.</i></p>

Ao final do curso a participante conseguia elaborar tarefas escritas com poucos erros, o que pode indicar que sua CLC melhorou em comparação ao momento 1 do curso.

Concordamos com as autoras Lightbown e Spada (2006, p. 37) ao declararem que, de acordo com a hipótese do monitor, o sistema adquirido inicia afirmações de um falante e é responsável pelo uso espontâneo da língua. O sistema aprendido atua como um editor ou monitor fazendo leves mudanças e aperfeiçoando o que o sistema adquirido produziu. Defendemos que esse processo contribuiu para a melhora dos participantes.

As opiniões dos participantes deste estudo foram requisitadas durante muitos momentos do curso, pois consideramos que seriam fundamentais para a triangulação dos dados coletados. Os alunos foram questionados se acreditavam que escrever as tarefas depois de gravá-las oralmente contribuía para a aquisição da língua e para melhorar a acuidade linguística e lhes foi pedido que explicassem o porquê.

Os participantes foram quase unânimes em dizer que o fato de terem escrito as tarefas após as terem produzido oralmente foi benéfico para a melhora do desempenho de sua CLC, o que podemos observar por suas respostas transcritas abaixo.

Sim, pois usamos o conteúdo gramatical e reforçamos o aprendizado com a escrita. A gramática é mais correta na escrita. (Amanda).

Acho que sim, porque nessa hora nós conseguimos fazer mais certinho, cometer menos erros gramaticais, temos a oportunidade de pensar mais no que vamos escrever do que na hora em que estamos falando. (Roberta).

É algo bom para podermos corrigir a parte gramatical. (Alice).

Eu acho bom para aperfeiçoar a gramática porque depois de escrever nós corrigimos as produções escritas. (Natália).

Sim, pois auxilia na fixação do conteúdo. (Camila).

Sim, pois para escrever podemos pensar mais do que para falar e a produção sai melhor. (Talita).

Sim, o aluno irá trazer para o papel tudo o que disse e mais o que pode ter passado e não foi falado ou gravado. (Débora).

Sim, porque falar é diferente de escrever. Ao escrever, temos a chance de pensar mais tempo e usar palavras mais adequadas. (Ariel).

É prudente, pois há uma distância entre a fala e a escrita (pelo menos eu considero assim), então, eu falo (um pouco nervosa) e esqueço algumas regras, e na escrita não porque eu tenho mais tempo. (Joana).

Analisando esses excertos anteriores, notamos que a maioria acredita que, ao escrever as tarefas que foram produzidas oralmente, tem a oportunidade de refletir sobre a língua.

Na realização da tarefa os aprendizes foram livres para escolher quaisquer itens linguísticos que desejassem utilizar para alcançar o seu objetivo. A ênfase é no significado, não na forma.

O professor deve monitorar a sua elaboração e não deve corrigir erros, a não ser que os alunos lhe peçam alguma explicação ou ajuda. Nesse estágio, o professor monitora e encoraja as tentativas de comunicar significados na língua-alvo. Enquanto o professor ajuda os alunos a formularem o que desejam dizer, ele não corrige erros, a ênfase está na espontaneidade e na fluência.

Adotamos alguns procedimentos nesta pesquisa como padrão: utilizamos sempre as pós-tarefas com o intuito de revisar e tirar dúvidas a respeito dos itens linguísticos e trouxemos as produções escritas ou orais, transcritas e sem identificação, na aula seguinte para que os alunos pudessem entender e corrigir os seus erros, dando sugestões de como parafrasear os relatos apresentados. Esses procedimentos foram válidos e muito produtivos no que se refere à acuidade linguística e ao desenvolvimento da CLC.

Ao utilizarmos o processo de sistematização dos itens linguísticos nas aulas de LE, adotamos maneiras diferentes e contextualizadas para a sua ocorrência. Por exemplo, fizemos a correção em grupo das produções orais e/ou escritas dos alunos na aula seguinte ou ao final do ciclo da tarefa, na qual os erros recorrentes podiam ser apontados por eles próprios ou pelo

professor e em grupo uma nova construção melhorada, mais adequada, seria discutida e proposta.

Conforme mencionado na fundamentação teórica deste estudo, concordamos com Willis e Willis (2007) ao salientarem que, embora tenham argumentado contra o foco em estruturas específicas antes de os alunos se envolverem na elaboração de uma tarefa, acreditam que haja bons argumentos para estudar essas formas específicas ao final de uma sequência de tarefas.

Dessa forma, neste estudo, optamos por fazer intervenções durante a elaboração das tarefas para explicitar as dúvidas dos alunos, quando manifestadas por eles ou em situações em que consideramos necessário sistematizar as estruturas da língua a fim de que eles prosseguissem na elaboração da tarefa oral ou escrita.

Defendemos que, ao colocar a gramática ao final do ciclo da tarefa, há chances de aumentar a motivação. Enquanto se veem às voltas com as tarefas, os alunos trabalham com significados e lutam para encontrar a linguagem adequada para expressar tais significados. Conforme Willis e Willis (2007), o foco na forma fornece respostas às perguntas sobre a língua que os aprendizes já começaram a fazer ao usarem essa língua.

Escrever as tarefas após produzi-las oralmente é o primeiro passo para fazer os aprendizes pensarem sobre as estruturas linguísticas que utilizaram para expressar o significado desejado e sobre aquelas que poderiam ter utilizado e não lhes ocorreu fazê-lo.

Observamos que na maioria das respostas os alunos consideram que escrever as tarefas depois de fazê-las oralmente contribui para uma utilização mais precisa da gramática, faz com que eles reflitam sobre os erros cometidos na produção oral e tentem corrigi-los nas próximas produções.

Concordamos com Willis e Willis (2007) ao afirmarem que ao final do ciclo de uma tarefa, ou até mesmo na aula seguinte, muitos professores fazem seus alunos refletirem sobre o ciclo da tarefa anterior, escreverem como se sentiram com relação a ele em um pedaço de papel sem identificação e entregá-lo ao professor, ou ainda conversam informalmente com seus alunos como *feedback* depois de cada ciclo ou sessão de tarefas, enquanto outros ocasionalmente entrevistam os alunos em sua língua materna em pequenos grupos fora da sala de aula e anotam como eles se sentiram. Adotamos esses procedimentos para refletirmos juntamente com os alunos sobre as fases e os ciclos das tarefas para fazermos avaliações ao longo do processo e mudarmos procedimentos para beneficiar a aquisição-aprendizagem da língua-alvo pelos alunos.

Na sequência, comparamos as produções orais e escritas de Poliana em três momentos do curso.

Comparação das produções oral e escrita da mesma tarefa de Poliana no momento 1

<i>Tarefa oral</i>	<i>I would build not a monument but a painting to represent the man destruing the Brazilian nature (..) ah (..) amazon forest (..) it shows too that the man ignorance because Brazilians would to appear one thing but they do another thing and there in the picture (..) there is only a tree to represent one day existed a forest in Brazil.</i>
<i>Tarefa escrita</i>	<i>If I had to build a monument, I would build a painting and not a monument that represent the destruction of nature made by man. In the picture, there is only a tree to show that one day existed the Amazon forest in Brazil. It also show the ignorance of brazilian people.</i>

Podemos perceber que já no momento 1 as produções escritas de Poliana melhoravam em comparação às orais, pois a aluna tinha mais tempo de pensar nas estruturas mais adequadas para utilizar na elaboração da tarefa.

Comparação das produções oral e escrita da mesma tarefa de Poliana no momento 3

<i>Tarefa oral</i>	<i>Mary ahn daughter of Henry VIII and Catherine Aragon. Her parents separatedand ahn Mary sent to another castle, her mother no, go to different castle. Mary seen her parents sometimes. She married Phillip of Spain, she loved the prince but he not loved her. Mary was with (.) ahn (.) health problems, stomach cancer and two psychological pregnancies, (.) ahn because her stomach swell people think she get pregnant. Mary was known ahn "Bloody Mary" because she murdered 300 hundreds protestants. She wanted brought the Catholicism back to England. She ruled for thirty seven to forty two year ago. She hadn't eyebrows, but was intelligent, likes music, speaks another languages.</i>
<i>Tarefa escrita</i>	<i>Mary was the only daughter of Henry VIII and Catherine Aragon. When her parents separated she was sent to a castle and her mother to another. Mary almost never seen her parents. She married Phillip of Spain, she loved him but he didn't love her. Mary had health problems, a stomach cancer and because she had two psychological pregnancies, because her stomach swelled up. Mary became known as "Bloody Mary" because she murdered three hundred protestants. She wanted brought the Catholicism back to England. She ruled from thirty seven to forty two years old. She hadn't eyebrows, but she was intelligent, liked music , spoke another languages.</i>

Comparando as produções orais e escritas iniciais com as finais, percebemos que Poliana apresentou desenvolvimento significativo em sua CLC, pois cometeu poucos erros gramaticais e foi precisa nos critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa.

Há vários perfis de aprendizes nos grupos que ensinamos e podemos esperar opiniões, percepções, visões e fatores internos e externos diferentes entre eles. Para elucidar esse comentário, observamos que outros alunos que também responderam à questão sobre o fato de escrever após a produção oral ser benéfico são mais inseguros e consideramos que estão mais presos aos padrões de ensino tradicional, portanto, sentem-se mais seguros escrevendo primeiro. Isso fica claro nas opiniões das participantes Poliana e Heloísa transcritas na sequência.

Não, acho que não é prudente. Acredito que, se pudéssemos escrever antes de falar, a fala sairia melhor porque teríamos mais cuidado para não errar. (Poliana).

Eu gosto mais de escrever do que de falar, acho mais fácil. Eu gostaria de escrever antes de falar e ler o que eu escrevi. (Heloísa).

Analisando a fala de Heloísa, percebemos que a aluna não se sente confortável arriscando-se a falar alguma estrutura de forma incorreta, ela prefere desempenhar a tarefa primeiramente na forma escrita e depois ler o que escreveu, o que mostra características de perfeccionismo e um perfil de aprendiz bastante enraizado nas formas do ensino estruturalista/gramaticalista.

Poliana provavelmente teve experiências anteriores de ensino estruturalista, com foco na gramática, o que evidentemente faz com que ela prefira escrever antes de falar, dotando sua produção de mais acuidade linguística.

Defendemos que tanto a produção oral quanto a escrita das tarefas promovem oportunidades para o uso significativo dos recursos linguísticos, auxiliando o aprendiz a usar a língua de forma contextualizada. Com isso, ele testa hipóteses sobre a língua-alvo e pode passar de uma análise semântica da língua para uma análise sintática. Todas as tarefas propostas neste estudo foram importantes, mas as de negociação de significado são consideradas mais benéficas para a aquisição, pois diminuem a ansiedade dos alunos, aumentam as chances de participação e podem ser aplicadas a alunos de diferentes níveis de proficiência (como é o caso de nosso contexto adverso).

4.5 A quantidade e tipo de insumo afetando a elaboração das tarefas

Devemos atentar para o fato de que o insumo ocupa papel importante na construção do ambiente de aquisição de línguas e que deve ser diversificado e em grande quantidade para os alunos cumprirem os propósitos das tarefas.

Portanto, na sequência apresentamos a análise de outras tarefas que foram relevantes para o desenvolvimento da CC/CLC dos alunos com relação à quantidade e qualidade de insumo oferecido para sua elaboração.

Contudo, colocamos junto à análise dos demais dados duas tarefas que em nossa opinião também foram fundamentais: *Sutton Hoo Helmet* e *The Mists of Avalon*.

4.5.1. Tarefa “Sutton Hoo Helmet”

Para que os alunos pudessem elaborar a tarefa relatada na sequência, a Pp forneceu-lhes explicações utilizando *slides* de PowerPoint e *mind maps* e *brainstorming* na lousa e depois mostrou-lhes um documentário em inglês sobre a descoberta de *Sutton Hoo Helmet*, um capacete que supostamente pertencera a um rei viquingue e que foi uma das primeiras descobertas arqueológicas daquele período.

Atualmente considerada uma das peças mais valiosas da época, se não a única, encontra-se exposta no British Museum em Londres juntamente com os outros artefatos encontrados na escavação. Também lhes foi apresentado um vídeo (na língua-alvo) do Museu Britânico mostrando o capacete e os demais objetos encontrados na escavação.

Tanto o vídeo do documentário quanto o do Museu Britânico não apresentavam legendas na língua-alvo, tampouco na LM dos alunos, o que tornava difícil o seu entendimento. Entretanto, eles conseguiram acompanhá-los devido ao grande número de *slides* e explicações que lhes foi dado pela Pp sobre a descoberta do referido capacete pela Pp antes da exibição do vídeo.

O vídeo relata as circunstâncias da descoberta: a proprietária de uma casa de campo via fantasmas de guerreiros vagando em seu jardim e então chamou alguns médiuns para uma sessão espírita. Após esse evento, a localização exata do navio viquingue desaparecido fora fornecida e a escavação foi iniciada. O vídeo mostra imagens reais da escavação, relata os problemas que tiveram para recuperar o objeto etc.

Na época dessa escavação ocorriam vários eventos históricos importantes no mundo, e outros estavam na iminência de acontecer, como o início da Segunda Guerra Mundial, os quais deveriam ser relatados pelos alunos. No entanto, as produções orais dos mesmos mostram que o tema deveria ter sido fragmentado, mais explorado com outros tipos de filmes ou textos para elucidar esse contexto tão rico. Fazemos essa consideração porque queremos reiterar que é necessário insumo rico, relevante, diversificado e em grande quantidade para que os alunos consigam manifestar-se claramente, utilizando todo o seu potencial de competência comunicativa.

As produções dos participantes, tanto escritas quanto orais, revelam que eles entenderam e gostaram da história, pois sentiam vontade de manifestar-se, mesmo com poucos argumentos e vocabulário para transmitir a riqueza de detalhes do assunto na elaboração da tarefa.

Acreditamos que as visões e percepções dos alunos apresentadas nas respostas de uma das perguntas do questionário aplicado ao final do curso, a respeito do insumo fornecido, foram bastante relevantes quando confrontadas com suas produções orais da tarefa em questão, conforme atestam as transcrições a seguir.

Os critérios para a realização dessa tarefa foram: a) falar sobre a época da descoberta de Sutton Hoo Helmet; b) como ocorreu essa descoberta; c) onde ele foi encontrado; d) qual a sua importância e e) onde encontra-se atualmente o capacete.

Task: Who, How, when and in which circumstances Sutton Hoo Helmet was discovered?(Quem, Como, o Sutton Hoo Helmet foi descoberto, quando e em que circunstâncias?)

Na sequência, encontra-se transcrita a tarefa oral desempenhada pela participante Amanda.

Amanda: In the 1930 there was a woman (..) ahn (.) who made spiritual sessions in her house and the people used to used to see warriors walking around the house and then she called archeologist (..) and (...) she ahn (..) they started excavation (.) and found the most important thing (..) there was a ship (..) probably at seventy century (..) ahn (..) and found a helmet (...) it was maybe of an angle saxon king and it was very important and it is today in the British museum.

Amanda: Sim, acredito que o insumo inicial apresentado pelo professor é importante para a execução da tarefa porque é a partir dele que encontramos o conteúdo necessário para produzir as tarefas.

Analisando a produção de Amanda, podemos perceber que a participante cumpriu os critérios estabelecidos para a realização da tarefa, que era responder ou relatar quem descobriu Sutton Hoo Helmet, como foi descoberto, quando e em que circunstâncias.

Quando lhe foi perguntado se acreditava que o insumo inicial apresentado pelo professor era importante, Amanda ressaltou a importância do insumo dizendo que é a partir dele que encontramos o conteúdo necessário para elaborar as tarefas.

Observamos pela sua resposta que a aluna considera importante ter uma quantidade grande de insumo para a realização da tarefa.

A seguir encontra-se transcrita a tarefa oral desempenhada pela participante Poliana, bem como sua resposta à pergunta referente à quantidade de insumo.

Poliana: *The most important finding in England is about:: (...) ahn (...) is in (..) Sutton hoo(..) ahn (..) about the helmet (..) ahn (..) which probably belonged to a king (..) ahn (..) a angle saxon or Vicking king ahn (..) it was displayed at the British Museum (...) rrsrs ahn (..) I don't know ahn (...) ahn (..) it was founded (..) in 1930 ahn in the spiritual sessions by:: a woman who:: saw the (...) who saw the ship (...) ahn the (..) ahn (...) I don't know.*
Pp: *It's enough, ok.*

Poliana: *Sim, o insumo é muito importante, tem um papel essencial na execução das tarefas, pois, prepara o aluno para pensar nas tarefas.*

A participante Poliana ressalta que um dos papéis essenciais do insumo é preparar o aluno para a execução da tarefa, indicando que ela realmente valoriza o insumo inicial.

Percebemos que a produção de Poliana está um pouco confusa e atribuímos isso ao fato de tratar-se de um assunto longo e complicado e, como mencionamos, com um vídeo apenas na língua-alvo, sem legendas. Defendemos que essa tarefa poderia ser dividida em várias tarefas, um artifício produtivo para tarefas mais complexas.

Além de os critérios quanto ao assunto abordado na tarefa não terem sido cumpridos, também podemos perceber que Poliana cometeu erros estruturais, que podem ter ocorrido devido à insegurança que a participante tinha com relação ao assunto, o que atrapalhava até as construções utilizadas por ela.

A seguir está a produção oral transcrita de Ariel.

Ariel: *The medium in spiritual session used to see (...) ahn (..) warriors in the house (..) so ahn (...) they started ahn a excavation for (..) to see something ahn (...) (..) then ahn (...) they found (..) the sutton hoo helmet hum (...) ahn (...) but ahn (...) nobody, nobody, nobody knows for sure (..) ahn the, the century this but ah maybe (..) maybe (..) seventieth century e (..) and (...) when they found this was starting the war (..) so they, they needed eh make this with speed (..) speeded (...) so.*

Ariel: Sim, muito importante. Quanto mais insumo, mais nós podemos falar. Se não soubermos sobre o assunto, não temos como falar.

Analisando a tarefa transcrita de Ariel, observamos que o participante cumpriu parcialmente os critérios para a realização da tarefa, o que atribuímos à complexidade e extensão do assunto.

Ariel faz duas observações importantes sobre o insumo: que sem ele os alunos não têm como produzir as tarefas e que, quanto mais insumo houver, mais os participantes conseguirão falar.

Concordamos com Ariel quanto à quantidade de insumo, porém, gostaríamos de ressaltar que às vezes uma quantidade excessiva de insumo pode atrapalhar a elaboração da tarefa. Defendemos que o insumo deve ser em grande quantidade e variado, mas não é produtivo utilizar um assunto que contenha muitas informações todas juntas sem fragmentá-las, como ocorreu no assunto da tarefa a respeito da descoberta de *Sutton Hoo Helmet*.

A seguir mostramos a produção da participante Joana.

Joana: There was a woman (.) who lived in Sutton Hoo (...) she (..) saw the ghost the whales (she meant warriors) ahn (..) and contract gardener archeologist to excavate (...) excavation the () land and discovered helmet in () (...) ahn after the archeologist conseguiram? know about () vickings.

Joana: Claro, o insumo inicial é muito importante pois oferece o contato direto entre o “novo” para o aluno, é informação sendo transmitida e quanto maior for, o aluno poderá então desempenhar as atividades com mais facilidade.

Observamos que Joana conseguiu cumprir parcialmente os critérios estabelecidos para a tarefa. De forma simples, sem linguagem rebuscada, ela conseguiu dizer que houve uma mulher que viu fantasmas de guerreiros, contratou um arqueólogo para escavar e encontrou um capacete, que a participante acredita ter sido de algum vikingue.

Quanto à sua resposta sobre o insumo inicial, Joana ressalta que ele é o contato do aluno com o novo e que, se não há insumo, não há como produzir enunciados.

Concordamos com a opinião dos autores Massarotto, Souza e Barbirato (2009) ao relatarmos que pesquisas realizadas por Barbirato (1999, 2005) apontam vantagens na utilização de um único assunto e um tema amplo para o PTBT, estando entre essas vantagens a reentrada de insumo, que pode contribuir tanto para a aquisição de vocabulário quanto para o aumento de insumo compreensível para os alunos.

Aliada a essa característica, a utilização de um tema real e relevante para os alunos pode também contribuir para maior motivação e engajamento no processo de aquisição da LE pelo aprendiz. Assim, não acreditamos que possa ser benéfico o trabalho com temas diferentes em um curto período, como, por exemplo, um semestre. Um fator que pode dificultar a reentrada de insumo é a alteração constante de tema, pois pode resultar em um trabalho superficial.

Todavia, verificamos em nosso estudo que, todas as vezes que os alunos se identificavam com algum assunto específico, e contanto que houvesse insumo abundante e diversificado, eles produziam mais e com qualidade melhor. Para demonstrar isso, transcrevemos no próximo item excertos de algumas tarefas orais sobre o rei Arthur realizadas pelos alunos após assistirem ao filme *'As Brumas de Avalon'*.

4.5.2 Tarefa: “The Mists of Avalon”

Essa tarefa foi muito produtiva e isso pode ser observado pela quantidade e qualidade da produção dos alunos, que acreditamos ter resultado de vários fatores: os alunos gostaram do filme, gostaram do assunto que havia sido trabalhado com as atividades sobre o rei Arthur, como, por exemplo, a unidade do livro, as tarefas correspondentes e algumas pré-tarefas que tinham sido elaboradas para que se familiarizassem com o vocabulário.

Além disso, diversos *slides* foram mostrados e acompanhados da explicação da Pp sobre a lenda e sobre os locais famosos na Grã-Bretanha que são considerados até hoje pontos turísticos de referência do rei Arthur.

Assim, acreditamos que a relevância para a realização dessa tarefa foi a identificação dos alunos com a história, a lenda, a magia, bem como o insumo abundante e diversificado, tornando-os entusiasmados para emitir opiniões a respeito do assunto.

Os critérios para a realização dessa tarefa foram contar a história do filme *“The Mists of Avalon”* ressaltando as diferenças em relação aos outros filmes que retratam a lenda, falar sobre a infância de Arthur até tornar-se rei, onde morava, com quem se casou, como foi traído e depois dar a opinião sobre essa versão da lenda e qual era sua importância.

Task: Talk about the movie “The Mists of Avalon”, what’s the difference between this movie and other movies about King Arthur? Talk about the story of Arthur’s childhood until he

became king, where he lived, to whom he married, how he was betrayed, then give your personal opinion of this particular version of the legend.

A seguir mostramos e analisamos um excerto da participante Amanda da tarefa sobre “*The Mists of Avalon*”.

Amanda: The Mists of Avalon was the feminist version of the Arthur's legend. In this movie everytime woman take the decision and :: everybody wants the power but only the children can get it and:: Arthur is the children. He was son of Igraine and Uther Pendragon and have (.) ah, and he has a half sister called Morgane (.) When he was a child he comes to Avalon with Vivienne and Merlin and she was the priestess and the lady of the lake. Merlin teaches Arthur to be a good knight and he returns to Camelot too, and he combat the Angle-Saxons and keep his power. In a pagan ritual he and his sister Morgane conceive a child and after the child knows the truth, and want the his place, he wants to be the knig. Arthur married with Guinevere but she loved his best friend Lancelot and she has a spell and didn't to conceive an heir to Arthur and then in the movie Arthur was very (...) como fala machucado?

Pp. Hurt.

Amanda. Hurt and Mordred was a bad man and finally Arthur returns to Avalon with Morgane because she (.) when she knows that he (...) he and her make sex in a ritual she hates Vivienne and Avalon and because the situation Arthur, they returned to Avalon and there he returns the Excalibur to the goddess and () Avalon disappear, and:: the goddess maybe the later is the representation of Virgin Mary.

Pp. What's your personal opinion about the movie?

Amanda. I liked it.

Pp. Do you think king Arthur really existed?

Amanda. Yes, I think, but everybody wants to be (.) wants to search anything and wants to fight with one thing.

Amanda cumpriu os critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa. Como podemos observar em seu excerto, ela explica a diferença dessa versão para com as outras, ressalta o fato de que as mulheres tomavam as decisões na estória, explica a genealogia de Arthur, sua infância, sua convivência com o mago Merlim, relata a magia de Avalon, discorre sobre os locais onde Arthur viveu, explica as traições praticadas por Guinevere, Lancelot e Mordred. Portanto, consideramos que a participante internalizou os detalhes da história por terem sido do seu agrado e por esse motivo sua produção foi mais longa, comparada à produção da tarefa *Sutton Hoo Helmet*. O maior domínio do assunto levou-a a cometer menos erros estruturais no seu relato.

Na sequência, mostramos a produção da mesma tarefa pela aluna Poliana, na qual podemos observar os mesmos detalhes comentados a respeito da produção de Amanda.

Notamos que os participantes sentiam-se à vontade em expressar suas ideias por conhecerem um pouco mais sobre o tema e também por terem ficado motivados com a estória, a lenda, a paisagem, enfim, a magia do assunto.

Poliana: Well, The Mists of Avalon is a version, a feminist version of King Arthur's legend. Arthur was a King in Britain and he was the famous king (.) I don't remember (.) The Mists of Avalon is a mixture of religion, faith, (.) events. Arthur's has a half sister and in a pagan ritual they have sex and Morgane has a child but Arthur doesn't know, and (.) and when the soon grow up he, he wants the power the (.) Lancelot who is the best friend and the best knight of the round table of Arthur, -the round table is a symbol of equality, ah, (...) There is the parallel reality (.) Avalon (.) Avalon is the other world,. In Avalon there is a goodness and this goodness is worshipped by people in Avalon. Is a mix of Christianity and the religion of Avalon. In the end of the movie, the goodness appears like a Virgen Mary and I think that's very interesting because today almost everyone believe in God, in Godness and the movie shows a big mixture of this, and shows too the life of (.) the Arthur's life because Arthur was very important to history of Britain.

Pp. Do you think king Arthur really existed?

Poliana. I think, I think that Arthur existed because (.)

Pp. Do you mean not exactly like the version in the movie but somehow he existed, right Poliana?

Poliana. Right.

Pp. Do you want to say anything else?

Poliana. No

Poliana cumpre os critérios estabelecidos para a elaboração da tarefa de modo satisfatório discorrendo sobre as circunstâncias do filme e os personagens, enfocando mais o aspecto religioso do mesmo e emitindo sua opinião sobre a estória. Produziu um excerto longo na língua-alvo e escreveu sobre suas percepções da trama.

Pelos excertos transcritos anteriormente, pudemos perceber que, se o insumo for relevante e interessante, os alunos ficarão motivados a utilizar e adquirir vocabulário rico, o que não ocorreria sem incentivo, como na tarefa sobre a estória do rei Artur com todos os detalhes estudados e o filme “*As Brumas de Avalon*”.

Um excerto particularmente importante foi o da aluna Poliana, que costumava fazer produções mais curtas e nessa tarefa, como observado, teve motivação e bastante informação para expressar-se, o que acreditamos poder ser explicado pela identificação da aluna com o assunto.

Portanto, concordamos e defendemos a posição de Barbirato (2005) de que insumo é tudo aquilo que é trazido pelo professor ou construído entre professor e alunos, entre alunos e alunos, em um processo de interação e de construção de significados, salientando que não basta o aluno receber insumo, é necessário um esforço da sua parte para compreendê-lo e este deve lhe ser significativo, interessante e relevante.

Logo, observamos que essa tarefa foi muito produtora, contribuindo para o desenvolvimento da CC/CLC da aluna devido à grande quantidade, diversidade de insumo.

Esse mesmo desenvolvimento ocorreu com as tarefas escritas realizadas após as orais e também na avaliação escrita, na qual foi pedido que os alunos recriassem uma estória sobre o rei Arthur com base em uma *picutre story*.

4.5.3. Os tipos de insumo mais producentes na opinião dos alunos

Segundo Krashen (1989), o professor é o primeiro gerador de insumo, ou seja, ele deve criar um ambiente envolvente e amigável no qual o aluno se sinta seguro para que ocorra a aquisição da língua. O docente deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, os quais devem estar relacionados com as necessidades dos alunos, visando ao interesse pelo idioma.

Krashen (1989) ainda argumenta que o relacionamento entre professor e aluno na sala de aula pode realçar ou inibir a aquisição do idioma e que a sala de aula deve fazer com que o aluno se sinta respeitado e valorizado.

Defendemos também que a atitude do aluno com relação à aquisição da nova língua é um dos fatores fundamentais para seu sucesso como aprendiz. Por esse motivo, nos preocupamos sempre em ouvir os alunos a respeito de todos os pontos que consideram importantes.

Questionamos qual seria o tipo de insumo inicial que eles acreditavam ser o melhor para se engajarem na consecução da tarefa e por quê. Suas respostas estão transcritas na sequência.

Os textos e as explicações na lousa, pois oferecem o insumo de uma forma fácil para a compreensão do conteúdo. (Amanda).

Acredito que seja um power point bem elaborado e um brainstorming na lousa. (Poliana).

Textos e filmes, sem dispensar as explicações da professora com o PowerPoint e esquemas na lousa. (Roberta).

O insumo inicial que eu achei melhor é o professor passar PowerPoint e junto explicando o tema. (Alice).

Eu gosto muito de filmes e documentários para complementar a explicação da professora, pois fazem com que nós consigamos gravar mais detalhes dos fatos. (Natália).

O melhor tipo de insumo na minha opinião é a explicação no PowerPoint, pois é o método mais eficaz de gravar o conteúdo. (Camila).

Filmes, documentários e explicações dadas pelo professor em inglês com a ajuda de power points. (Talita).

O insumo visual juntamente com textos. Fica mais simples gravar os dados se esses forem ligados a uma imagem. (Débora).

Considero que o principal seja a relação de figuras com as palavras e ações. Quanto maiores forem os detalhes e mais estes forem relacionados com ações representativas em fotos, filmes, mais clara ficará a tarefa. (Joana).

Eu gosto de filmes relacionados aos assuntos, consigo entender melhor e gravar os detalhes. (Juliano).

Analisando as respostas⁶⁹ dos alunos, podemos observar que eles foram quase unânimes ao eleger os filmes e as explicações da professora com a ajuda de *slides* como melhores tipos de insumo.

Os participantes também ressaltaram a importância da explicação da Pp na lousa fazendo atividades de *brainstorming* acompanhadas de interação da Pp com os alunos por meio de perguntas de entendimento do assunto. Essa preferência pelo insumo visual pode ser devida ao nível iniciante dos alunos. Muito certamente, ver de forma escrita o insumo pode ajudá-los a entender e acompanhar a aula.

Eles também manifestaram suas opiniões com relação ao papel das interações com trabalhos em pares para o desenvolvimento da CLC respondendo à pergunta: você considera as interações em pares ou grupos importantes para desenvolver a CLC? Por quê?

Os excertos contendo as respostas dos participantes encontram-se transcritos na sequência.

Sim, pois nos ajuda a praticar e formular as ideias. (Amanda).

Sim, porque ajuda a preencher lacunas que possam ter ficado em relação ao tema e ao conteúdo. (Poliana).

É bom para treinar antes de falar para a professora e para a sala toda. (Roberta).

Sim, porque quanto mais se faz interação em par mais se adquire vocabulário para falar. (Alice).

É bom porque um aluno ajuda o outro. (Natália).

Sim, pois auxilia na troca de informações e de conteúdo. (Camila).

⁶⁹ Além dos aqui transcritos, outros alunos, como Heloisa, Ariel e Angélica, responderam da mesma maneira, confirmando as respostas aqui mencionadas

As interações são importantes para praticar e tirar dúvidas com o outro. (Talita).

Sim, porque ao conversamos, procuramos pelas palavras corretas e tentamos entender o inglês do companheiro. (Ariel).

Sim pois ao ouvir meu par interagir tenho mais ideias e posso também analisar sua fala, incluindo que uma idéia puxa a outra, um auxilia o outro. (Joana).

Observamos nas transcrições acima que os alunos citam um ponto positivo, que é o aprender com o colega, questão essa importante, pois esses alunos perceberam e souberam utilizar essas importantes oportunidades de interação que a tarefa comunicativa pode oferecer. Podemos considerar que esse foi um ponto muito positivo para o uso de tarefas nessa turma. Notamos pelos excertos que houve vontade de interagir e de aprender colaborativamente.

Retomamos a fundamentação teórica deste estudo para falar sobre a ZDP, que consideramos ser fator importante para a aquisição-aprendizagem de línguas e que pode explicar o trabalho e a interação dos alunos em pares ou grupos.

Acreditamos que a ZDP, que consiste na distância entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes, faz com que o aprendizado efetivo ocorra, quando há interação social de duas ou mais pessoas com níveis diferentes de conhecimentos e habilidades.

O aprendizado de uma língua por meio da interação possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam ideias e opiniões sobre as atividades propostas em grupos, podendo, pois, prepará-los para agir com autonomia em situações futuras semelhantes àquelas enfrentadas nos momentos de aprendizagem.

4.6 O Planejamento Temático Baseado em Tarefas Comunicativas e a aquisição da língua-alvo na percepção dos sujeitos de pesquisa:

Na sequência, analisamos as visões/percepções dos alunos quanto ao desenvolvimento da sua CLC.

Ao perguntarmos para os participantes de pesquisa o que eles entendem por CLC em uma LE, observamos que para a maioria deles CLC equivale a se comunicar fluentemente na LE usando corretamente as regras gramaticais e um amplo vocabulário. Percebemos palavras fortes, como *domínio completo* e *absoluto*, *todas as regras* e *amplo vocabulário*, as quais dão a ideia de um falante ideal, que sabe tudo e nunca erra, não tem dúvidas, falante esse que dificilmente ou quase nunca representa pessoas reais, pois nem mesmo os falantes nativos sabem todas as regras ou nunca erram. Tais afirmações podem ser observadas nos excertos abaixo, transcritos da entrevista realizada com os participantes:

[...] ter CLC é ter o domínio completo de uma LE [...] Poliana. (grifo nosso).

[...] é quando uma pessoa fala corretamente outra língua, conhece toda a gramática e a cultura/história desta língua. Heloísa (grifo nosso).

[...] é quando o falante faz-se entender, expressa-se com clareza, nas mais diversas situações. Faz uso de um amplo vocabulário, não necessariamente da forma culta mas consegue expressar seus pensamentos com eficácia. Camila (grifo nosso).

[...] é quando a pessoa consegue se comunicar como se ela tivesse morado ou nascido num país em que se fala a língua inglesa, usando um vasto vocabulário, a regra de gramática correta e uma boa audição e um bom conhecimento. Juliano. (grifo nosso).

Notamos que Juliano considera que ter CLC é igual a ser falante nativo. Fosse esse o caso, a CLC estaria necessariamente limitada aos falantes nativos apenas, e os aprendizes não nativos estariam fadados a nunca adquiri-la. No entanto, retomando as definições de CLC apresentadas na fundamentação teórica desta pesquisa, podemos concluir que, para os teóricos da área, a definição de CLC não se restringe a um conceito absoluto e de falante nativo. Crystal (2003) menciona que entre quatro falantes de inglês apenas um é nativo e Ur (2005) destaca o enorme número de pessoas que falam inglês no mundo sem serem nativas.

Além disso, as autoras Byram (1997), Savignon (2001) e Ur (2006) consideram que o fator sociocultural possui muito mais importância para a formação da CLC do que, por exemplo, o uso correto das regras e amplo vocabulário. Nesse sentido, defendemos a necessidade de “alargar a visão de nossos alunos acerca da diversidade cultural mundial” (UR, 2006).

Asseveramos que o uso de um planejamento temático baseado em tarefas, aliado a um trabalho do professor sobre a CC com os alunos, pode contribuir para essa ampliação de visão dos alunos.

4.7 A evolução da CLC nas produções de avaliações escritas ao longo do curso

Além dos instrumentos mostrados até aqui, foram aplicados durante o curso três testes escritos, os quais foram classificados por índices numéricos de 0 a 10. Portanto, os conceitos atribuídos às avaliações foram os mesmos utilizados no teste *cloze* inicial, expressos na Tabela 1.

Neste item comparamos o desenvolvimento da CLC dos alunos em três momentos do curso utilizando como referência a Tabela 1, apresentada no item 4.1.

A seguir apresentamos a Tabela 3, mostrando os resultados das três avaliações escritas aplicadas no início, meio e final do curso. Essas avaliações foram construídas utilizando-se os modelos de tarefas comunicativas trabalhadas durante as aulas do curso.

Tabela 3. Rendimento das três avaliações.

<i>ALUNO</i>	<i>NOTA TESTE 1 0 - 10,0</i>	<i>NOTA TESTE 2 0 - 10,0</i>	<i>NOTA TESTE 3 0 - 10,0</i>
<i>Amanda</i>	7,0	8,9	9,2
<i>Angélica</i>	6,5	7,7	8,8
<i>Natália</i>	5,0	8,6	8,9
<i>Alice</i>	5,0	8,6	8,3
<i>Joana</i>	5,0	8,6	7,2
<i>Patrícia</i>	4,5	6,9	5,7
<i>Talita</i>	4,0	8,6	9,1
<i>Ariel</i>	3,5	7,9	8,3
<i>Juliano</i>	3,5	6,4	5,6
<i>Poliana</i>	3,0	7,9	9,6
<i>Roberta</i>	3,0	7,3	8,8
<i>Camila</i>	2,0	5,0	8,4
<i>Débora</i>	2,0	5,4	4,6
<i>Caroline</i>	1,0	5,0	3,9
<i>Heloísa</i>	0,0	5,0	3,2

A Tabela 3 indica que, em geral, houve desenvolvimento da CLC ao longo da implementação do planejamento, como é possível observar nas notas atribuídas às avaliações.

Também podemos observar nessa tabela que houve melhora significativa no desenvolvimento da CLC para todos os alunos se compararmos o resultado da primeira com a segunda avaliação. Além disso, verificamos que alguns alunos melhoraram significativamente, por exemplo, Poliana, Roberta, Heloísa, Caroline, Talita, Ariel, Joana. Entretanto, Poliana teve melhora acentuada em relação às provas e aos resultados dos demais alunos.

Por outro lado, ao compararmos a 2ª e a 3ª avaliação, perceberemos que 7 alunos obtiveram nota menor na 3ª do que na 2ª e 8 alunos melhoraram o seu desenvolvimento, não na mesma proporção da 1ª para a 2ª avaliação, mas houve melhora considerável.

Os alunos que mais se destacaram foram: Poliana, Roberta e Camila, pois apresentavam desenvolvimento baixo na primeira avaliação e melhoraram visivelmente da 1ª para a 2ª e da 2ª para a 3ª. Assim, a melhora desses alunos quanto ao desenvolvimento manteve-se estável nas três avaliações.

Os alunos Amanda, Angélica, Natália, Talita e Ariel obtiveram melhora no desenvolvimento da 1ª para a 2ª avaliação, porém, o seu desenvolvimento não foi tão substancial da 2ª para a 3ª avaliação.

Os alunos Alice, Joana, Patrícia, Ariel, Débora, Caroline, e Heloísa não melhoraram na avaliação escrita (da 2ª para a 3ª), mas nos demais instrumentos para verificar o desenvolvimento da CLC os resultados obtidos foram mais satisfatórios.

Para tanto, ao analisarmos as produções escritas dos alunos durante o curso, consideramos produtivo agrupá-los segundo conceitos (Tabela 4) por acreditarmos que uma análise da amostragem por faixa de rendimento dos participantes nas avaliações dos três momentos do curso seria útil na triangulação de dados como maneira de averiguarmos com mais detalhes o desenvolvimento da CLC/CC que possa ter ocorrido.

Tabela 4. Participantes da pesquisa agrupados por faixa de conceitos.

<i>ALUNO</i>	<i>NOTA TESTE 1</i>	<i>CONCEITO</i>	<i>NOTA TESTE 3</i>	<i>CONCEITO</i>
AMANDA	7,0	REGULAR	9,2	FUNCIONAL
ANGÉLICA	6,5	REGULAR	8,8	FUNCIONAL
NATÁLIA	5,0	REGULAR	8,9	FUNCIONAL
ALICE	5,0	REGULAR	8,3	FUNCIONAL
JOANA	5,0	REGULAR	7,2	REGULAR
PATRÍCIA	4,5	INICIAL	5,7	REGULAR
TALITA	4,0	INICIAL	9,1	FUNCIONAL
ARIEL	3,5	INICIAL	8,3	FUNCIONAL

JULIANO	3,5	INICIAL	5,6	REGULAR
POLIANA	3,0	INCIPIENTE	9,6	FUNCIONAL
ROBERTA	3,0	INCIPIENTE	8,8	FUNCIONAL
CAMILA	2,0	INCIPIENTE	8,4	FUNCIONAL
DÉBORA	2,0	INCIPIENTE	4,6	REGULAR
CAROLINE	1,0	INCIPIENTE	3,9	INICIAL
HELOÍSA	0,0	INCIPIENTE	3,2	INICIAL

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 81), “avaliação qualitativa” é entendida “como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica”, e não de julgar sucessos ou insucessos. Por outro lado, a “avaliação formativa” tem por objetivo a regulação e se interessa pelos procedimentos que levam o aluno a aprender. Opõe-se, assim, à avaliação somativa, que trata da questão do controle, e também à avaliação normativa, comprometida com a hierarquização de alunos por seus resultados.

Assim, procuramos neste estudo utilizar a avaliação qualitativa e a avaliação formativa.

Na tabela anterior utilizamos diferentes cores com o intuito de ilustrar o nível de desenvolvimento da CLC dos alunos confrontando o momento inicial com o final do curso.

A tabela seguinte foi elaborada utilizando-se as cores propostas na Tabela 4 para indicar os conceitos por nós definidos sobre o desenvolvimento inicial e rendimento final dos participantes.

Tabela 5. Relação cor-conceito de desenvolvimento inicial e final.

GRUPO	Conceito	
	Inicial	Final
Azul	REGULAR	FUNCIONAL
Amarelo	REGULAR / INICIAL	REGULAR
Verde-Bandeira	INICIAL	FUNCIONAL
Verde-Oliva	INCIPIENTE	FUNCIONAL
Laranja	INCIPIENTE	REGULAR / INICIAL

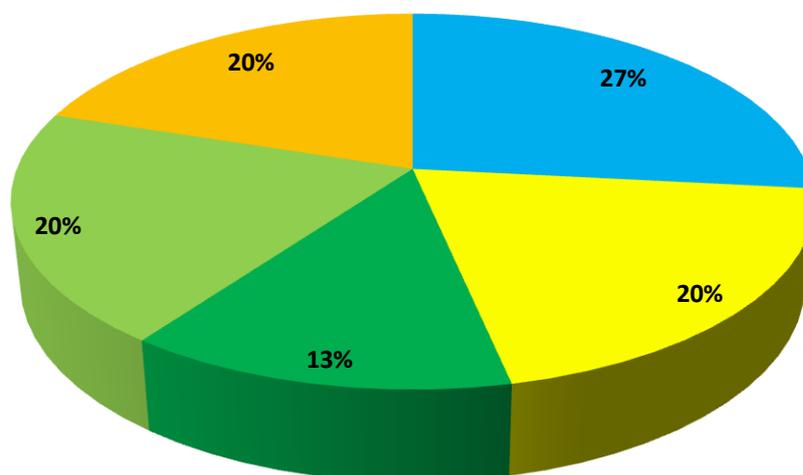
A cor azul foi escolhida para nos referirmos ao grupo dos participantes da pesquisa cujo conceito inicial modificou-se de *regular* para *funcional* no conceito final, de acordo com as avaliações aplicadas no curso.

O amarelo foi escolhido para demonstrar o grupo cujos participantes obtiveram conceito anterior *regular ou inicial* e progrediram ou mantiveram o conceito final como *regular*.

O verde-bandeira e o verde-oliva foram as cores mais significativas, pois se referem aos grupos dos participantes com desempenho prévio *inicial* ou *incipiente* que alcançaram o conceito final *funcional*.

A cor laranja demonstra o grupo que não apresentou melhora significativa, por mais que tenhamos nos esforçado para tal.

Gráfico 9. Relação cor e rendimento⁷⁰ final.



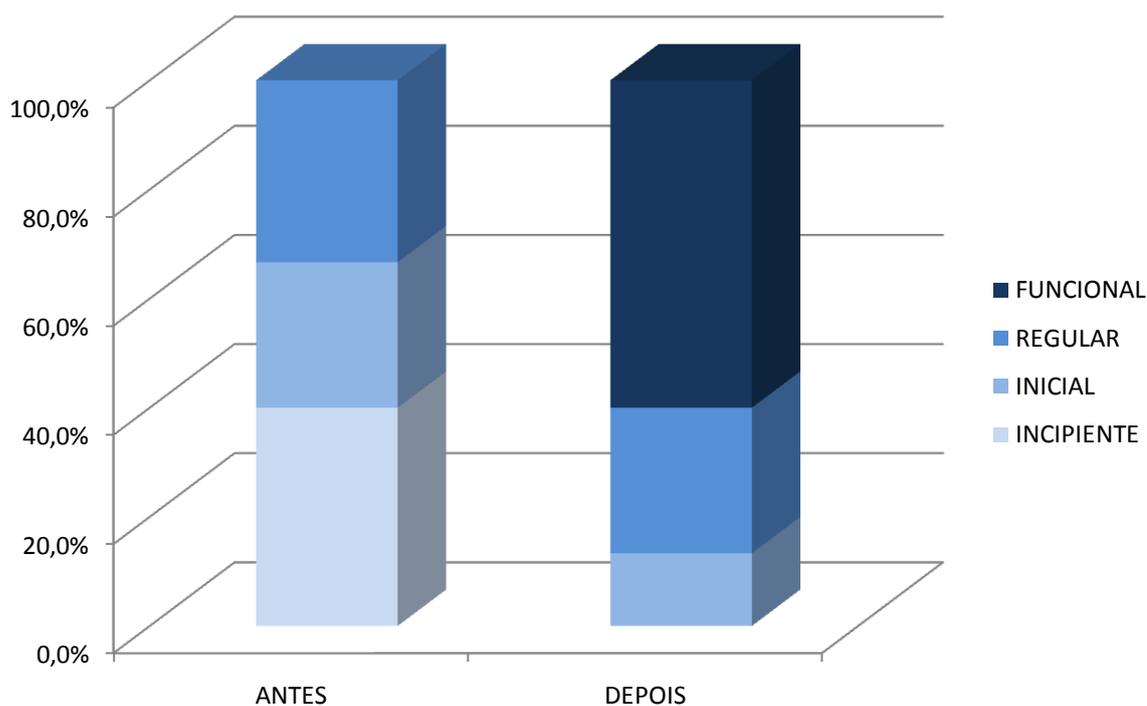
No Gráfico 9 contemplamos a distribuição dos grupos criados conforme o critério de cores explicitado na Tabela 5.

Como podemos observar nesse gráfico, a porcentagem referente aos grupos verde-oliva e verde-bandeira, que somados totalizam 33%, eram alunos classificados com conceitos *inicial* ou *incipiente* e que tiveram melhora significativa no desenvolvimento da CLC, pois atingiram o conceito *funcional*. Com isso, acreditamos que esses estejam aptos a desempenhar em situações de comunicação na língua-alvo, a expressar opiniões pessoais sobre assuntos de maneira geral e sobre situações normais da vida diária.

⁷⁰ Rendimento: resultado de natureza qualitativa e/ou quantitativa, geralmente expresso na forma de menção, relativo às produções do aprendiz. É medido através de avaliação do processo de aprendizagem de uma (nova) língua quanto aos conteúdos de uma parte ou de todo um planejamento já implementado num curso de língua. Fonte: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso: 13 fev. 2011.

Além de demonstrar o desenvolvimento da CLC/CC separando os participantes por grupos de cores e conceitos como explicitado na Tabela 5 e no Gráfico 9, podemos fazê-lo de maneira geral, com todos os participantes nos momentos inicial e final do curso, como apresentado a seguir no Gráfico 10.

Gráfico 10. Desenvolvimento da CLC dos 15 alunos nos momentos inicial e final do curso.



Ao analisarmos o Gráfico 10, verificamos que a marcação azul-escura utilizada por nós para expressar o conceito *funcional* só aparece em “DEPOIS” e com porcentagem significativa de quase 60% dos alunos, indicando que mais da metade dos participantes obteve melhora no desenvolvimento da CLC.

Além disso, é importante salientar que havia pouco mais de 40% de alunos com rendimento “*incipiente*”, representado pela cor azul-claro, no início do curso, e esse número baixou para 0% ao seu final, tendo como conceito mais baixo o “*inicial*”, que correspondeu a pouco mais de 10% dos participantes, o que consideramos muito produtivo para nossa pesquisa.

Assim, observamos que praticamente a mesma quantidade de participantes conceituados como *iniciais* e *regulares* no começo do curso, correspondentes a quase 60%, transformou-se em *funcional* ao final do curso. Portanto, consideramos esses resultados

importantes para esta pesquisa, já que indicam que houve aumento significativo da CLC/CC dos alunos nas avaliações escritas.

4.8 A CLC do início e do final do curso comparadas por meio dos testes *cloze* inicial e final:

Os participantes da pesquisa fizeram dois testes do tipo *cloze*, um no início e outro ao final do curso. Esses instrumentos também foram utilizados para medir o desenvolvimento da CLC dos alunos. Os dois testes foram construídos respeitando-se as mesmas características para o preenchimento das lacunas e tratavam do mesmo tema a história da Grã-Bretanha, cada teste versava sobre um assunto relacionado a esse tema maior.

O primeiro teste foi construído com um texto sobre a batalha de *Hastings*, enquanto o segundo foi elaborado com um texto sobre o rei *Henry VIII*. Os dois textos utilizados possuíam características inéditas para os alunos.

Nesta pesquisa, o teste *cloze* inicial foi considerado um teste de diagnóstico⁷¹ e o final, de rendimento/desempenho⁷².

Na tabela a seguir apresentamos as respostas corretas do teste *cloze* inicial e a quantidade de erros cometidos pelos alunos.

TOTAL DE ERROS NO TESTE CLOZE INICIAL

Lacunas	Respostas Corretas Esperadas	Número de erros
1	Very	11
2	Happened/took place	10
3	Was	10
4	His	12
5	For/to	03
6	Who/He	06

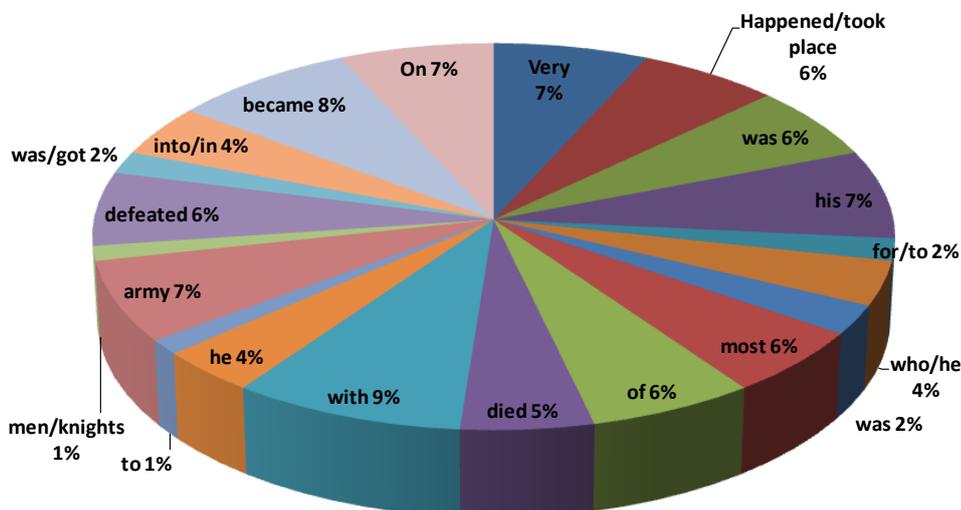
⁷¹ Os testes de diagnóstico são aplicados com o intuito de verificar as necessidades e o conhecimento do aluno sobre um determinado assunto, a fim de direcionar o caminho para um ensino-aprendizagem efetivo.

⁷² Os testes de rendimento têm por objetivo avaliar o desempenho do aluno com relação ao conteúdo dos materiais didáticos e do currículo.

7	Was	04
8	Most	09
9	Of	10
10	Died	08
11	With	14
12	He	06
13	To	02
14	Army	11
15	Men/knights	02
16	Defeated	10
17	Was/got	03
18	Into/in	07
19	Became	13
20	On	11

O teste *cloze* inicial – Apêndice A – foi elaborado com vinte lacunas que, multiplicadas pelos quinze participantes, totalizaram trezentas lacunas preenchidas, e após a correção verificamos que cento e sessenta e duas dessas lacunas foram preenchidas de forma incorreta.

A seguir apresentamos um gráfico com a porcentagem dos erros de cada item linguístico do teste *cloze* inicial.

Gráfico 11. Porcentagem de erros no teste *cloze* inicial.

Analisando o Gráfico 11, verificamos que o maior número de erros incidu nos seguintes itens linguísticos: preposições, verbos e alguns substantivos, pois para completar tais lacunas era necessário ter conhecimento da história da Grã-Bretanha.

O teste *cloze* final – Apêndice B – foi elaborado com as mesmas regras do inicial, porém, visando ao rendimento do participante, pois foi aplicado ao final do curso.

O assunto abordado no texto escolhido era do conhecimento dos alunos e fora trabalhado durante o curso.

Na sequência, apresentamos o quadro com os erros do teste *cloze* final.

TOTAL DE ERROS NO TESTE CLOZE FINAL

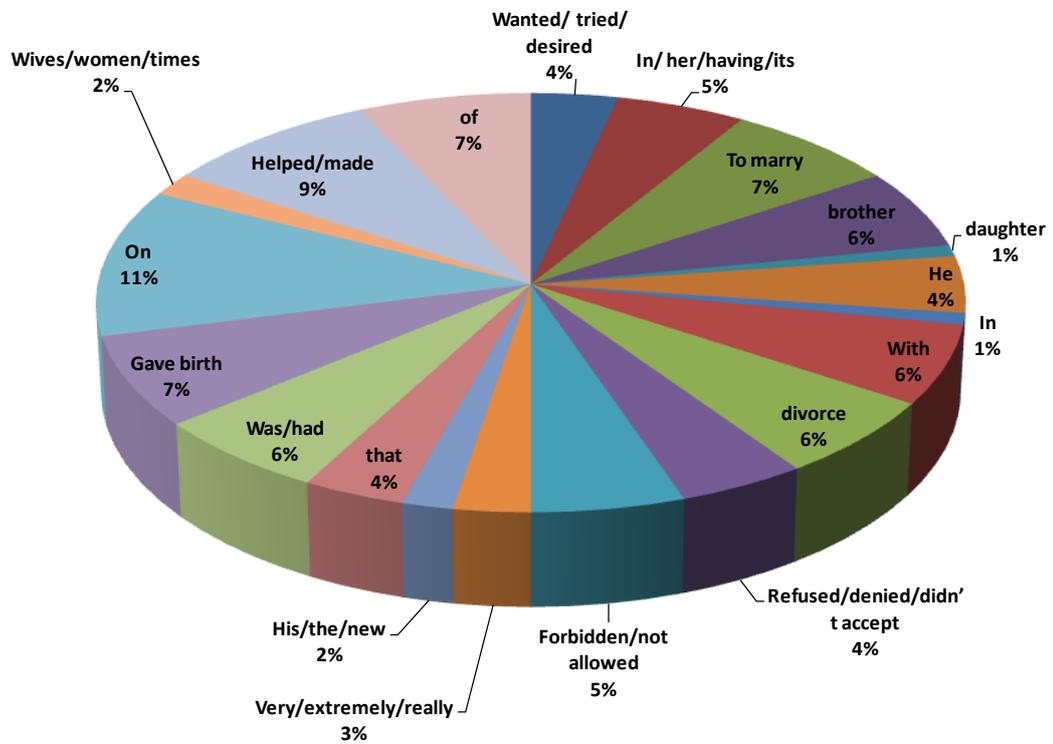
<i>Lacunas</i>	<i>Respostas Corretas Esperadas</i>	<i>Número de erros</i>
<i>1</i>	<i>Wanted/ tried desired</i>	<i>04</i>
<i>2</i>	<i>In/ her/having/its</i>	<i>06</i>
<i>3</i>	<i>To marry</i>	<i>08</i>
<i>4</i>	<i>brother</i>	<i>07</i>
<i>5</i>	<i>daughter</i>	<i>01</i>
<i>6</i>	<i>He</i>	<i>05</i>
<i>7</i>	<i>In</i>	<i>01</i>

8	<i>With</i>	07
9	<i>divorce</i>	07
10	<i>Refused/denied/didn't accept</i>	05
11	<i>Forbidden/not allowed</i>	06
12	<i>Very/extremely/really</i>	03
13	<i>His/the/new</i>	02
14	<i>that</i>	04
15	<i>Was/had</i>	07
16	<i>Gave birth</i>	08
17	<i>On</i>	13
18	<i>Wives/women/times</i>	02
19	<i>Helped/made</i>	10
20	<i>of</i>	08

No teste *cloze* final também foram 300 lacunas preenchidas, das quais 114 foram preenchidas incorretamente. Todavia, se considerarmos o resultado de respostas erradas do teste *cloze* inicial, houve melhora, pois no final foram 48 lacunas a menos preenchidas de forma incorreta, o que significa aproximadamente 16% a menos no número de erros.

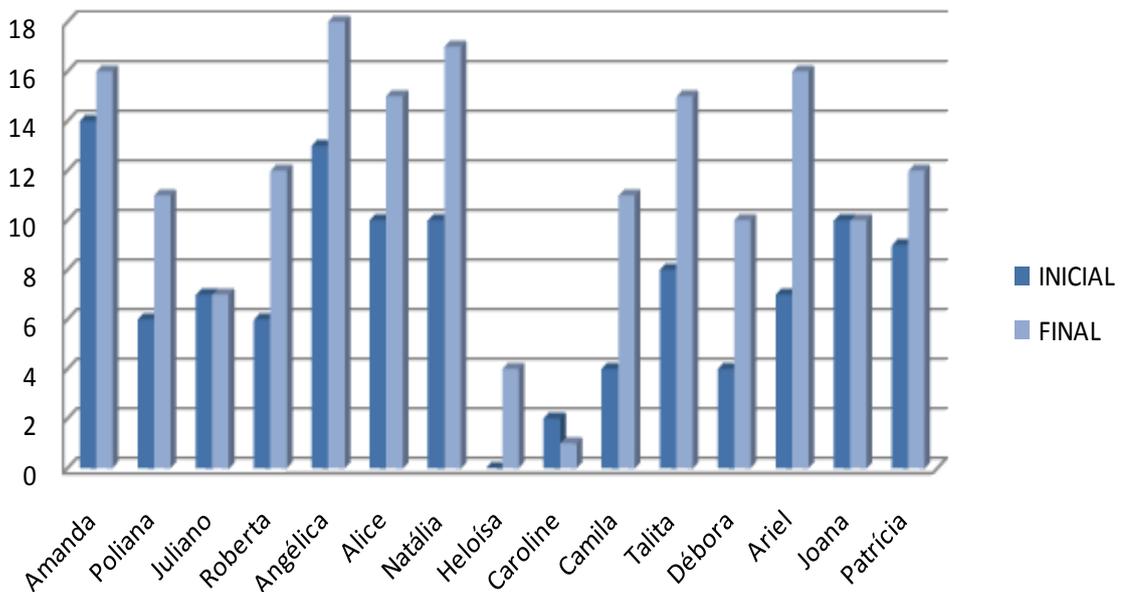
No gráfico a seguir, podemos visualizar os itens linguísticos de cada lacuna a ser preenchida e a incidência de erros para cada um deles em forma de porcentagem.

Gráfico 12. Porcentagem de erros no teste cloze final.



O Gráfico 13 a seguir mostra o desenvolvimento da CLC dos participantes de pesquisa em comparação com o desempenho da CLC nos testes cloze inicial e final.

Gráfico 13. Comparação do desenvolvimento da CC/CLC pelos testes cloze inicial e final.



De acordo com os resultados dos testes *cloze* apresentados no gráfico, podemos observar que a maioria dos alunos demonstrou aumento da CLC. Apenas dois deles mantiveram seus níveis de rendimento iguais, quais sejam, Juliano, do grupo amarelo (obteve melhora de conceito *inicial* para *regular* nas produções das avaliações escritas), e Joana, também do grupo amarelo (não variou de conceito, permaneceu *regular*, mas no decorrer do curso a Pp percebeu que a aluna evoluiu dentro do mesmo nível).

Outro resultado que nos chamou a atenção foi o de Caroline, do grupo laranja, que foi conceituada como *incipiente* e atingiu o conceito *inicial* nas produções escritas, apresentou menor desenvolvimento da CLC/CC no segundo teste *cloze* do que no primeiro.

Defendemos que esses resultados, que não consideramos satisfatórios, devem-se às atitudes negativas de alguns aprendizes com relação ao novo e, às vezes, mesmo sendo incompreensíveis, comprometem fortemente as chances de desenvolvimento das habilidades de comunicação em língua estrangeira.

Concordamos com a afirmação de Savignon (1997,p.108) de que, entre os muitos fatores que podem afetar a aquisição de LE, a atitude – que também pode ser chamada de variável afetiva do aprendiz – é uma das mais sutis. Nós aprendemos o que queremos aprender, independentemente do que nos é ensinado. Essa afirmação pode aplicar-se ao participante Juliano, que perdia muitas aulas acreditando que seu conhecimento de Inglês era suficiente, pois havia morado no exterior e considerava poder comunicar-se de forma satisfatória.

Podemos perceber pelo excerto abaixo que ele mesmo considerava que poderia ter aproveitado mais quando lhe foi pedido que fizesse uma autoavaliação.

Juliano: Eu poderia ter me esforçado mais e não ter faltado tanto às aulas, teria aproveitado mais o curso.

Também temos que levar em consideração que a atitude implica a motivação dos alunos: a realização de uma tarefa é inviabilizada quando esses não estão comprometidos, com seus níveis de motivação intrínseca baixos.

Os níveis de motivação extrínseca desses participantes, que também podem desempenhar um papel importante diante das pressões externas para completar alguma atividade, encontram-se também baixos, pois os participantes percebem que seu desenvolvimento não foi satisfatório e assim não têm motivação para dedicarem-se à resolução da tarefa proposta.

Sabemos que vários fatores podem ajudar a motivar o aprendiz para desempenhar uma determinada tarefa; porém, há algo crucial para que isso ocorra: o aprendiz precisa querer aprender, estar aberto e disposto para a aquisição, pois nenhum professor consegue ensinar um aluno que se recusa a aprender.

Portanto, Juliano, Joana e Caroline foram alguns dos participantes da pesquisa que não se comprometeram realmente durante o curso, pois faltavam às aulas e não participaram da maioria das produções orais, tampouco das escritas.

Em contrapartida, Roberta, Natália, Camila, Talita, Débora e Ariel foram os participantes que tiveram melhora mais significativa no seu desempenho do teste *cloze* inicial para o final e acreditamos que esse fato deve-se ao comprometimento deles desde o início do curso, pois realmente assumiram o papel dos aprendizes no ensino comunicativo e no PTBT.

Para Savignon (2001), desde o início do comunicativismo, em todas as realizações dessa abordagem, destaca-se a centralidade do papel do aluno no processo de aprendizagem, suas necessidades e interesses.

Defendemos que o desenvolvimento desses participantes deve-se ao fato de eles terem cumprido adequadamente seus papéis de aprendizes de língua, já que conseguiram independência, reconhecendo a responsabilidade da sua própria aprendizagem, além de partilhar dessa responsabilidade com o professor e com os outros aprendizes.

Em uma visão mais ampla do papel do aluno nas aulas de LE, Hall (2001) afirma que todos os aprendizes de LE são confrontados com a tarefa de descobrir como aprender a língua, começando com diferentes expectativas sobre a aprendizagem atual, porém, de cada aprendiz individualmente será exigido que se adapte e readapte continuamente ao processo, relacionando a ele mesmo o que está sendo aprendido.

Os resultados obtidos nos testes *cloze* indicaram que um número significativo de participantes (80%) apresentou melhora, pois assumiram seus papéis de aprendizes e refletiram sobre sua aprendizagem processando as mudanças necessárias para que houvesse progresso no desenvolvimento de sua CLC/CC.

Na sequência, com o propósito de triangularmos os dados dos testes *cloze* inicial e final, apresentamos as respostas dos participantes da pesquisa a uma pergunta do questionário final sobre a sua capacidade de comunicar-se oralmente na língua-alvo no início do curso comparada ao final.

Com certeza a minha oralidade se desenvolveu, porque antes do curso o que eu falava oralmente não era produzido por mim, apenas lido ou repetido de algum texto. Agora,

certo ou errado, consigo falar e escrever a partir de minhas idéias e pensamentos. (Amanda).

Acredito que melhorei minha fala, tenho a impressão de que agora eu começo a pensar em inglês, tenho mais curiosidade de como se fala tais coisas em inglês e isso tem sido muito bom porque eu geralmente busco aquilo que desejo aprender. (Poliana).

Com certeza melhorou muito! Claro que ainda tenho um longo caminho pela frente, mas em relação à forma que entrei no curso, estou “falando fluentemente” o inglês. (Roberta).

No início do curso eu sentia como se eu tivesse um obstáculo que atrapalhasse meu desenvolvimento oral. Com a prática das atividades eu fui adquirindo mais confiança e conhecimento que foram me ajudando a desenvolver essa capacidade da fala. (Angélica).

Apesar das dificuldades e das reclamações (somente da minha parte) tenho evoluído. Talvez estaria melhor se tivesse me esforçado mais e frequentado mais às aulas. (Heloísa).

No início do curso eu praticamente não conseguia me expressar, além disso somava-se a inibição e o medo de “falar errado”. Agora consigo me comunicar, faço-me entender e adquiri pronúncia (menos incorreta) e compreensão do vocabulário. Consegui compreender o conteúdo, além de ter mais motivação para estudar. (Camila)

Evolui bastante tanto no aspecto de inibição quanto na fala ser mais livre e por ter mais argumentos e bagagem por causa do conteúdo que é sempre retomado. (Talita).

No início do curso eu não conseguia criar frases em inglês, sabia palavras jogadas, que não se ligavam. Agora já consigo formular frases e contar pequenas histórias, apesar de ter uma grande dificuldade em relação à gramática. Sinto que se continuar a ter um ensino baseado em tarefas, brevemente consiga superar minha deficiência em gramática e usá-la corretamente na criação de novas tarefas. (Débora).

Nos últimos anos, após iniciar este método, tenho aprendido muito mais. Com o velho ensino pelas tabelas de verbos e gramática, jamais consegui formular uma frase própria. Hoje, consigo ler até livros em inglês, e compreender boa parte do que falam em inglês na TV, o que parecia que jamais aconteceria. (Ariel).

Observamos que Talita atribui sua evolução na língua ao fato de termos trabalhado com um único conteúdo temático, que era sempre retomado. Isso fez com que ela tivesse mais argumentos para expressar-se, ocasionando aumento de seu vocabulário, o que a deixou mais segura e motivada para expressar-se na língua-alvo.

Também a partir do comentário de Talita, constatamos que há indícios de que um único conteúdo temático, desde que seja relevante e rico em insumo real, pode ajudar no desenvolvimento da CLC de alunos de Letras de contexto adverso.

O capítulo seguinte contém as considerações finais, conclusões, encaminhamentos e sugestões para novos conceitos de avaliação.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

This is one of the most valuable things we can give a learner: the confidence and willingness to have a go, even if their language resources are limited (WILLIS; WILIS, 2007, p. 2).

Após a realização desta pesquisa, podemos olhar para o contexto da sala de aula e entender um pouco mais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como por que os professores ensinam como ensinam e por que os alunos reagem da maneira como reagem nas aulas (ALMEIDA FILHO, 1993).

Assim, apesar de nossa pesquisa ter como foco a análise do desenvolvimento da competência comunicativa em alunos de Letras de contexto adverso, não deixamos de considerar o modo de aprender do aluno, suas percepções e opiniões a respeito do processo de ensinar e aprender línguas.

Ao estudarmos esse processo utilizando um planejamento temático com foco no sentido e baseado em tarefas comunicativas, observamos a atuação, o relacionamento dos alunos e o desenvolvimento da sua CC/CLC, bem como suas atitudes durante o processo de ensino em relação ao PTBT e ao seu próprio aprendizado.

Por isso, partimos do pressuposto de que a sala de aula é um ambiente interacional diversificado, no qual estão em evidência aspectos físicos, cognitivos, sociais, pessoais e afetivos, como expresso na metodologia deste estudo. Nesses aspectos, Watson-Gegeo (1988, p. 579) ressalta que “cada situação investigada pelo etnógrafo deve ser compreendida em seus próprios termos”, embora sempre partindo da perspectiva dos indivíduos envolvidos com a situação.

Nesta pesquisa, valorizamos as opiniões e perspectivas dos participantes do estudo, que foram solicitadas em vários momentos e consideradas recursos ricos para as tomadas de decisão durante o processo de ensino-aprendizagem.

Pelas suas respostas, podemos concluir que os participantes evoluíram com relação aos seus sentimentos de desconforto do início do curso ao perceberem que o PTBT estava atingindo o propósito de fazê-los engajar-se em comunicação. Porém, isso só foi possível porque, apesar da relutância inicial, eles propuseram-se e dispuseram-se a tentar e se arriscar, tendo atitude positiva com relação ao PTBT e à aquisição da língua-alvo.

O planejamento utilizado nesta pesquisa despertou a atenção dos alunos para um tema que os fez de forma gradativa e recorrente tomarem conhecimento dos fatos constituintes da história da Grã-Bretanha e se envolverem com situações e personagens, em vez de engajarem-se conscientemente no estudo de regras gramaticais. Em tal contexto, foi possível criar insumo relevante e em grande quantidade, envolvendo os alunos em movimento contínuo de reflexão e de crescimento. Aliado a isso, o trabalho com a língua também se desenvolveu de maneira contextualizada e voltado para o uso da mesma.

Concordamos com Teixeira da Silva (2006) quando a autora ressalta que para ser competente é preciso conhecer e usar as regras do discurso específico da comunidade em que se está inserido e ainda “saber quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem falar, onde e de que maneira”, isto é, ter a capacidade para usar a língua.

Conforme especificado na fundamentação teórica deste estudo, devemos atentar para o fato de que o insumo ocupa papel importante na construção do ambiente de aquisição de línguas no PTBT e que esse deve ser diversificado e em quantidade suficiente para os alunos cumprirem com os propósitos das tarefas.

Defendemos também que a análise dos fatores internos e externos dos alunos nas aulas de línguas pode levar à compreensão do motivo da aprendizagem dos mesmos acontecer em níveis tão distintos e específicos, além de promover uma (auto)reflexão do professor em exercício, instigando-o a criar estratégias que viabilizem o sucesso da aprendizagem.

De acordo com Almeida Filho (comunicação pessoal, 2009), a primeira pré-disposição para o aprendizado deve partir do aluno. Se o aluno não quiser aprender, nenhum professor e nenhum tipo de planejamento de ensino será eficaz. Conforme pudemos observar com relação a alguns participantes do estudo, como Heloísa, Juliano e Joana, essa asserção encontra reforço nesta pesquisa.

Quanto à implicação da motivação dos alunos, é mais provável que uma tarefa se realize com êxito quando o aluno se encontre totalmente comprometido, isto é, seu nível de motivação intrínseca deve fazer com que ele consiga realizar a atividade exigida pelo professor – e até mesmo despertar interesse concreto sobre a importância da tarefa, as necessidades reais para a vida ou para qualquer outra atividade relacionada (a interdependência de outras atividades).

Analisando os dados coletados, averiguamos que a afetividade interfere de forma incisiva em qualquer relação humana e principalmente nas relações de aquisição. Entretanto, concluímos que como educadores e pesquisadores não basta sabermos disso para satisfazer

dúvidas ou inquietações. O pesquisador precisa ter consciência dessas variáveis, conhecer a teoria embasadora do assunto, ter acesso a pesquisas da área e saber lidar com as mesmas.

O saber advém do pensar, do refletir, do questionar, do testar a veracidade dos fatos. Requer esforço e dedicação, enquanto a crença dispensa essa procura científica que tanto aproxima o ser humano do conhecimento. O conhecimento sobre aspectos afetivos, enfim, amplia os laços entre o professor e os aprendizes, facilitando e enriquecendo processos.

Quando ignoramos os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, concentrando-nos apenas no ato de passar conhecimento e avaliar o que foi retido, há chances remotas de nos tornarmos bons professores-pesquisadores.

Ao longo das aulas, a Pp procurou observar e refletir sobre o andamento das atividades, a atitude dos alunos e suas opiniões quanto às tarefas que eram realizadas. Acreditamos que esse fato é de fundamental importância para a implementação de um planejamento comunicativo centrado no aluno como o PTBT.

Assim, concordamos com Willis e Willis (2007) que nesse tipo de planejamento a avaliação deve ser feita ao longo do processo e com instrumentos variados para atender a todos os perfis de alunos.

Um dos pressupostos do ensino comunicativo é tornar o aluno autônomo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, consideramos a autoavaliação indissociável desse processo, pois é com esse instrumento que ele tem a liberdade de refletir sobre si mesmo e sobre a sua aprendizagem.

Embora aprender uma língua dependa de vários fatores, como a interação com outras pessoas e a influência de vários traços individuais de personalidade, o modo como enxergamos a nós mesmos e as nossas capacidades pode facilitar ou prejudicar a aquisição-aprendizagem de uma LE.

A ansiedade, por exemplo, provoca nervosismo e medo, levando a um desempenho não satisfatório, que cria mais ansiedade, o que é ainda pior. Além disso, ela está ligada à preocupação, que desperdiça energia que deveria ser utilizada pela memória (Arnold; Brown, 1999, p. 9). Observamos que a ansiedade pode advir principalmente das limitações da habilidade linguística do aprendiz, que resulta em dificuldade de comunicação, e o desempenho precário na língua-alvo pode ameaçar o conceito que o indivíduo tem de si mesmo, afetando sua autoestima e levando-o a ficar mais reservado ou sentir medo e pânico.

Portanto, cabe ao professor promover um ambiente no qual os alunos sintam-se à vontade para criar, emitir suas opiniões, sem medo de serem julgados ou criticados, pois eles precisam considerar o erro como parte do processo de aquisição da língua-alvo.

Observamos que outros fatores limitantes são a inibição e a introversão, que também podem afetar a aquisição na medida em que bloqueiam ou diminuem a iniciativa de correr riscos diante da possibilidade de errar e parecer menos inteligente e menos capaz diante dos colegas.

Defendemos que outros estudos devem explorar esse rico campo, os fatores de personalidade como inibição e introversão que tanto afetam a aquisição da LE e precisam ser exploradas novas possibilidades de lidar com esse perfil de aluno.

No entanto, a prática de uma língua que ainda não se domina envolve pequenos riscos que um determinado aprendiz pode estar menos disposto a correr do que outro e acreditamos que saber conviver com esse tipo de frustração é muito útil para o aprendiz e é fator preponderante para a aquisição de LE.

Conforme salientado a partir de nossa análise, outro fator individual muito importante para a aquisição bem-sucedida de uma LE é a autoestima, pois, quanto melhor for a avaliação que o aluno fizer de seu valor enquanto aprendiz, melhor será a aquisição. O aprendiz que confia na sua capacidade de realização de um objetivo aumenta suas chances, pois a probabilidade de desanimar e desistir será menor.

Concluimos que o professor pode e deve ajudar na construção da autoestima do aluno e, principalmente, na sua manutenção ajudando a moldar um ambiente escolar que promova a sensação de segurança, estimule o progresso do aprendiz, ao mesmo tempo demonstrando que se importa com os alunos e incentivando a confiança do aprendiz nas suas próprias habilidades.

Defendemos que também é importante refletir sobre as formas de avaliar o desempenho desses alunos e fazer vários tipos de avaliações teoricamente embasadas (o que asseveramos ser um tópico para outro estudo mais aprofundado) para não ameaçar sua autoestima e diminuir sua motivação para aprender.

Todavia, defendemos que, antes mesmo de acreditar que pode conseguir, o aluno deve querer aprender e ter um bom motivo para dedicar seu tempo e energia ao processo. Esse tópico foi discutido em nossa fundamentação teórica e refere-se à motivação, que seria um despertar cognitivo e emocional gerado por uma decisão consciente para agir e iniciar um período de esforço intelectual e/ou físico com o intuito de atingir um objetivo previamente estabelecido.

Apesar da opinião da Pp a respeito da tarefa sobre o *Sutton Hoo Helmet* ter sido favorável à fragmentação do conteúdo, os alunos conseguiram produzir na língua-alvo, o que

mais uma vez nos faz concluir que o insumo abundante é fator preponderante, mesmo que um pouco além da compreensão dos alunos.

Também observamos pela tarefa *Mists of Avalon* que a identificação dos alunos com o tópico, aliada ao insumo abundante e diversificado, ajuda muito na produção das tarefas.

Após essa visita ao assunto estudado, retomamos as problemáticas das questões de pesquisa, abordadas na análise dos dados e apresentamos agora os pontos principais que respondem a cada uma delas.

Uma das nossas problemáticas foi a influência que a proposta de ensino por PTBT poderia ter no desenvolvimento da CC/CLC dos alunos de um curso de Letras. Constatamos que essa proposta teve influência bastante promissora no desenvolvimento dos alunos participantes desta pesquisa. Todavia, a principal influência, pelo que sinalizaram os dados, relaciona-se ao fato de o curso ofertado ter proporcionado aos participantes maior vinculação afetiva com a aprendizagem, dando a ela uma conotação mais prazerosa, o que eventualmente contribuiu para um filtro afetivo mais propício à aquisição, tornando os alunos mais envolvidos e motivados para a tarefa de aprender a língua-alvo.

Além disso, o curso temático baseado em tarefas comunicativas propiciou aos alunos mais oportunidades de contato com a língua-alvo, fosse por meio da interação com os colegas, na realização de atividades em equipe, ou pelo contato com a professora pesquisadora, que lhes oferecia constantemente insumo na nova língua. A proposta parece ter sido bastante satisfatória ao mostrar aos alunos a nova língua de forma viva, como instrumento de comunicação em uso corrente na sala de aula e baseada em um assunto que lhes foi útil em outras disciplinas do currículo do curso de Letras, como Literatura Inglesa e Norte-Americana.

Assim, se o filtro afetivo e o insumo são as variáveis consideradas mais importantes no que diz respeito à aquisição de CC/CLC em uma L2/LE, conforme salienta Krashen (1982), a pesquisa obteve resultados positivos nesses dois fatores. O contato constante com a nova língua em comunicação fez com que ela começasse a se desestrangeirizar no percurso da intervenção, permitindo que traços de desenvolvimento da CC/CLC comesçassem a se manifestar.

Enfim, observamos pelos dados analisados que a proposta proporcionou características de vivência na língua-alvo, logo, concluímos que esse tipo de PTBT é promissor, mesmo considerando as dificuldades encontradas.

Todavia, alguns alunos tiveram dificuldades de compreensão das aulas no início do curso, conforme relatado na análise de dados. Esse período inicial de insegurança foi superado assim que eles perceberam que conseguiam comunicar-se na língua-alvo.

Outro fator contribuinte para o sucesso da implementação do planejamento foi o assunto utilizado, a história da Grã-Bretanha, pois os participantes ficaram bastante interessados, tendo motivação para procurar melhorar. Por isso, defendemos neste estudo que o aluno, quando motivado pelo assunto, pode render muito na aquisição de uma nova língua.

Nos excertos da análise de dados os participantes relataram que, por ser ministrada na língua-alvo, a aula os forçava a ficar mais atentos ao que se passava e isso melhorou sua aprendizagem.

Os alunos também mostraram grande espírito de colaboração entre si na realização de suas atividades, trabalhando em equipes e dando auxílio àqueles que não compreendiam ou não conseguiam se expressar na língua-alvo.

Alguns dos alunos não conseguiam se expressar com facilidade, o que nos parece ter sido também decorrente de seu receio em arriscar-se e a preocupação com a precisão gramatical.

Contudo, incentivados pela professora, começaram a articular e a utilizar, a passos lentos, a nova língua: o processo de desestrangeirização começou a ocorrer, a compreensão da língua pareceu aumentar e os alunos passaram a se arriscar no novo idioma.

A compreensão da nova língua pelos alunos foi boa e eles demonstraram atitudes que comprovam entendimento do que estava sendo dito. Tais atitudes envolveram a tradução de trechos ditos pela professora, respostas corretas às perguntas feitas pela docente e comportamentos adequados em razão do entendimento do que estava sendo falado em inglês.

A participação dos alunos no curso foi bastante satisfatória, reconheceram a proposta como válida e traços da CC/CLC começaram a vir à tona, além de perceberem a proposta de ensino na língua-alvo como mais prática e menos teórica, relatando ganhos de aprendizagem de outros conteúdos, como já mencionado.

A professora, durante o desenvolvimento das aulas, foi bastante flexível no que diz respeito ao uso da nova língua, o que deixou os alunos bastante confortáveis para emitir suas opiniões sobre os assuntos propostos e realizar as tarefas.

Os alunos acolheram bem o ensino temático baseado em tarefas comunicativas, refletiram ao longo do curso que a experiência em andamento contradizia o mito já instaurado de que não se pode aprender inglês na graduação. Confirmou-se na prática, enfim, o desejo dos alunos pelo ensino comunicativo de língua estrangeira.

A última problemática levantada para esta pesquisa foi verificar a melhora no desenvolvimento da CC/CLC dos alunos, e de acordo com a análise de dados concluímos que houve melhora, pois a intervenção ofertada permitiu que traços da CC/CLC se manifestassem. O conceito de CC/CLC se mostrou bastante complexo e amplo considerando níveis bastante iniciais de aquisição, não sendo possível seu desenvolvimento *pleno* pelos aprendizes em apenas 150 horas de curso.

Sugerimos que um planejamento longitudinal desse tipo seja implantado durante todos os anos da graduação em Letras para averiguar que influência a maior duração da aplicação do PTBT ocasionaria nos participantes, se sua CLC/CC se elevaria de forma exponencial.

No entanto, ressaltamos que o construto de CC/CLC leva em consideração tanto a linguagem oral quanto a escrita e que oralmente os participantes se mostraram mais reticentes do que em suas produções escritas, certamente pelo fato de que neste último caso tinham tempo para recorrer ao dicionário bem como ao seu *monitor*, sentindo-se mais confortáveis para se expressar.

A oportunidade de contato com a língua-alvo oferecida a eles pela Pp e propiciada pelas atividades que valorizavam mais o significado do que a forma trouxe desenvolvimento comunicativo na medida em que passaram a compreender melhor a LE na interação e começaram a articular o novo idioma, compreendendo satisfatoriamente a aula e avisos que lhes eram repassados em aula pela professora. Além disso, o ganho de CC/CLC em relação à habilidade de compreensão oral foi tão grande quanto a de produção oral.

Assim, concluímos que a ausência de motivação, a falta de confiança, a presença de alta ansiedade elevam o nível do filtro afetivo e impedem que o insumo compreensível aconteça, enquanto o aluno motivado, com maior autoconfiança, está mais suscetível ao recebimento de insumo.

Dessa maneira, muitas vezes a relutância do aluno em participar deve-se ao seu perfeccionismo, o que acreditamos ter acontecido com Heloísa, pois se recusava a gravar temendo ser julgada pelos colegas e pela Pp.

5.1. Conclusões e Encaminhamentos

Salientamos que, com a proposta de ensino aplicada neste estudo, o PTBT, os participantes demonstraram ter sido positivamente tocados e começaram a engendrar CC/CLC

na língua-alvo, evidenciando que a continuidade desse processo traria bons frutos no que concerne ao desenvolvimento pleno dessa competência. Do mesmo modo, ressaltamos que fazer uso da língua-alvo no processo de ensino-aprendizagem traz um forte elo com a prática, da qual eles também precisam, além de tornar as aulas mais agradáveis.

Os resultados encontrados por esta investigação são importantes para mostrar que, mesmo em um ambiente com história de fracasso e insucesso, que em geral é o cenário de vários cursos de Letras de faculdades particulares noturnas, o tipo de ensino proposto pode ser uma alternativa para o desenvolvimento da CC/CLC daqueles que estão prestes a atuar como professores de Inglês do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares.

Defendemos que este estudo apresenta sua parcela de contribuição no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE, sobretudo em contexto adverso, na medida em que propusemos uma ação de ensino e implementamos e avaliamos a mesma de forma adequada ao planejamento aplicado e buscamos descrever a experiência e suas implicações para a aquisição da língua-alvo.

Pesquisas referentes às avaliações aplicadas nesse tipo de planejamento são um assunto promissor, pois muitas vezes a forma de avaliar do professor pode não ser condizente com o planejamento utilizado, o que causa problemas para o aprendiz e compromete todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste estudo procuramos aplicar avaliações ao longo do processo nos moldes das aulas dadas com ações múltiplas para medir o conhecimento adquirido, vários critérios para determinar o que é uma boa língua e maneiras diversificadas de interpretar e reportar os resultados. Foram utilizados tanto procedimentos de avaliação qualitativa quanto de avaliação formativa.

Asseveramos que esta pesquisa também poderá contribuir para a formação teórico-prática de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto brasileiro, estreitando os laços entre a teoria e a prática, levando outros professores também a empreenderem, com o cuidado requerido, o PTBT em suas salas de aula (tema que sugerimos para uma futura pesquisa sobre o assunto).

Também estamos cientes de que cada realidade pesquisada é única, de que o ensino-aprendizagem de línguas é complexo e de que há vários fatores intervenientes que podem acarretar mudanças em todo o processo. Todavia, reafirmamos que parece ser a hora de reavaliarmos o mito da impossibilidade de se ensinar e aprender LE comunicativamente em contextos iguais ao desta pesquisa e empreendermos mais pesquisas nesse sentido.

Os trabalhos de Barbirato (1999, 2005), que estudaram a possibilidade do ensino comunicativo com o PTBT na língua-alvo no contexto adverso de alunos de graduação em Letras, também obtiveram resultados promissores, o que dá maior credibilidade aos resultados divulgados nesta dissertação.

O planejamento aplicado e analisado merece mais pesquisas e investigações com outros enfoques específicos, como, por exemplo, as variáveis afetivas observadas individualmente no processo de aquisição da língua-alvo, em que o professor busque empreender o PTBT com vistas ao desenvolvimento da CC/CLC de seus educandos e documente, descreva e analise tal processo, de acordo com as características individuais de cada participante, com o intuito de averiguar suas influências no desenvolvimento da CC/CLC para a aquisição da língua-alvo.

Esperamos, ao trazer a público esta pesquisa, ter oferecido nossa parcela de contribuição à Linguística Aplicada e ao ensino de língua estrangeira (inglês) no Brasil e que este trabalho sirva de incentivo para que outros pesquisadores estudem e implementem esse tipo de planejamento com possibilidades de desenvolvimento da CC/CLC em turmas de alunos de cursos de Letras, que muitas vezes carecem de um ensino comunicativo, concluindo o curso despreparados para atuar como professores da língua que desejam ensinar.

De igual importância é também a realização de mais pesquisas longitudinais, que podem trazer à luz dados sobre a posição por nós defendida neste estudo, contribuindo para maiores esclarecimentos sobre como pode ocorrer o desenvolvimento da CC/CLC utilizando-se o PTBT. Mais relevante ainda é que futuras pesquisas continuem focalizando contextos adversos, como o pesquisado aqui, pois nesses contextos, tão tipicamente brasileiros, é que as pesquisas mais podem trazer subsídios teóricos para a compreensão das limitações que as adversidades impõem ao se aprender uma LE em geral e em cursos de Letras de faculdades particulares de modo especial.

5.1.1 Sugestões para conceitos de avaliação com alunos de contexto adverso

Optamos por utilizar os conceitos expressos na Tabela 1, citada na análise de dados e reproduzida na sequência, para analisar o desenvolvimento da CC/CLC dos alunos desta pesquisa. Esses conceitos foram atribuídos às avaliações aplicadas.

Tais avaliações foram elaboradas por nós procurando respeitar os moldes das aulas dadas.

Tabela 1. Conceitos de desenvolvimento da CLC/CC.

NOTA	CONCEITO
0,0 - 3,0	INCIPIENTE
3,1 - 4,5	INICIAL
4,6 - 8,0	REGULAR
> 8,0	FUNCIONAL

No entanto, consideramos necessário complementar a tabela acrescentando mais dois conceitos, *articulado* e *profissional*, para podermos lidar de forma mais precisa com a diversidade desse público por nós pesquisado (alunos de contexto adverso de faculdades particulares de Letras de período noturno):

Tabela- Conceitos de desenvolvimento da CLC/CC.

NOTA	CONCEITO
0,0 - 3,0	INCIPIENTE
3,1 - 4,5	INICIAL
4,6– 6,5	REGULAR
6,6- 8,0	FUNCIONAL
8,1– 9,0	ARTICULADO
9,1-10,0	PROFISSIONAL

As definições dos conceitos estão apresentadas na sequência:

INCIPIENTE: fala palavras esparsas e desconectadas.

INICIAL: fala frases muito básicas sobre si ou sobre o ambiente.

REGULAR: consegue comunicar fatos e opiniões com frases desconectadas e sem coesão textual.

FUNCIONAL: consegue transmitir ideias e expressar opiniões de forma simples e clara, sem, contudo, possuir fluência ótima ou utilizar construções elaboradas na linguagem falada e escrita. Consegue se comunicar de forma inteligível na língua-alvo.

ARTICULADO: consegue transmitir ideias, expressar opiniões e defender pontos de vista de forma mais elaborada, com fluência boa e utilizando construções adequadas à fala e à escrita.

PROFISSIONAL: consegue comunicar-se com eficácia na maioria das situações, entender os pontos mais importantes de filmes, programas de televisão e rádio, ler textos literários e escrever relatórios.

Esperamos, assim, contribuir para o rico campo de pesquisa em LA com o público de alunos de Letras de contexto adverso, bem como com outros contextos cuja diversidade de conhecimentos dos alunos dificulta o ensino-aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J.C (2000) **Assessing Reading**, 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLEN, J. P. B.; WIDDOWSON, H. G. (2000) **Teaching the communicative use of English**. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P; BARBIRATO, R.C. **Ambientes Comunicativos para aprender língua estrangeira**. Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas, v.36,p.23-42.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993/2002) **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição.
- ALMEIDA FILHO (2003). **Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil**. In: *Caminhos e Colheita - Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Stevens. C. M. T. e Cunha, M. J. C. Editora UnB.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1999) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1992) **O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que Ensina?**A Questão da Instrumentalização Linguística. *Revista Contexturas*. v.1: 77-85.
- ALMEIDA FILHO, JCP & BARBIRATO, RITA C. (2000)“**Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**”. In **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez.
- ALMEIDA FILHO & FRANCO (2009) **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. *Revista Desempenho*, v. 10, n.1, jun/2009 p.12 e 13. www.revistadesempenho.org.br Acesso em 07 de novembro de 2010.
- ARNOLD, J. & BROWN, H. D. (1999.) **A map of the terrain**. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 4-24.
- BAILEY, K.M. (1983). **Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies**. In H.W. Seliger and M.H. Long (Eds.). *Classroom Oriented Research in Second Languages*. Rowley, MA: Newbury House. 67-103.
- BAILEY, K.M., & D.NUNAN (Eds.), (1996). **Voices From The Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAKER, C. (1986). **The Way to Go**. New York: American Go Association.
- BARBIRATO, R.C. (1999) **A Tarefa como ambiente para aprender LE**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp.
- BARBIRATO. R.C. (2005) **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Dissertação de Doutorado Unicamp.

_____. (2008) **Planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas: focalizando a comunicação na sala de aula.** In: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O (orgs) *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada.* Campinas: Pontes.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. (2004) **A interação e o processo de negociação em L2.** *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.4, n.1, 2004.

BASSO, E. A. (2001) **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em Estudo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

BEGLAR, D.; HUNT, A . (2002) **Implementing Task-Based Language Teaching.** In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W. A . *Methodology in Language Teaching.* Cambridge University Press.

BORDENAVE, J. E. D. (1994) **O que é Comunicação.** São Paulo: Brasiliense, 19 ed., 1994.

BREEN, M.P. (1984a). **Process syllabuses for the language classroom.** In C.J.Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118.* London: Pergamon Press & The British Council. 47-60.

BREEN, M.P. (1984b). **Process in syllabus design and classroom language learning.** In C.J.Brumfit (Ed.). *General English Syllabus Design. ELT Documents No. 118.* London: Pergamon Press & The British Council.

BREEN, M. (1985a). **Authenticity in the language classroom.** *Applied Linguistics*, 6/1, 60-70.

BREEN, M. (1985b). **The social context for language learning - a neglected situation?** *Studies in Second Language Acquisition*. 7, 135-158.

BREEN, M. (1987) **Learner contributions to task design.** In: Candlin. C.; Murphy D. (Eds.) *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, p. 23.

BREEN, M.P. E CANDLIN, C.N. (1980) **The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching.** *Applied Linguistics* 1 (2), p. 89-112.

BRINTON, D.M., SNOW, M.A., & WESCHE, M.B (2003). **Content-Based Second Language Instruction.** Ann Arbor: The University of Michigan Press.

BRINTON, D. M., SNOW, M.A. & WESCHE, M.B. (1989). **Content-Based Second Language Instruction.** Boston: Heinle & Heinle Publishers.

BRINTON, D.M. (2001). **A theme-based literature course: Focus on the city of angels.** In J. Murphy & P. Byrd (Eds.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 281–308). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

- BROWN, H. D. (1995) **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BRUMFIT, C. (1984) **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: CUP.
- BROWN, R. (1991). **Group work, task difference, and second language acquisition**. *Applied Linguistics*. 11, 1-12.
- BROWN, H.D. (1994). **Teaching by Principles**. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- BYGATE, M. (1996a). **Effects of task repetition: appraising the developing language of learners**. In J. Willis & D. Willis (Eds.). (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann
- BYGATE, M. (1996b). **The effect of task repetition on language structure and control**. Paper presented at AAAL Conference, Chicago.
- BYRAM, M., (1997) **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. British Library Cataloguing in Publication Data. Multilingual Matters Ltd.
- CANALE, M. (1983) **From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy**. In: Richards, J. e Schmidt, R. (eds.) **Language and Communication**. New York: Longman Group Ltd.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980) **Theoretical bases of the communicative approaches to second language and testing**. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, p. 1-47.
- CANÇADO, M. (1994) **Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun.
- CHOMSKY, Noam. (1986) **Knowledge of language, its nature, origin and use**. New York: Praeger.
- CÂNDIDO JÚNIOR, A. (2004) **O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- CANDLIN, C. N. (1987) **Towards task based language learning**. In: CANDLIN C. N.; MURPHY. D. (eds), *Language learning tasks*, Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- CAZDEN, C. B. (1988) **Child Language and Education**. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- CHOMSKY, Noam. (1986) **Knowledge of language, its nature, origin and use**. New York: Praeger.
- CITOLLIN, S. F. (2003) **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. *Revista de Letras 6 DACEX: CEFET-PR*. Paraná.

Disponível em: <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/suma6.htm>. Acesso em 10 de abril de 2010.

CONSOLO, D. A. (2002) **Oral interaction in the foreign language classroom: reviewing roles and prospects for language development.** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.40,p 87- 100, Jul./Dez.

CONSOLO, D. A. (2007) **Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira.** In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Lingüística Aplicada: múltiplos olhares.(org.)* Campinas: Pontes Editores.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (2007) (Orgs) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto, SP: HN, p. 61-80.

CRANDALL, J., & TUCKER, G.R (1990). **Content-based language instruction in second and foreign languages.** In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodologies for the nineties* (pp. 83-96).

CRANDALL, J. A. (1994). **Content-centered language learning.** ERIC Digest ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

CRANDALL, J. (2000) **Language teacher education.** Annual Review of Applied Linguistics 20, 34–55. Cambridge University Press

CRYSTAL, D. (2003) **English as a second language.** 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press. 212p.

DUCATTI, A.L.F.(2010).. **A interação verbal na língua-alvo e a Proficiência oral na prática de sala de aula: (re) definindo o perfil de uma professora de Língua inglesa da escola pública** Dissertação

DUEÑAS, M. (2002) **Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction** – First published in *Babylonia*, www.babylonia-ti.ch - Universidad de Murcia, Spain.

ELLIS, R. (2003). **Task-Based Language Learning and Teaching.** Oxford: Oxford University Press.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. (1995) **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, 59-73.

GENESE, F. (1994). **Integrating language and content: Lessons from immersion.** *Educational Practice Report 11.* National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsll/epr11.htm>

_____. (1998) **“Content-Based Language Instruction.”** In: Met (ed.) *Critical Issues in Early Second Language Learning.* Glenview, IL: Scott-Foresman-Addison Wesley.

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. **On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning.** *Language Learning*, v. 43, n. 2, p.157-194, 1993.

GONSALVES, E.P. (2001) **Conversas sobre Iniciação Científica.** *Alinca*.

HARLEY, B. (1992) **Patterns of Second Language Development in French Immersion.** *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.2.

HERTEL, S. (1984). **A Tradução e o "Cloze-Test" na Avaliação da Compreensão da Leitura.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

HORWITZ, E. K. (2001) **Language Anxiety and Achievement.** *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 21, p. 112-126.

HOWATT, G. (1984) **A History of English Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press.

HYMES, D. H. (1972) **On communicative competence.** In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293.

KERN, R.G. (1995). **Students' and teachers' beliefs about language learning.** *Foreign Language Annals* 28/1, 71-92.

KRASHEN, S. (1987) **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Prentice Hall International.

KRASHEN S.D. (1985): **Language Acquisition and Language Education.** Prentice Hall International.

KRASHEN, S. (1985) **The Input Hypothesis.** London: Longman.

_____ (1982): **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, pp 10-32. In Quinn, T.J. and McNamara, T.F. (eds) (1988): *Issues in Second Language Learning - General and Particular.* Deakin University Press, pp 65-82.

KUMARAVADIVELU, B. (1994) **The Postmethod Condition: Emerging Strategies for second/foreign language teaching.** *Tesol Quarterly*, n. 28.

KUMARAVADIVELU, B. (2003). **Understanding Postmethod.** In: KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Micostrategies for Language Teaching*: Yale University.

LAGO, S.N.A do. (2000) **Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua.** In: MELLO, H.A.B; DALACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira.* Goiânia: Editora UFG, p.83 -100.

LARSEN – FREEMAN, D. (1986) **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford University Press.

- LARSEN – FREEMAN, D., LONG, M. (1991) **Second Language Acquisition Research Methodology**. In: ____ An introduction to Second Language Acquisition Research. New York: Longman, p.10-51.
- LIMA, T. C. S. (2010) **Reflexões sobre avaliação em ensino aprendizagem de línguas, com ênfase em educação a distância**. Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n.10, p.36-56, jul./dez.
- LONG, M. H. (1985c). **Input and second language acquisition theory**. In S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.). *Input In Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 377-393.
- LONG, M. H. (1989). **Task, group, and task-group interaction**. University of Hawaii Working Papers in ESL 8/2, 1-26. (Reprinted in S. Arivan (Ed). *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.31-50.
- LONG E ROBINSON (1998) **Focus on Form: Theory, research and Practice**. In Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge University Press.
- LONG, M.H. & CROOKES, G. (1993). **Units of analysis in syllabus design: the case for the task**. In G. Crookes & S.M. Gass (Eds.). *Tasks in a Pedagogical Context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters. 9-44.
- LYNCH, T. (1997) **Nudge, nudge: Teacher interventions in task-based learner talk**. *ELT JOURNAL* 51:317-325.
- LYNCH, B.K. (1996). **Language Program Evaluation: Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYNCH, T. (2001) **Promoting EAP learner autonomy in a second language university context**. IN: J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 177-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- MACINTYRE, P. D. **Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition**. In: ROBINSON, P. *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 45-68.
- MARCUSCHI, L. (1996) **A análise da conversação**. São Paulo: Ática.
- MET, M. (1991) **“Learning Language through Content: Learning Content through Language.”** *Foreign Language Annals*, 24: 281-295.
- MET, M. (1994) **Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions**. Posted on the CoBaLTT website with permission from the National Foreign Language Center, <http://www.nflc.org>
- MET, M. (1998) **Curriculum decision-making in content-based language teaching [A]**. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.). *Beyond Bilingualism: multilingualism and multilingual education [C]*. Philadelphia: Multilingual Matters. pp. 35-63.

MOHAN, B. (1986) **Language and content**. Reading, MA: Addison-Wesley.

MICCOLI, L. S. (1997) **Learning English as a Foreign Language in Brazil: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom**. Tese (Doutorado em Educação). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

MICCOLI, L. S. (2000) **A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences**. *Claritas*, v. 6, n. 3-4, p. 185-204.

NOBUYOSHI, I. & ELLIS, R. (1993) **Focused communication tasks and second language acquisition**. *ELT Journal* 47/3. pp. 203-210.

NUNAN, D. (1988) **The learner-centred curriculum, A study in second language teaching**. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1992) **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1993). **Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks**. In In G. Crookes & S.M. Gass (Eds.). *Tasks in a Pedagogical Context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters. 55-66.

OXFORD, R. L. **Anxiety and the language learner: new insights**. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. (2001) **Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem**. In: LEFFA, V (org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB; Educat/UCPel, p.193-209

_____. (2003) **Feedback em ambiente virtual** In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

PICA, T. (1987) **Second Language Acquisition, Social Interaction and the Classroom**. *Applied Linguistics*, v. 8, n.1, Spring, p. 3-21.1987.

_____ (1989) **Comprehensive output as an outcome of linguistic demands on the learner**. *Studies in Second Language Acquisition*, v.11, p.63-90.

_____ (1992) **The Textual Outcomes of Native-Speaker-Non- Native Speaker Negotiation: What do they reveal about second language learning**. In: KRAMSCH, C.; McCONNELL-GINET, S. (eds).

PIZZOLATO, C. E.(1995) **A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade**. São Paulo, Unicamp.

PHABHU, N.S. (1987) **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.

_____ (2001) **A Dinâmica da Aula de Língua**. Tradução de Almeida Filho, J. C. P. e Cardoso, R. C. T. *Contexturas*, n. 5.

RICHARDS, J. C. (1990) **Communicative needs in foreign language learning**. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. *Currents of change in English Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. (1986/2001). **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge University Press.

RUTHERFORD, W. (1987) **Second language grammar: learning and teaching**. London: Longman.

SAVIGNON, S. (1997). **Communicative Competence**. Theory and classroom practice. McGraw-Hill.

SCARAMUCCI, M. V. R (1995) **O projeto CELPE - BRAS no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa**. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.) *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Pontes.

SCOVEL, T. (2000) **The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research**. *Language Learning*, v. 28, n.1, p.129-142, 1978. SCOVEL, T. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle & Heinle

SILVA, V. L. T. (2000) **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SKEHAN, P. (1992) **Second Language Acquisition strategies and task – based learning**. *Working papers in English Language teaching*. London: Thames Valeey University, pp. 1-31.

SKEHAN, P. (1996a). **A framework for the implementation of task based instruction**. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.

SKEHAN, P. (1996b). **Second language acquisition research and task-based instruction**. In J. Willis & D. Willis (Eds.). (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann

SKEHAN, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.

SKEHAN, P. (1999) **Task Based Learning and Pedagogy**. *ELT Journal* Volume 53/1 January 1999. Oxford University Press.

SKEHAN, P. (2003) **Task-based instruction**. *Language Teaching*. 36, 1–14. Cambridge University Press.

SKEHAN, P. & FOSTER, P. (1997). **The influence of planning and post-task activities on accuracy and complexity in task-based learning**. *Language Teaching Research* 1/3.

SNOW, M. A., MET, M. and GENESEE, F. (1989). **“A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Programs.”** *TESOL Quarterly*, 23 (2): 201-217.

SNOW, M. A. and BRINTON, D. M. (1997). **The Content-Based Classroom**. New York: Longman.

STERN, H. H.(1987) **Linguistic theory and language teaching: emergence of a relationship**. In **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford University Press, p.152-187.

TAYLOR, D.S. (1988) **The meaning and use of the term ‘competence’ in linguistics and applied linguistics**. *Applied Linguistics* 9:148-68.

VAN DEN BRANDEN, K. (2007) **Task-Based Language Education: From Theory to Practice**. Cambridge University Press.

VAN LIER, L. (1994) **The classroom and the Language Learner**. Longman.

VIANA, N. ; CONSOLO, D. A. (1997) . **Aspectos Pragmáticos da Pesquisa em Sala de Aula: O observador observado**. *Apliege Ensino e Pesquisa*, Uberlândia - MG, v. 1, n. 1, p. 60-84.

VIANA, N. (1997) **Planejamento de Cursos de Línguas-Pressupostos Teóricos**. In: *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. ALMEIDA FILHO (Org.) Campinas, SP:Pontes.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1992) **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____ (2006) **Metodologia na investigação de crenças**. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Pontes, p. 219-231.

VYGOTSKY, L. S. (2000) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1991) **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 168p.

_____ (1988) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Icone,.

WATSON-GECEO, Karen Ann (1988) **Ethnography in ESL: defining essentials**. *Tesol Quartely*, v.22, n.4, p.575-593.

WESCHE, M. B. (1993). **Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes**. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.) *Language and content: Discipline- and contentbased approaches to language study*. Lexington, MA: D.C. Heath.

WIDDOWSON, H.G. (1991) **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes1.

WIDDOWSON, H. (1998) **Skills, Abilities and Contexts of Reality**. *Annual Review of Applied Linguistics* 18: 323- 33.

WILLIS, J.A.(1996) **Framework for Task – Based Learning**. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman.

WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). **Doing Task-based Teaching**. Oxford University Press. New York.N.Y.

XAVIER, R. P. (1999) **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

_____. (2004) **O Desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas**. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, n.1, p. 117-154.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TESTE CLOZE INICIAL

Teste Cloze aplicado no início do curso experimental.

Fill in the gaps with a word that gives meaning to the text:

THE NORMAN CONQUEST OF ENGLAND

A very important event in British history took place in 1066: the Battle of Hastings. Edward the Confessor, the King of England, ____ half Norman and half Anglo-Saxon. He left no son of his _____. In 1051 he promised his throne _____ Duke William of Normandy, who was ____ cousin on his mother's side.

Edward sent Harold Godwinsson, who ____ the son of one of the _____ powerful Anglo-Saxon noblemen, the Earl ____ Wessex, to swear allegiance to William. However, in 1066, when King Edward ____, Harold took the crown of England ____ the support of the Anglo-Saxon aristocracy.

When William of Normandy heard this ____ was very angry and he decided ____ invade England with an army of 7.000 _____.

On 14 October 1066 the Normans _____ the Anglo-Saxons at Hastings. It was a long, difficult battle. After eight hours of battle, Harold Godwinsson _____ killed when an arrow struck him ____ the eye. After this the Saxons were defeated, and after his victory William was called "the Conqueror". He became king of England on Christmas Day 1066.

1. _____

11. _____

2. _____

12. _____

3. _____

13. _____

4. _____

14. _____

5. _____

15. _____

6. _____

16. _____

7. _____

17. _____

8. _____

18. _____

9. _____

19. _____

10. _____

20. _____

APÊNDICE B

TESTE CLOZE FINAL

I. Read the passage below and fill in the gaps with a word that gives meaning to the text:

Henry VIII's attempt to father a son

Henry _____ above all to have a healthy son, so that the Tudor family could continue _____ power and civil war would be avoided. His father Henry VII, arranged for him _____ Catherine of Aragon, widow of his _____ Prince Arthur, and Henry had a _____, Mary, but not the son _____ wanted. Henry VIII then fell _____ love _____ Anne Boleyn, so in 1527 he sent his Archbishop of Canterbury, Cardinal Wolsey, to ask the Pope to let him _____ Catherine. But the Pope _____ Henry's request because remarriage was _____ by the Bible. Henry got _____ angry. He removed Wolsey from office and appointed Thomas Cranmer as _____ Archbishop. Cranmer declared _____ Henry _____ never really married to Catherine, so Henry divorced Catherine and married Anne Boleyn in June 1533. She _____ to a girl three months later. Her name was Elizabeth. As is well known, Henry kept _____ marrying four more _____ after Anne Boleyn. Thomas Cranmer faithfully and loyally _____ King Henry VIII get rid _____ his wives on five occasions, including having two of them executed.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____

15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

APÊNDICE C

TERMO DE COMPROMISSO

O Uso de um Planejamento Temático Baseado em Tarefas Comunicativas no ensino de Língua Inglesa

A pesquisa na qual os dados coletados serão utilizados visa a analisar se haverá desenvolvimento da competência comunicativa no processo de ensino e aprendizagem de LE, com alunos de cursos de Letras de faculdades particulares noturnas, quando integrados em um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas voltadas para o sentido. Os dados coletados com esta pesquisa serão utilizados para análise na dissertação de mestrado da Prof^a Elaine Regina Cassoli do PPGL / UFSCar - Linguística Aplicada. Este estudo faz parte de um projeto maior do grupo TASK do CNPQ / UFSCar do qual a professora pesquisadora faz parte. A partir de resultados animadores quanto ao uso de tal planejamento quando implementado na UNICAMP por ocasião da tese de doutorado da autora do material a Prof^a Dr^a Rita de Cássia Barbiratto, mediadora do grupo de pesquisa TASK, e também devido ao sucesso no segundo ano de implementação do material em um curso de inglês oferecido para a comunidade da UFSCar, esta pesquisa desenvolver-se-á com o objetivo de averiguar se haverá desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa em alunos de cursos de Letras quando participam de planejamentos temáticos mediados pelo uso de tarefas comunicativas com foco no sentido e que visam a uma interação mais significativa e duradoura, contribuindo assim para um desenvolvimento mais efetivo do aluno no contexto de formação de professores de língua inglesa.

Metodologia

A coleta de dados dar-se-á da seguinte forma:

- *1ª etapa: responder ao questionário .*
- *2ª etapa: fazer teste inicial.*

- 3ª etapa: *participar ativamente da implementação do planejamento fazendo as tarefas, assistindo às aulas e respondendo às questões propostas bem como as avaliações.*
- 4ª etapa: *ao término da implementação e da análise dos dados obtidos os alunos receberão feedback dos resultados.*

Asseguramos que na divulgação da pesquisa não aparecerá o nome do aluno nem o da instituição envolvida. Serão utilizados nomes fictícios como pseudônimos para referir-se aos participantes, tais como: Amanda; Poliana; etc , e quanto a Instituição, será citada como uma Faculdade Particular de Letras do interior do Estado de São Paulo.

Agradecemos desde já a atenção.

São Carlos, 03 de fevereiro de 2009.

(professora pesquisadora)

APÊNDICE D

AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Autorização

Eu, _____, solteiro (a), de RG _____ e CPF _____, concordo em participar da pesquisa, assistir e desempenhar ativamente as atividades propostas nas aulas e a responder questionários e entrevistas solicitados. Também estou ciente de que meu nome e o nome da instituição onde estudo não serão utilizados de forma alguma na pesquisa. As respostas dadas por mim serão utilizadas na pesquisa bem como as transcrições das gravações das aulas, porém, pseudônimos serão utilizados para referir-se aos participantes.

_____, ____ de fevereiro de 2009.

Ass. _____

Nome: _____

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

Peço a sua colaboração para responder a este questionário cujo objetivo é o de coletar informações que possam fornecer subsídios para a pesquisa a respeito do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa utilizando-se um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas na formação de professores de LE. Asseguro que os nomes dos participantes permanecerão em sigilo, garantindo o caráter confidencial desta pesquisa. Agradeço a sua colaboração que, certamente, muito contribuirá para este trabalho.

Questionário a ser respondido pelos alunos do curso de Letras que participarão do Planejamento Temático baseado em Tarefas Comunicativas.

Material : “A Short Historical Sketch of Britain” (by Rita de Cássia Barbirato)

QUESTIONNAIRE – The Questions Can Be Answered In Portuguese

1.

Name: _____

2 .Age: _____

3 .Why did you choose to take Letters ? _____

4. Why English not Spanish? _____

5. Have you got any other previous college degree? _____

6. What were your expectations when you began taking the course? _____

7 .Were they accomplished? _____

8. How long have you been studying English? _____

5. Where have you studied English before? _____

6. Have you ever attended a private English Course? Which one and When? _____

7. Check the abilities you believe are more difficult to acquire:

() reading skills () speaking skills

() listening skills () writing skills

8 - Do you work as an English teacher? If yes, talk about your experience.

9. If you don't work as a teacher, what type of job do you have?

10 - What do you intend to do with the knowledge you will have acquired by the end of this course?

11 - Have you ever been to Britain? If yes, what have you done there? For how long did you stay there?

12 - Have you ever been to any other English speaking country? If so, answer when and for how long:

13 - Have you ever read or studied about the History of Britain? If yes, talk about what you have read:

14 - Have you ever heard of Task-Based Learning? If so, write down where you've heard of it and what you have heard:

15 - Describe your English classes when you were in high school:

16. What are your feelings and expectations about the course you are about to take?

17. What are the learning strategies you use most frequently?

Ass: _____ Nome: _____

Thank you for cooperating!

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO 1

1. COMO VOCÊ SE SENTIU NO INÍCIO DO CURSO? RELATE SEUS SENTIMENTOS E PREOCUPAÇÕES?
2. O QUE O(A) LEVOU A MUDAR DE IDEIA COM RELAÇÃO AO CURSO? FALE SOBRE SUAS PERCEPÇÕES (SE ISSO OCORREU)?
3. CITE AS DIFICULDADES QUE TEVE NO INÍCIO DO CURSO.
4. VOCÊ ACHA QUE O SEU INGLÊS MELHOROU DESDE O MOMENTO INICIAL DO CURSO ATÉ AGORA? EXPLIQUE O PORQUÊ.

QUESTIONÁRIO 2

1. VOCÊ ACREDITA QUE O INSUMO INICIAL APRESENTADO PELO PROFESSOR É IMPORTANTE PARA A EXECUÇÃO DA TAREFA? POR QUÊ?
2. QUAL É O TIPO DE INSUMO INICIAL QUE VOCÊ ACREDITA SER O MELHOR PARA OS ALUNOS ENGAJAREM NA CONSECUÇÃO DA TAREFA? POR QUÊ?
3. A QUANTIDADE DE INFORMAÇÕES RECEBIDAS ANTES DA TAREFA INFLUENCIAM NA SUA ELABORAÇÃO?
4. VOCÊ CONSIDERA QUE ESCREVER AS TAREFAS DEPOIS DE GRAVÁ-LAS ORALMENTE CONTRIBUI PARA A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA? EXPLIQUE
5. NA SUA OPINIÃO, ENTRE AS TAREFAS QUE FORAM FEITAS DURANTE O CURSO, QUAIS AS MAIS RELEVANTES PARA ESTE PLANEJAMENTO, AS QUE FUNCIONAM MELHOR? EXPLIQUE O PORQUÊ.
6. RELATE UMA SEQUÊNCIA DE PROCEDIMENTOS QUE VOCÊ TENHA CONSIDERADO PRODUTIVA PARA UMA AULA TEMÁTICA BASEADA EM TAREFAS COMUNICATIVAS. FAÇA UMA DESCRIÇÃO.
7. VOCÊ CONSIDERA AS INTERAÇÕES EM PARES OU GRUPOS IMPORTANTES PARA DESENVOLVER A CLC? POR QUÊ?
8. VOCÊ CONSIDERA QUE SUA CLC (SUA HABILIDADE DE COMUNICAR-SE NA LÍNGUA-ALVO) MELHOROU?

QUESTIONÁRIO 3

1. FAÇA UMA AUTOAVALIAÇÃO DE SEU DESEMPENHO DURANTE O CURSO.
2. FAÇA UMA AVALIAÇÃO DO CURSO, RELATANDO SEUS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS E COMO ELES O(A) AFETARAM COMO APRENDIZ.
3. RELATE QUAIS TAREFAS CONSIDERA MELHORES PARA COLABORAR COM A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA-ALVO.
4. CITE FATORES FAVORÁVEIS À UTILIZAÇÃO DO PTBT (PRÓ-PTBT).
5. CITE QUAIS FATORES VOCÊ ACREDITA SEREM DESFAVORÁVEIS À UTILIZAÇÃO DO PTBT E EXPLIQUE (CONTRA PTBT).
6. VOCÊ ACREDITA QUE SUA GRAMÁTICA (ACUIDADE LINGUÍSTICA) MELHOROU? RESPONDA QUAL SUA OPINIÃO SOBRE ISSO, SEJA ELA POSITIVA OU NEGATIVA, E EXPLIQUE.
7. FAÇA UMA SUGESTÃO PARA MELHORAR A ACUIDADE LINGUÍSTICA (GRAMÁTICA) DENTRO DESTES PROGRAMAS.
8. COMPARE A SUA CAPACIDADE DE COMUNICAR-SE NA LÍNGUA-ALVO (CC/CLC) DO INÍCIO DO CURSO COM A DO MOMENTO PRESENTE.

APÊNDICE G

WRITTEN TEST 1

The History of Great Britain

In order to take this test pay close attention to the instructions which follow each task or pre-task to be accomplished:

I. Complete the sentences with the information you've learnt so far about the subjects listed below:

1. U.K. is the abbreviation of _____.
2. Great Britain is the name of the island which is made of _____, _____ and _____.
3. U.K is formed by _____, _____, _____ and _____.
4. The bridge that separate the British Isles and the European continent is called _____.
5. Southern Ireland can also be called _____.

II. Answer the questions using T (true) or F (false) according to the facts presented within the lessons:

1. () We know that a thriving (prosperous) culture existed in Britain around 8.000 years ago.
2. () When the climate improved during the end of ice age, we had an increase in the number of people moving to Britain.
3. () The first people to live in Britain were the Romans.
4. () The Stonehenge is a calendar.
5. () The Stonehenge is a clock.
6. () The Iberians lived in Britain between 3,000 and 2,000 B.C.
7. () The Iberians were numerous and organized people.
8. () The Iberians used tools and utensils and in the beginning lived in the plateaus.
9. () In the Iron Axe period , the Iberians lived only in mountainous areas of the west.
10. () In the Bronze Age, the Iberians had a reasonable level of civilization.

III. In your opinion, what were the Angle-Saxons and the Vikings like? Were they fierce? Were they friendly? Did they gather in families? Describe them physically. What did they eat? What did they drink? What did they dress? What did they do to entertain themselves?

IV. From the list of influences left from the invaders for the British people, decide which ones are from the Celts and which ones are from the Romans:

- 1. the first coins- _____
- 2. roads opened- _____
- 3. the religion of the Druids - _____
- 4. written numbers - _____
- 5. lively export trade - _____

V. Choose the correct alternative:

- 1. The druids were:
 - a) kings
 - b) warriors
 - c) priests
 - a) The British were very poor
 - b) The British were good warriors
 - c) the British warriors helped the rebels from Gallia
- 2. The Belgae:
 - a) created the first cities
 - b) built forts
 - c) opened roads
 - 4. The order of arrival for the Celt groups was:
 - a) Bretons , Belgae and Gaeles.
 - b) Gaeles , Bretons and Belgae.
 - c) Belgae, Bretons and Gaeles .
 - d) Bretons, Gaeles and Belgae
- 3. The Romans invaded Britain because:

VI. All the sentences below have mistakes. Find the mistakes and rewrite the sentences in the correct way:

- 1. During the Roman occupation the cities and people's lives weren't transformed by Roman patterns.

2. The Celts were short and had dark hair.

3. The Celts' main economical activity was fishing.

4. The Iberians built earth monuments.

VII. Put these settlers in time order (chronologically):

Romans - Iberians - Vyckings - Celts - Angle-Saxons

VIII. Write everything you know about the colonization of Britain: how the land was formed, the people that came (in order of arrival), their characteristics, what contributions they gave to the land, their religion, customs, habits, etc

WRITTEN TEST 2

I. Retell a story of King Arthur using the pics below (create a story or use one of the real versions)





II. What is the importance of the women below in Arthur's life? (Mists of Avalon)

1. Guinevere- _____

2. Igraine- _____

3. Morgaine- _____

4. Vivienne- _____

III. Despite having many variables the legend of King Arthur has some features that are always present and play an important role, circle the words which you recognize as so:

- Guinevere Merlin Chivalry Knights sword
- Round table goddess dragon Mordred incest
- Adultery
- Protestants reform fight against saxons
- Lancelot
- Lady of the lake Excalibur magic druids

Holy grail

Morgan Le Fey

Camelot

bloody fights

christianity

defeat

strength

love

happiness

IV. Match the columns:

- | | |
|------------------------------|---|
| 1. King Arthur | () a castle on the top of a hill home of the duke of corwall Gorlois and his wife Igraine. |
| 2. People like to think that | () a paradise on earth, king Arthur's castle. |
| 3. Geoffrey of Monmouth | () a real person may have been the inspiration of Arthur's legend. |
| 4. Vivienne | () The King of the Britons |
| 5. Tintagel | () fabled British leader and prominent figure in Britain's legendary history. |
| 6. Uther Pendragon | () a set of principles which knights were supposed to follow |
| 7. Round Table | () Welsh historian who initially developed the pseudo-history of Arthurian Legend. |
| 8. Code of Chivalry | () Arthur's aunt, sister of his mother Igraine. |
| 9. Camelot | () Arthur's knights used to gather around it to discuss the kingdom |

V. The Vikings

Can you fill in the gaps using the words at the bottom of the page?

The Vikings came from _____, _____ and _____. They travelled to England to _____. Some settled here to _____ the land. Where they came from, the land was very _____ and this made it difficult to work. The Vikings travelled great distances in their_____.

They travelled to trade with other countries, as far away as _____. Some of the materials they traded in were _____, _____ and _____.

Fur	Norway	Denmark	trade	Sweden
Hilly	silk	Canada	longships	jet

VI. The Roman Britannia: Complete the sentences using one of the alternatives below: “ The Roman invasion had.....”

- a) economical reasons
- b) rather strategic than economical reasons
- c) influence of the King
- d) poor reasons

VII. Read each of the following statements, and circle T for true and F for false:

- T F The romans conquest started in 407 when Constantine arrived in Britain.
- T F The roman influence was most strongly felt in England.
- T F The conquest of Britannia was some form of punishment to guarantee the conquering of Gallia.

VIII. Tell the difference between Romans’ and Celts’ invasion in Britain:

IX. List some positive and some negative aspects of Roman conquest in Britain:

Positive _____

Negative _____

X. Talk about the Romans in Britannia(everything you remember): why they came to Britain, how they settled, what they brought, their customs, religion, habits, the influence they left in British culture, etc.

WRITTEN TEST 3

I. Build a timeline with the events you liked best in the history of Britain that you've learnt so far and talk a little about them, you don't have to be too specific about dates.

A horizontal timeline with an arrow pointing to the right. Above the line are three empty rectangular boxes with downward-pointing arrows. Below the line are two empty rectangular boxes with upward-pointing arrows.

A horizontal timeline with an arrow pointing to the right. Above the line are three empty rectangular boxes with downward-pointing arrows. Below the line are two empty rectangular boxes with upward-pointing arrows.

A horizontal timeline with an arrow pointing to the right. Above the line are three empty rectangular boxes with downward-pointing arrows. Below the line are two empty rectangular boxes with upward-pointing arrows.

was more young . Therefore she was pleased to marry him. Phillip went to France to fight in a war, but never

come back . Mary had two pregnancies, but in fact was a stomach cancer. She died in 1558 and Elizabeth was who succeeded her.

IV. Do you think there is enough information about Mary Tudor in the text above? If not you can add your comments and give your personal opinion about her and the life she led:

V. Choose the words below to complete the sentences from 1 to 10:

Angles - Vikings - Iberians - Romans - Saxons - Celts - Ice Age

Three - Bronze - English Channel - Jutes - Sutton Hoo

1. Britain became an island when the water levels rose from the last _____.
2. The people who settled Britain last were able to cross over onto the island by means of a land bridge we call _____.
3. The _____ Age came about when people began mining for and making tools from copper.
4. The first settlers in Britain were the _____ from modern-day Spain and Portugal.
5. The second group of people to make their way into the island's population was the _____.
6. There were _____ tribes of the second group that came to Britain.
7. The _____ left Britain around 400 AD.
8. The next round of invaders are the _____ from Holland/the Netherlands, the _____ from Germany, and the _____ from Denmark.
9. Many of the things we know about Britain's Anglo-Saxon past come from the discovery of a large burial place at _____ in 1939.
10. From Scandinavia, the _____ are the next group of people to invade Britain between the 8th and 9th centuries.

ANEXOS

ANEXO A

AMOSTRA DO MATERIAL UTILIZADO

“A Short Historical Sketch of Britain”

Unit 1 – A Nation Called Britain

Introduction

Among the words given below, circle the ones referring to the U.K.:

Queen	Republic	English	Spaghetti
Samba	The Beatles	Friendly people	Parliament
Punctuality	Hot days	King Arthur	Shakespeare
Whisky	Bull fights	Bagpipes	I.R.A.
Castles	Skyscrapers	Tea	Yorkshire pudding

1.1 THE UNITED KINGDOM, GREAT BRITAIN, THE BRITISH ISLES. WHAT DO THESE NAME MEAN?

The United Kingdom

This is an abbreviation of “The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland”. It is often further abbreviated to “UK”, and is the political name of the country which is made up of England, Scotland, Wales and Northern Ireland (sometimes known as Ulster). Several islands off the British coast are also part of the United Kingdom.

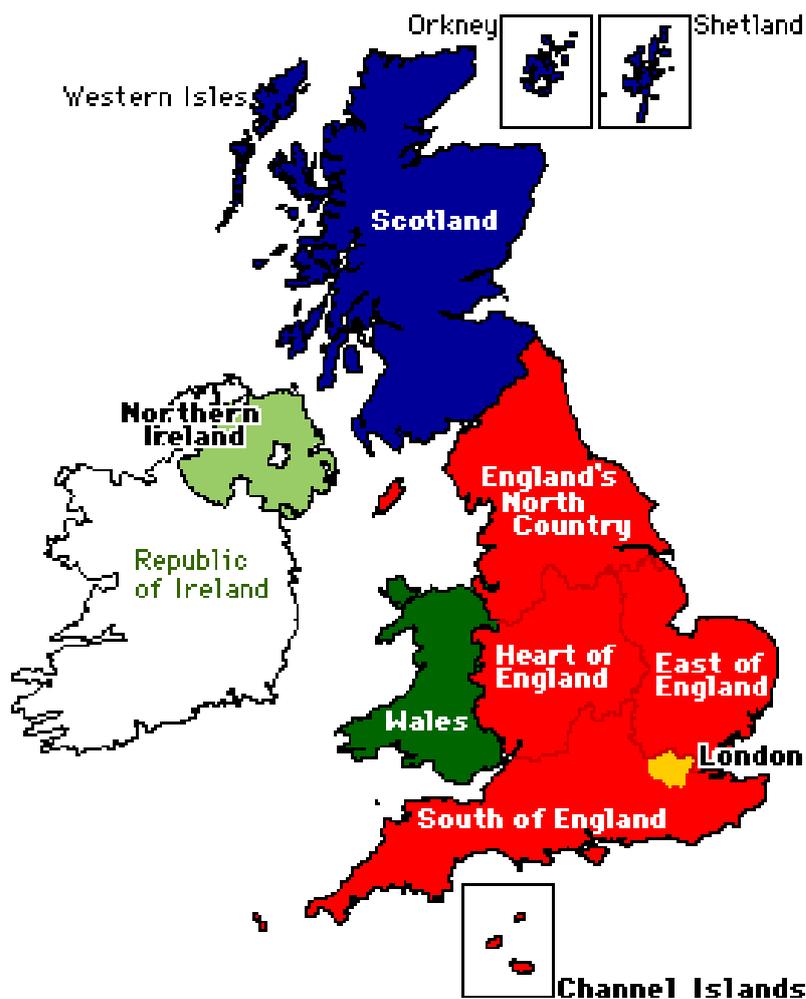
Great Britain

This is the name of the island which is made up of England, Scotland and Wales and so, strictly speaking, it does not include Northern Ireland.

The British Isles

This is the geographical name that refers to all the islands off the north west coast of the European continent: Great Britain, the whole of Ireland (Northern and Southern), and all the other islands round about.

It is important to remember that Southern Ireland, that is the Republic of Ireland (also Called Eire), is completely independent.



Task 1

Find on the map Ireland, Scotland, England and Wales.

In pairs, fill in the chart.

Compare answers with the other pairs.

What's the capital of England?

What language do they speak?

What's their nationality?

	CAPITAL	LANGUAGE	NATIONALITY
ENGLAND			
SCOTLAND			
WALES			
NORTH IRELAND			

	England	Wales	Scotland
Flag	 St George's Cross	 Dragon of Cadwallader	 St Andrew's Cross
			 Lion rampant
Plant	 Rose	 Leek/Daffodil ¹	 Thistle
Colour²			

LEARNING STRATEGIES I

While doing the tasks in pairs, it is important to try to speak English as much as you can. Even if you use short sentences with simple vocabulary.

Here are some clues that might help you:

Always pay attention to your teacher's speech (repeat things mentally if need be);

Use the dictionary to help you;

Ask your teacher or your partner questions about the words that you don't know.

Don't be afraid of making mistakes, they are part of the process.

Enjoy your course!

1.2 THE BEGINNINGS

What was Great Britain like in the beginnings?

Who were the first people to live there?

When was this?

How did those people live?

Man lived in what we now call the British Isles long before it separated from the continent of Europe, long before the great seas covered the land bridge that is now known as the English Channel.

Early man came, settled, farmed and built. His remains tell us much about his lifestyle and his habits. Of course the land was not then known as England, nor would it be until long after the Romans had departed.

So, we know that a thriving culture existed around 8,000 years ago in the misty islands the Romans called Britannia, though some have suggested the occupation was only seasonal, due to the still cold climate of the glacial period which was slowly coming to an end. As the climate improved, there seems to have been an increase in the number of people moving into Britain from the continent.

They were attracted by its forests, abundant rivers and fertile southern plains. An added attraction was its relative isolation, giving protection against the nomadic tribesmen that kept appearing out of the east, forever searching for new hunting grounds and perhaps, people to subjugate and enslave.

Task 2

Discuss with your partner:

Do you think Brazil and England had a very different beginning? Work in pairs and talk about the differences and similarities between the beginnings of Brazil and England.

The first people to live in the two lands, the beginning of the so called civilization.

After discussing with your partner, make a chart showing the similarities and differences about the beginnings of Brazil and England. Then compare your answers before a round-up session.

1.3 THE IBERIANS - THE FIRST PEOPLE TO LIVE IN BRITAIN

We believe that the first people to live in Britain were the Iberians, in the Pre - Historic period between 3000 and 2000 B.C. We can know a little about this people through the monuments they've built and which are still famous as, for example, the Stonehenge, a very big and ancient stone monument. We still don't know exactly what it represents. Maybe a calendar or a clock, we don't know for sure.

Task 3

Discuss with your partner. Are there ancient monuments in your country too? Name some of them and explain what they represent. If not, what have ancient people from your country left as a cultural heritage? Compare your answer with other pairs.

Task 4

Look at the photos of the Stonehenge above, a monument built by the Iberians. Why do you think they've built it? Give an explanation. What is it in your opinion? What are the other groups' opinions? Are they the same as yours?

Exchanging Opinions

Do you like to visit ancient monuments?

Why or why not?

Which ones have you visited?

Which ones would you like to visit?

Would you like to visit the Stonehenge?

Why or why not.

What are your partner's opinions? Ask him or her.

Task 5

Decide in groups

If you had to build a monument to represent your time to future generations, what would you build? Describe it and explain your choice. Did any other group choose the same monument as your group?

WHAT ELSE CAN WE KNOW ABOUT THE IBERIANS?

Although we know little about the Iberians from this period they have certainly marked the history on the Earth. Besides, their offspring ethnic group was one of the most important in the formation of the recent population of the British Isles, especially in Ireland, Wales and on the west of England.

The size and the wonder of the monuments they have left show a very numerous and very well organized people. Thousands of people should have helped to build the huge monuments.

Some types of tools and utensils show that the trade between Great Britain, Spain and the Mediterranean was intense. The reasonable level of civilization reached in the beginnings and the middle of the Age of Bronze only spread on a small part of the Great Britain. The mountainous areas of the west and of the north were, as today, empty. The pre- historic man remained in the dry plateaus not because they were more fertile but because they were the best that they could occupy with the tools they had and, only with the discovery of the iron axe, the man could conquest other more fertile areas in Great Britain.

Task 7 - Writing - Based on your answers for the questions above, write a small paragraph about the Iberians.

Task 8 - In groups, compare the life of the first people in Brazil and the way of life of the Iberians? Were they similar in any way?

THE CELTS

The British Isles suffered a lot of invasions from many different people and the native people from the island faced a lot of wars. The invaders were, in most of the times, barbaric people who wanted to conquer and to command the island.

The first Celt invaders arrived in Britain at about 700 B.C. when the barbarians learnt with the people from the Mediterranean how to use the bronze and they produced weapons much more superior to those of their teachers as, for example, the sword.

The basic unit of the Celts groups was the family. Everything was divided among the family: the hunted animals, the fish, everything was produced and consumed within the group. The Celt's main economical activity was the mixed agriculture.

EXPANDING THE TOPIC

Why were these invaders called “Barbarians”? Try to explain.

Task 9

Work in pairs. Compare the reasons why those invaders went to Britain with the European reasons to come to Brazil in the beginnings. Were they the same? Make a list of similarities and differences.

THE STORY GOES ON

The Celts in Britain used a language derived from a branch of Celtic Known as either Brythonic, which gave rise to Welsh, Cornish and Breton; or Goidelic, giving rise to Irish, Scots Gaelic and Manx. Along with their languages, the Celts brought their religion to Britain, particularly that of the Druids, the guardians of traditions and learning. The druids glorified the pursuits of war, feasting and horsemanship. They controlled the calendar and the planting of crops and presided over the religious festivals and rituals. During the period of the Celts invasions we can distinguish three different groups which arrived in Britain.

The first Celtic invaders were the Goideles or Gaeles. After two centuries of their arrival, another group of Celts arrived. They were called Bretons. They had already learned to use the iron and they made their Celt relatives move to Wales, Scotland and Ireland.

ANEXO B

AMOSTRAS DAS PRE-TASKS UTILIZADAS

Britain Facts and Files (Unit One)

Pre Task 1 (Use the text and the dictionary if necessary)

Match the columns in order to build a timeline of Britain Invasions:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. about 3050 BC | <input type="checkbox"/> Resistance to Roman rulling by Queen Boudicca. |
| 2. 55 BC | <input type="checkbox"/> Iberians supposedly started building Stonehenge. |
| 3. 61 AD | <input type="checkbox"/> The Celts started coming to Britain. |
| 4. 6000 BC | <input type="checkbox"/> Julius Cesar madew a second try to conquer Britain. |
| 5. 4 th century | <input type="checkbox"/> Britain was still part of the European Continent. |
| 6. 3000 – 2000 BC | <input type="checkbox"/> Dark-Haired people called Iberians began to arrive in Britain. |
| 7. 410 AD | <input type="checkbox"/> The Roman Julius Cesar made the first unsuccessful expedition to Britain. |
| 8. 54 BC | <input type="checkbox"/> Emperor Claudius finally conquered Britain. |
| 9. after 700 BC | <input type="checkbox"/> Christianity was introduced in Britain by the Romans. |
| 10. 43 AD | |
- Romans left Britain to defend Rome against attacks.

Task 1:

Work in pairs and write a summary of the story using the dates and facts from pre task one plus your knowledge from the subject after having done it orally:

Pre Task 2

Answer the questions according to the text:

- 1) How did the Iberians look like?
- 2) How did they live?
- 3) Did they leave any legacy in Britain?
- 3) How many and which tribes of Celts went to Britain?
- 4) Were they different from the Iberians?
- 5) Where did the Celts come from?
- 6) What did they do for a living?
- 7) Did they leave any legacy in Britain?
- 8) Were they peaceful people?
- 9) What did the Romans want to do in Britain?
- 10) What were the Romans good at?
- 11) Did they leave any important legacy in Britain?
- 12) What was the reaction of the Celtic Iceni Queen Boudicca against the Romans?
- 13) Did the Celtic people and the Bretons allow the Romans to stay in Britain?

Task 2

Based on the questions that you've answered in pre task 2 discuss with your partner then write down what happened after the Romans arrived:

Pre task 3

Write (T) or (F) for the statements listed below:

- () Britain was part of the European continent until the end of the Iron Age.
- () The stones used to build Stonehenge were brought from Scotland.
- () Stonehenge was built through different periods of time.
- () The Celtic people were less advanced than the Iberians.
- () The Iberians used to fight one another.
- () The Celtic people used to fight one another.
- () Druids were caste ruler-priests.
- () People still speak the Celtic language nowadays in some places of Great Britain.
- () Julius Ceasar tried to enter in Britain twice but his invasion didn't work out.
- () The Iberians used to build stone monuments for worship and the Celtic used to build gigantic earthworks for defense.
- () The Celts came from Asia.
- () The Angles and Saxons came from Spain.
- () The Vikings came from Denmark and Norway.

Task 3 – Build a chart with all the information you've gathered so far about Britain's invasions and invaders (e.g. *People; Came from; Made a living as; Looked like; Stayed for; Fought against; Built; Religion*)

THE TUDORS

Write true (T) or false (F) and correct the false statements so that they become true:

- a) There were just a few plays and playwrights at the Tudor Era because the king didn't like them.
- b) Performances at the theatre were given in daylight because people lived very far from theatres and it was very hot in the evenings.
- c) People started to think more about comfort than about protection when building their houses.

Read the definitions below and decide if they belong to the protestants (Protestantism) or to the Catholic Church.

- a) They believe that religious and moral principles should be based more on the bible than on the traditions of the church or on the rules made by the Pope.
- b) Services were usually more simple.
- c) They have priests who are very important representants of God's words in Earth.
- d) They were very rich and powerful in the Middle Ages.
- e) They were against divorce.

The Elizabethan Age and Elizabethan Theatre

Pre-task 1:

Complete the sentence using one of the alternatives below: "Elizabeth was the daughter of..."

Tudor king and Mary Stuart

Henry VIII and Anne Bolegn

Henry II and Virginia Queen

What did Sir Walter Raleigh found in honour of Queen Elizabeth ?

The new colony in Virginia

North America

London

England

Pre-task 3:

Circle the sentences referring to William Shakespeare:

poet and playwright

didn't live during the Elizabethan Age

the famous musician

the most popular playwright of the Elizabethan Age

Pre-task:

Read each of the following statements, if the statements are true, circle T or if the statements are false, circle F:

- T F Christopher Marlowe was considered as Shakespeare's superior.
- T F Can we separate The Elizabethan Theatre from William Shakespeare?
- T F The Shoreditch, the first theatre, was built in 1576
- T F Women could perform in plays.