



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A RELAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COM O PLANEJAMENTO TEMÁTICO
BASEADO EM TAREFAS EM UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Aline Raquel Franceschini

SÃO CARLOS
2014



Universidade Federal de São Carlos

Aline Raquel Franceschini

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

**A RELAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COM O PLANEJAMENTO
TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS EM UM CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA**

ALINE RAQUEL FRANCESCHINI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos - São Paulo - Brasil
2014

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

F815rc Franceschini, Aline Raquel.
A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira / Aline Raquel Franceschini. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
200 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Linguística. 2. Competência comunicativa. 3. Planejamento temático baseado em tarefas. 4. Ensino - aprendizagem de línguas. 5. Material didático. 6. Português Língua Estrangeira (PLE). I. Título.

CDD: 410 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
ALINE RAQUEL FRANCESCHINI**

Profa. Dra. Rita de Cássia Thomaz de Moraes
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra Magali Barçante
Membro titular
Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba/Indaiatuba

Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva
Membro titular
UERJ/São Gonçalo

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 28/março/2014.
Homologada na 66 reunião da CPGL, realizada em 25/07/2014.

Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

Dedicatória

Dedico esta conquista aos meus pais, Ana e Henrique, minhas eternas fortalezas e exemplos de vida e amor; aos meus irmãos Thais e Felipe pelo incansável companheirismo de sempre e à minha vizinha, que consolidou a família mais linda deste mundo. Time, esse trabalho é nosso!

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos aos meus amigos itinerantes, que mesmo longe, sabem que são especiais na minha vida;

Aos meus eternos amigos Ana Luiza, Luiz, Fabíola, Gabriel, Daniela Rodrigues, Daniela Terenzi, Daniela Nascimento, Scarlett, Deborah e Braatz que me acompanharam ao longo do meu processo de formação profissional e pessoal;

À minhas amigas Daniela Terenzi e Scarlett, pelas trocas de ideias e ajudas no exercício acadêmico;

Ao Alexandre, pelo fundamental suporte técnico e não técnico;

A special thanks to my foreign sisters Marina and Nasiba, who stood by me when I most needed and for having always told me that I would make it;

À minha família e amigos que contribuíram de forma direta ou indireta com a realização dessa conquista;

Aos meus alunos de toda vida, por me fazerem acreditar no ensino;

À minha orientadora, profa. Rita Barbirato Thomaz de Moraes, pela paciência, parceria e conhecimento partilhados e por me apresentar a teoria do PTBT, que tanto me intriga;

Aos meus participantes de pesquisa, não só pela contribuição neste trabalho, mas por todos os bons momentos que passamos ao longo da oferta do curso;

À professora Sandra M. Kaneko Marques, por ter participado de forma tão especial em minha formação acadêmica;

À professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, por ter sido meu primeiro contato como professora de PLE;

Ao professores Nelson Viana e Eliane Augusto-Navarro por acreditarem na minha formação e por sempre me oferecerem espaço em suas empreitadas acadêmicas;

Aos professores Nelson Viana e Vera Lúcia Teixeira da Silva pelas importantes contribuições teóricas e pelo cuidado na leitura no momento da qualificação;

Às professoras Magali Barçante e Vera Lúcia Teixeira da Silva pelos valiosos apontamentos no momento da defesa;

À professora Sandra R. B. Gattolin de Paula, pela valiosa contribuição teórica de último minuto que me encorajou a repensar a fundamentação deste trabalho;

À Universidade Federal de São Carlos, por ter sido a minha casa e pelo ambiente de conhecimento e formação pessoal e profissional que me proporcionou;

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e seus colaboradores pelo suporte educacional e, especialmente ao colaborador Leonardo Lucifora pela atenção e prestatividade.

À vida e aos deliciosos desafios que ela me impõe.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem

Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo tem por objetivo pesquisar as relações que podem ser estabelecidas entre um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT) e a competência comunicativa (CC) em um curso de português língua estrangeira (PLE). Esta é uma pesquisa interpretativista, de cunho etnográfico, com tratamento qualitativo dos dados, alicerçada em estudos sobre a CC (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA, 2007; HYMES, 1972) de alunos de língua estrangeira em contexto de imersão. Incorporado à base deste estudo está o PTBT, ao qual os participantes desta pesquisa foram expostos. Embasamo-nos nos estudos de Barbirato (2005), Ellis (2003) e Nunan (1989) para a elaboração de um material didático chamado *Brasilidades*, cujo foco está nas Regiões Nordeste e Sul do país, interpretadas a partir de recortes culturais. Esse material foi implementado em duas turmas de português para estrangeiros, com carga horária de 30 horas cada curso e duração de um semestre cada turma, totalizando um ano de coleta de dados (2012-2013) em uma universidade no interior paulista. Para a coleta de dados, utilizamos caderno de observações, gravação das aulas em áudio e vídeo e questionários semiabertos. Os resultados demonstraram que o PTBT possibilita ao aluno uma profunda mobilização de sua CC perante os cenários comunicativos. Este planejamento também mostrou ser consoante com o modelo da CC proposta por Celce-Murcia (2007) que coloca o componente discursivo como centro do modelo da CC, pois o PTBT resgata funções primárias da linguagem de comunicar e produzir conhecimentos por meio de tema significativo, além de oferecer, nas tarefas, momentos de interação dos alunos fundados na construção discursiva da linguagem.

Palavras-chave: Competência Comunicativa; Planejamento Temático Baseado em Tarefas; Ensino-aprendizagem de Línguas; Material Didático; Português Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This study aims at investigating the relations between a Thematic Task-Based Syllabus and the Communicative Competence (CC) of students of Portuguese as a second language. This qualitative, ethnographic - interpretative research is grounded in studies on CC (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA, 2007; HYMES, 1972) of foreign language learners in immersion context. The framework for the Thematic Task-Based Syllabus is founded on theoretical studies of Barbirato (2005), Ellis (2003), Nunan (1989). The thematic material used in this work is called *Brasilidades* and the theme is based on cultural perspectives of the Northeast and South parts of Brazil. The material was implemented in two courses of Portuguese as a second language in a university in the Southeastern part of Brazil. Each course lasted 30 hours, and the data was collected in the second semester of 2012 and the first semester of 2013. Some of the instruments used for data collection were: research diary, audio and video recording of the classes and questionnaires. The results suggest that the Thematic Task-Based Syllabus allow students a profound mobilization of their CC in communicative scenarios. This kind of syllabus has also shown to be consonant to the model of CC proposed by Celce-Murcia (2007) which places the discursive competence as the center of the CC model since this type of planning recovers primary functions of language such as communication and production of meaning through meaningful contexts. During the task phase, it also offers moments of interaction between students based on the discursive construction of language.

Key Words: Communicative Competence; Thematic Task-Based Syllabus; Language Learning and Teaching; Didactic Material; Portuguese as a Second Language.

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO

Baseamos parcialmente as transcrições desta pesquisa em Marcuschi (apud BARBIRATO, 2005):

PP professor-pesquisador

AA vários alunos

AXXXX nome próprio

(.) pausa breve

(...) pausa longa

? entoação ascendente

! entoação descendente

[[faltas simultâneas

() incompreensível

/ truncamento brusco

Maiúscula: ênfase ou acento forte

:: alongamento da vogal

/.../ indicação de transcrição parcial

***: para preservar a identidade de nomes próprios

LISTA DE ABREVIACOES

AELin – Aprendizagem e Ensino de Línguas

CBT – Ensino baseado em conteúdo (*content based teaching*)

CC – competência comunicativa

CD – competência discursiva

CE – competência estratégica

CF – competência formulaica

CG – competência gramatical

CI – competência interacional

CS – competência sociolinguística

L1 – primeira língua

L2 – segunda língua

LE – língua estrangeira

PLE – português como língua estrangeira

PTBT – planejamento temático baseado em tarefas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1–Ilustração do evento comunicativo, baseado em Hymes (1972).	30
Figura 2–Ilustração da CC observada por meio do desempenho, com base em Canale e Swain (1980) e Canale (1983).....	36
Figura 3–Ilustração para o modelo de Bachman (1990).....	41
Figura 4 - Modelo da CC, por Savignon (1991).....	43
Figura 5 - Modelo da CC, por Celce-Murcia (2007).....	46
Figura 6–Modelo da CC, por Almeida Filho e Franco (2009).....	47
Figura 7 - Evolução e comparação da CC.	50
Figura 8 - Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 22).....	52
Figura 9 - O insumo e a CG.....	99
Figura 10 - Relação da Interação com a CI e a CE	103
Figura 11 – CE, interação e os tipos de negociação	107
Figura 12 - Produção Textual - Cordel - Turma 1.....	122
Figura 13 - Produção Textual - Cordel - Turma 2.....	122
Figura 14 - Resultado 1 da tarefa "Divulgando"	125
Figura 15 - Resultado 2 da tarefa "Divulgando"	125
Figura 16 - O conteúdo e a CC no modelo da CC de Celce-Murcia (2007) – adaptado	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Distribuição da CC em 2013-06-07- Turma 2.....	136
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competência X Desempenho por Chomsky.....	27
Quadro 2 - Abordagem Tradicional X Abordagem Comunicativa (NUNAN, 1988)	54
Quadro 3 - Justificativas para o uso do CBT, com base em distintos autores.....	70
Quadro 4 – Características do ensino de conteúdos e o baseado em tarefas, baseadas em Xavier (1999) .	75
Quadro 5 - Tipos de textos no material <i>Brasilidades</i>	84
Quadro 6 - Perfil dos participantes.....	88
Quadro 7 - Conhecimentos linguísticos dos participantes.....	89
Quadro 8 - Os componentes da CC e as negociações dos alunos em um trecho da tarefa "Impressões" .	120
Quadro 9- Componentes da CE.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Tema e justificativa	18
PLE no Brasil	21
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	24
Organização da dissertação.....	25
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	26
1.1.1 O termo competência por Noam Chomsky	27
1.1.2 Os movimentos de contrarreação e a criação de um novo marco	28
1.1.3 Desdobramentos e avanços de um marco histórico.....	39
1.1.4 Escolhas teóricas deste estudo sobre os conceitos da CC.....	48
1.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	51
1.2.1 A abordagem comunicativa e o surgimento do termo <i>tarefa</i> para o ensino de línguas.....	53
1.2.2 O ensino baseado em tarefas na AELin.....	60
1.2.3 O Ensino baseado em Conteúdo e o ensino Temático	67
1.2.4 O planejamento temático baseado em tarefas.....	71
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	77
2.1 Natureza da pesquisa.....	77
2.2 A escolha do tema.....	81
2.3 A escolha dos níveis linguísticos dos alunos.....	85
2.4 Contexto de pesquisa	87
2.5 Os alunos participantes da pesquisa.....	88
2.6 A professora-pesquisadora	89
2.7 Instrumentos de pesquisa	90
2.7.1 Caderno de observações e diário.....	91
2.7.2 Gravação de áudio e vídeo das aulas.....	92
2.7.3 Questionário semiaberto.....	93
2.7.4 Produções escritas	93
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	94
3.1. A CC E SUAS RELAÇÕES COM O PTBT	95

3.1.1 A CC em tarefas baseadas em conteúdo significativo.....	95
3.1.2 A interação como andaime para o desenvolvimento da CC	100
3.1.3 Negociação de conteúdo, forma e significado e a CE	104
3.1.4 Ilhas de sistematização e a CG.....	108
3.1.5 Resultados das tarefas como verificação das produções linguísticas e do conteúdo.....	113
3.2 A CC COMO MODELO INTEGRATIVO DE SEUS COMPONENTES	117
3.2.1 O discurso como centro do modelo e suas relações com os componentes da CC	117
3.2.2 A CE permeando outros componentes da CC.....	130
CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – Prova Inicial.....	148
APÊNDICE B – Material <i>Brasilidades</i>	152
ANEXOS.....	192
ANEXO A – Descrição dos componentes da CC por Canale (1983).....	193
ANEXO B – Descrição dos componentes da CC por Celce-Murcia et al. (1995)	196

INTRODUÇÃO

Tema e justificativa

O presente trabalho analisa as relações que podem ser estabelecidas entre os componentes da *competência comunicativa* e o *planejamento temático baseado em tarefas* (PTBT), além de procurar depreender significados relevantes desse contexto para o desenvolvimento destes componentes no ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão linguístico-cultural. Esta pesquisa é interpretativista, de cunho etnográfico e com tratamento qualitativo dos dados. Ela foi realizada em uma universidade pública do interior paulista em um curso de extensão de português como língua estrangeira¹ (PLE) e teve como participantes alunos estrangeiros que buscam a instituição para aprender e aprimorar seus conhecimentos da língua. O planejamento baseado em tarefas no ensino de línguas ganhou espaço nas discussões da literatura da área especialmente após a segunda geração do ensino comunicativo no Brasil, quando o foco da comunicação, que se alicerçava no âmbito mais nocional-funcional da língua, passou a se apoiar nas interações comunicativas aluno-aluno e alunos-professor.

A ressonância desses estudos criou uma *onda comunicativa* no Brasil e no exterior. Com isso, diversos livros didáticos de línguas começaram a ser intitulados comunicativos. Em sua maioria, no entanto, o eixo organizacional dos planejamentos ainda é a forma, e somente após extensivas atividades controladas e preenchimento de lacunas é que a *tarefa*² é oferecida, para que, nesse momento, o aluno possa ter contato com o ato de comunicação.

A união entre tema e tarefas em um planejamento é um pouco mais recente, do final dos anos 1990, resultante de avanço nas discussões teóricas e dos conceitos sobre o que é uma aula

¹ Nesta pesquisa, consideramos língua estrangeira (LE) aquela ensinada em contextos de imersão, como estrangeiros aprendendo português no Brasil, e como segunda língua (L2) aquela ensinada em países que não falam a língua ensinada, como americanos aprendendo português nos Estados Unidos.

² O conceito *tarefa* será definido posteriormente na fundamentação teórica.

comunicativa no ensino de línguas. Autores como Barbirato (1999; 2005), Xavier (1999) e Gomes (2011) apontam vantagens dessa união, visto que ela favorece uma comunicação real, reflexiva e significativa para os alunos.

O PTBT não apresenta eixos gramaticais programados previamente pelo professor ou pelo planejador do curso. A gramática surge a partir das necessidades linguísticas dos alunos ou do professor, que escolhe salientar aspectos linguísticos baseando-se na necessidade dos alunos (c.f. BARBIRATO, 2005).

O contexto desse estudo é o ensino de português para estrangeiros em ambiente de imersão. Para esta pesquisa, elaboramos um material temático sobre a cultura brasileira chamado *Brasilidades*. No desenvolvimento do material, utilizamos recortes de questões políticas, econômicas, históricas, sociais e antropológicas brasileiras.

Definir um planejamento de ensino significa pensar as diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, delinear-las, entender como seus papéis individuais interferem no todo do processo e revisá-las quando necessário. Richards (2001) destaca que um planejamento não é necessariamente linear, podendo ter vários de seus aspectos ocorrendo de forma simultânea. Ele ainda aponta que a definição não é um processo estático e fixo, pois durante o processo são necessárias revisões, tanto na elaboração do planejamento em si como na elaboração de materiais.

Ao pensarmos no planejamento adotado nesta pesquisa, consideramos primeiramente a história da pesquisadora com o ensino de línguas, que, desde a graduação, participou do desenvolvimento e análise de materiais temáticos baseados em tarefas em grupos de extensão. Tal experiência fez salientar a importância desse tipo de planejamento para o desenvolvimento da competência comunicativa (CC) dos alunos. Outro fator determinante para a escolha desse planejamento foram os diversos estudos na área (BARBIRATO, 1999; 2005; GOMES, 2011; XAVIER, 1999) e seus desdobramentos positivos para motivação, interesse, engajamento e uso real e significativo da língua.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que é um exame conferido aos estrangeiros de acordo com seu desempenho linguístico em português,

além de ser o único certificado do tipo oficialmente reconhecido no Brasil e no exterior, possui as tarefas comunicativas como eixo norteador da prova. Assim, esse exame privilegia em suas questões o uso da língua em situações análogas às encontradas no mundo real para avaliar a capacidade de estrangeiros ou brasileiros que não possuam o português como língua materna para usar a língua de modo genuinamente comunicativo. As questões sociais e culturais também são consideradas nos testes, por serem inerentes à natureza da comunicação.

Moutinho (2006, p. 25) aponta um efeito retroativo do Celpe-Bras nas práticas de ensino e aprendizagem do PLE. Ele define o efeito retroativo como o “impacto de um teste nos contextos de ensino/aprendizagem, que influenciam a motivação dos candidatos, suas percepções, maneiras, hábitos, crenças, não só dentro da sala de aula, mas também em uma esfera maior de organização social, no trabalho, ou em situações cotidianas”. Considerando a importância de tal efeito, julgamos conveniente basear o curso desta pesquisa em tarefas, pois muitos alunos que cursam PLE procuram esse exame de proficiência para atender a requisitos de trabalho, bolsa de estudos, entre outras questões.

Poderíamos ter adotado um planejamento somente baseado em tarefas, excluindo a questão temática. Entretanto, julgamos que quando a tarefa se vincula ao tema, ambos se fortalecem para o ensino comunicativo, apresentando oportunidade de interações autênticas e significativas na língua-alvo. Escolher o tema brasilidades pareceu-nos pertinente, visto que os alunos participantes estão vivendo o dia a dia no Brasil, procurando se comunicar em português e entender o modo de viver e pensar do brasileiro.

O cenário político internacional do Brasil é hoje favorável do ponto de vista do estrangeiro que busca investir seu patrimônio em negócios estáveis. Segundo Assad (2012), nos últimos anos o número de estrangeiros no Brasil aumentou exponencialmente, e os motivos pelos quais eles procuram o Brasil são vários: trabalho temporário, caráter humanitário, união estável, estudos. O autor ainda aponta que houve um crescimento de 25% na emissão de vistos de trabalho em relação a 2010.

Considerando tais cenários políticos e econômicos, além dos contextos de resultados positivos que o PTBT tem revelado, julgamos pertinente ampliar as discussões sobre os efeitos de

tal planejamento na CC do aluno para melhor compreendermos possíveis vantagens que auxiliem o aprendiz em sua busca por proficiência linguística eficiente e que lhe permita tramitar na língua em seus vários alcances e dimensões. Considerando o ensino de português em contexto de imersão desta pesquisa, na próxima seção, discutiremos um pouco da história do ensino de PLE no Brasil e o atual cenário em que ele se encontra.

PLE no Brasil

A história do ensino de PLE no Brasil é relativamente recente quando comparada ao ensino de outras línguas como o inglês. Por isso, cabe-nos salientar alguns marcos relevantes da história desse ensino que, por suas características históricas e contextuais, acontece de maneira tão diferente do ensino de outras línguas.

De acordo com Almeida Filho (2011, p. 16), o marco iniciador do ensino de PLE no Brasil ocorre com a publicação do livro *O Ensino de Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchandt, em 1956, seguido por outra publicação vinte e dois anos depois, *Português do Brasil para Falantes de Espanhol*, de Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazoli. Ainda segundo Almeida Filho (2011), mais de 290 milhões de pessoas falam português em todo o mundo, seja como L1 ou L2. Desse número, 190 milhões são brasileiros. Apesar de o autor não apresentar dados específicos sobre o número de pessoas que falam o português como língua de comunicação esporádica, ou seja, “adquirida formalmente a partir de aulas e cursos nas escolas e universidades” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 47), ele especula que outros 70 milhões de pessoas a utilizem nesse contexto.

A divulgação mundial de uma língua está diretamente relacionada a interesses de ordem política e econômica. Quanto mais expressivo um país é nesses setores, maior a sua representatividade e expressão linguística pelo mundo, ou seja, maior é o número de pessoas interessadas em interagir por meio daquela língua, o que conseqüentemente gera uma política de ações públicas para a sistematização do ensino da língua, bem como estruturação de cursos, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliações.

O Brasil, ao longo das últimas décadas, tem ganhado forte presença no cenário internacional, explorando a estabilização econômica que o país, hoje, oferece a grupos estrangeiros de investidores, aplicando em políticas públicas para o fomento da indústria e turismo e divulgação de valores culturais brasileiros no exterior. A língua portuguesa está presente em importantes blocos econômicos ao redor do mundo, como a União Europeia, por meio de Portugal, o Mercosul, pelo Brasil, que, mais especificamente, tem alcançado prestígio e espaço nos mais importantes grupos políticos ao redor do mundo entre os países de língua portuguesa. Ele é membro fundador da Organização das Nações Unidas, é membro do G20, grupo das vinte maiores economias do mundo, faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e é também um dos países do BRICS, grupo dos países emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) com grande destaque mundial.

É importante observar que a maioria dos acordos referidos ocorre na década de 1990, momento posterior aos primeiros passos que o ensino de PLE data no Brasil. É justamente no período em que o Brasil ganha terreno no espaço internacional que surgem algumas necessidades em relação ao ensino de PLE, por exemplo, a avaliação. Como avaliar o nível de proficiência dos estrangeiros em português? Em 1993, surge o *Exame Nacional de Proficiência em Português*, o Celpe-Bras. Ele constitui um novo e importante marco no ensino de PLE, pois internacionalmente institucionaliza e sistematiza os níveis de proficiência em português brasileiro e padroniza uma prova a nível nacional. Hoje, o exame conta com centros de aplicação em 28 países, sendo que vários deles, como Argentina, Bolívia, Colômbia, Espanha e Estados Unidos, por exemplo, possuem mais de um centro aplicador.

Após os anos 1990, o Brasil passou por outro momento de fortalecimento econômico e projeção política internacional, fazendo que um número elevado de estrangeiros chegasse ao Brasil para “estudar, trabalhar, montar um negócio ou simplesmente casar” (ASSAD, 2012, p. 11). A inserção de estrangeiros no Brasil traz à tona questões como:

- a necessidade de cursos de PLE no exterior;
- a necessidade de cursos de PLE no Brasil.

A Lei 26.468, de 17 de dezembro de 2008³, sancionada pelo governo Argentino, determinou a oferta de PLE nas escolas do país, aumentando ainda mais a necessidade de criação de cursos, desenvolvimento de materiais didáticos e principalmente de cursos formadores de professores habilitados a ensinar PLE. De acordo com inciso do artigo 8 da lei, até 2016, o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina deverá alcançar a obrigatoriedade da oferta desses cursos em escolas de região fronteira com o Brasil. Outro agravante à necessidade imediata do desenvolvimento dos itens anteriores é o papel que o Brasil representará em 2014 sendo país sede da Copa do Mundo e, em 2016, das Olimpíadas.

A procura por cursos de português tem aumentado com a projeção do Brasil no cenário mundial. O Prof. Dr. Nelson Viana, da Universidade Federal de São Carlos, comenta, em entrevista⁴, que o número de pessoas que buscam o Departamento de Letras para aprender português aumentou em aproximadamente quatro vezes nos últimos cinco anos. O aumento da procura tem sido resultado de políticas públicas que estimulam o convênio entre faculdades brasileiras e estrangeiras.

Significativos avanços e expansões têm sido feitos ao longo das décadas em relação ao ensino de PLE. Os materiais existentes no mercado hoje têm melhor qualidade tanto em termos de produção pedagógica quanto materiais, oferecendo aos alunos melhores recursos de ensino. Entretanto, ainda é importante considerarmos que a expansão e o investimento no ensino de PLE em relação a outras línguas, como o inglês e o espanhol, ainda é pequena. Obviamente, ela é proporcional à demanda interna e externa da procura do idioma e das necessidades imediatas do brasileiro, mas investimentos ainda são necessários. Atualmente, contamos com poucos cursos superiores com formação específica nessa área, com a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal de São Carlos, além de alguns outros poucos cursos de Letras pelo Brasil que, apesar de não oferecerem tal formação especificamente,

³ REPÚBLICA ARGENTINA. Ley 26.468. Disponível em: <<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/149451/norma.htm>>. Acesso em: outubro de 2013.

⁴ Dados obtidos em: CORDEIRO, L. F. Cresce número de estudantes estrangeiros em São Carlos. *Jornal Primeira Página*, 13 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.jornalpp.com.br/cidades/item/31468-cresce-n%C3%BAmero-de-estudantes-estrangeiros-em-s%C3%A3o-carlos>>. Acesso em: 8 de junho de 2013.

possibilitam-na por meio de projetos de extensão e disciplinas optativas, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de São Carlos, entre algumas outras.

O Governo Federal também tem procurado investir na formação desses profissionais. Recentemente, aumentou o número de bolsas de estudos para brasileiros irem aos Estados Unidos ensinar português, em um projeto da Fulbright que obtém ajuda financeira da CAPES⁵. Há também programas de leitorado⁶ que ajudam na formação dos professores, mas ainda a área é pequena. É necessário investimento em pesquisa, desenvolvimento de materiais e infraestrutura que, agregados à formação de um bom profissional, impulsionem a área e ajudem na difusão da língua e da cultura brasileira.

Considerando as questões anteriormente apresentadas sobre a atual conjuntura do português nos cenários nacional e internacional e os novos métodos no ensino de língua, passamos para a próxima seção, onde apontaremos os objetivos e as perguntas desta pesquisa.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Os objetivos deste estudo são o de compreender as relações que podem ser estabelecidas entre o PTBT e a CC dos alunos de PLE, averiguar de que maneira a CC pode se caracterizar em um planejamento desse tipo, além de verificar possíveis vantagens e desvantagens para a CC quando exposta a esse planejamento.

Analisaremos os componentes da CC quando em um PTBT e as características subjacentes, inerentes que emanam desse processo. Contudo, quando o fazemos em um ambiente de imersão, cuja língua em foco é o português, não podemos deixar de considerar tal

⁵ O Programa Professor Assistente de Língua Portuguesa (Foreign Language Teaching Assistant – FLTA), do Instituto Fulbright, oferece bolsas para brasileiros ensinarem português nos Estados Unidos, com o objetivo de estreitar as relações bilaterais entre os dois países. Atualmente, o programa possui parceria com a CAPES para a oferta de um número maior de bolsas.

⁶ O programa leitorado é fomentado pela CAPES e tem por objetivo financiar professores na divulgação de cultura brasileira em universidade estrangeiras.

característica nos objetivos. Apesar de não considerarmos a análise dessas especificidades como objetivo primário neste estudo, elas, em momentos pertinentes, ocorrerão, e por isso a estamos considerando nesta pesquisa como objetivo não programado.

Considerando os objetivos anteriormente propostos, chegamos às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que relação pode ser estabelecida entre o planejamento temático baseado em tarefas e a competência comunicativa?
2. Como se caracteriza a competência comunicativa em um planejamento temático baseado em tarefas?

Organização da dissertação

Esta dissertação é composta pelo capítulo introdutório, em que contextualizamos e justificamos o estudo apresentado, além de expormos os objetivos e as perguntas de pesquisa. A seção seguinte é reservada para a apresentação teórica dos pilares que compõem esta pesquisa. Em seguida, segue a metodologia. A seção subsequente explora os dados coletados durante o período proposto, e também apresentamos a análise desses dados. Por fim, apresentamos algumas conclusões e encaminhamentos de pesquisa. Na próxima seção, discutiremos os aportes teóricos nos quais esta pesquisa se embasa. Iniciaremos a discussão com o conceito de CC e, em seguida, discorreremos sobre o PTBT.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutiremos os aportes teóricos sobre os quais fundamentamos esta pesquisa. Inicialmente, focalizaremos a teoria da CC. Iremos apresentar teorias que serão utilizadas na análise dos dados. O segundo pilar fundamental é o PTBT. Tal programa foi a espinha dorsal do curso oferecido aos alunos de PLE; por isso, apontar as escolhas teóricas deste estudo sobre um programa temático e sobre a seleção de tarefas como parte integrante do planejamento é pertinente. Passaremos, então, às resenhas mencionadas.

1.1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A CC tem sido considerada um conceito controverso e de definição complicada na Linguística Aplicada (PATROCÍNIO, 1995; SILVA, 2001). O termo *competência* ganhou destaque no campo da Linguística com o teórico Noam Chomsky. Posteriormente, o estudioso Hymes (1972) incorporou o termo *comunicativo* à palavra *competência*, com o propósito de adicionar a dimensão social ao conceito (SILVA, 2001, p. 7). Conforme as pesquisas avançam, o termo vai se aproximando cada vez mais da sala de aula de língua estrangeira, e pesquisas sobre planejamentos de cursos, formação de professores e avaliações tornam-se bastante difundidas no âmbito desse conceito. A complexidade do termo, entretanto, ainda não está resolvida. Definições sobre o que é *habilidade*, *conhecimento*, *competência*, sobre os construtos que envolvem tais termos e o modo como eles se relacionam ainda são tarefas árduas para o campo, porque eles se inserem no âmbito da linguagem e da comunicação, cujas naturezas são complexas, imprevisíveis, falhas e criativas, além de exigirem muito mais de seu usuário do que a simples codificação e decodificação de um sistema linguístico.

Apresentaremos, nas próximas seções, um panorama da CC ao longo da história, já fazendo os recortes necessários que servirão de escopo para a realização desta pesquisa. Ao final, estabeleceremos as escolhas teóricas que serão utilizadas na análise de dados deste estudo.

1.1.1 O termo competência por Noam Chomsky

A partir da década de 1950, o linguista e filósofo Noam Chomsky impulsionou os estudos sobre aquisição de linguagem com a teoria inatista de que toda criança estaria predisposta à aquisição, pois ela já nasceria com uma “Gramática Universal” e, ao ser exposta ao insumo linguístico, geraria aquisição. Em uma época em que o estruturalismo ainda estava bastante arraigado na ciência, o conceito de competência espelhava tal abordagem teórica.

A competência seria, para Chomsky, um sistema linguístico abstrato que o nativo tem internalizado de sua língua, assemelhando-se, assim, à sua ideia inatista de aquisição de linguagem. O conhecimento do sistema linguístico é o mesmo que o conhecimento de gramática para o autor. Portanto, um indivíduo com alto conhecimento linguístico, na visão chomskyana, possuiria alta competência.

A escolha de eleger a abstração e o conceito de falante nativo ideal em sua teoria deve-se ao fato de o autor entender a real produção da língua, que foi chamada de desempenho, como algo impossível de se analisar cientificamente, devido a fatores psicológicos que ocorrem durante os atos de fala. Tal escolha de escopo assemelha-se àquela proposta por Saussure, quando o linguista decidiu separar *langue* e *parole*, por ser a última não passível de análise científica, de acordo com o autor. Canale e Swain (1980) ainda apontam que a dicotomia estabelecida por Chomsky (c. f. Quadro 1) entre competência e desempenho é feita considerando uma asserção forte e outra fraca:

Quadro 1 - Competência X Desempenho por Chomsky.

ASSERÇÃO FRACA		ASSERÇÃO FORTE	
<u>Competência</u>	O conhecimento do falante de sua língua.	<u>Competência</u>	Sistema linguístico (gramática que um nativo ideal tem internalizada).
<u>Desempenho</u>	O uso da língua em situações concretas.	<u>Desempenho</u>	Fatores psicológicos que envolvem a percepção e produção da fala (limitações de memória, estratégias de percepção, etc.).
O desempenho não pode ser diretamente convertido em competência, pois na comunicação real há falsas iniciações de conversas, desvios de regras, etc.			

X

Portanto, segundo Chomsky, a *competência* está relacionada ao conhecimento sobre o sistema linguístico que o falante tem de sua língua, já o *desempenho* está relacionado ao real uso da língua, que é passível de problemas de ordem psicológica, e como esta última é irregular, fluida e dinâmica, não poderia ser objeto de estudos.

Os estudos de Chomsky, apesar de terem sido relidos e criticados posteriormente por vários teóricos, marcam um momento importante na história da Linguística, pois é a partir deles que novos conceitos e teorias são criados. Ademais, é importante ressaltar que a teoria inatista chomskyana e seu conceito de competência são teorizados para a L1, o que reduz as possibilidades de aplicação direta nas teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, os movimentos de contrarreação surgem como avanço das ideias chomskyanas e representam importante avanço para o conceito da CC estudada hoje e por isso, na próxima seção, discutiremos esses importantes movimentos para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

1.1.2 Os movimentos de contrarreação e a criação de um novo marco

O campo da Linguística Aplicada encontrou um teórico que, assim como Chomsky, desempenhou papel seminal para o que hoje entendemos por CC no ensino de línguas: o linguista e antropólogo Hymes. Vários autores (SILVA, 2001; ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009; PATROCÍNIO, 1995) apontam que foi Hymes quem adicionou ao termo *competência* à palavra *comunicativa*, acrescentado assim a dimensão social ao conceito, uma vez que ela se dá na e pela comunicação entre indivíduos. Almeida Filho e Franco (2009, p. 6) apontam que a CC “abrange muito mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação”. Ela abrange ambientes comunicativos reais e imperfeitos de comunicação, em que o particular, o singular cultural, as questões psicossociais e psicocognitivas também estão presentes.

Patrocínio (1995, p. 19), baseando-se em Lavandera (1988), comenta o surgimento de contrarreação às ideias de Chomsky no excerto a seguir:

Lavandera (1988:01) afirma que, por paradoxal que pareça, foi justamente quando Chomsky recuperou a dicotomia saussurea na *langue/parole* e a reiterou na versão competência/desempenho que, num movimento de contra-reação, surgiu um interesse renovado pelos estudos da linguagem em seu contexto social.

Muitos autores (HYMES, 1972; WIDDOWSON, 1991; HALLIDAY, 1973) reagiram à ideia de que *competência* era sinônimo de conhecimento gramatical e de língua. Isto nos traz às teorias mais atuais sobre a CC de falante de língua estrangeira. Assim, Chomsky oferece uma contribuição valiosa para o cenário teórico que encontramos hoje. Constatamos, em Hymes (1972, p. 276), o reconhecimento que ele dá às contribuições chomskianas sobre a necessidade de buscar padrões homogêneos e uniformes das comunidades linguísticas:

Em resumo, se alguém analisa a linguagem de uma comunidade como se ela devesse ser homogênea, a diversidade o levaria ao erro. Se alguém começa com a análise da diversidade, esse alguém pode isolar a homogeneidade que está verdadeiramente lá.⁷

Contudo, Hymes (1972) não deixa de considerar o que também há de heterogêneo e singular em cada comunidade, marcando por definitivo a inserção da dimensão social nos estudos da CC.

Apesar de não propor um modelo teórico para a CC, Hymes (1972) sugere quatro pilares sobre a linguagem (possibilidade, exequibilidade, adequação e realização), fundamentados nos conceitos de *gramaticalidade*, *aceitabilidade* e *desempenho*. Ele os sugere como círculos que se sobrepõem⁸, mais do que subconjuntos que se sucedem. Ilustramos estas relações na Figura 1, a seguir, sem nenhuma pretensão de apresentar uma figura que corresponda exatamente às ideias de Hymes (1972). Trata-se apenas de um gráfico em que podemos visualizar melhor o esquema dos quatro pilares por ele propostos sobre o evento comunicativo e suas implicações no ato da comunicação. Gostaríamos de realçar que a falha em um dos elementos apontados compromete total ou parcialmente a comunicação. Também é importante salientar que, nesses quatro pilares, Hymes (1972) considera a *competência linguística* e a *competência para uso* como parte da mesma matriz, unindo conceitos que Chomsky havia dicotomizado. Ele não despreza a

⁷ Tradução realizada por Franco, Ferreira e Zocaratto (2009, p. 84) do seguinte trecho original de Hymes (1972, p. 276): “*In sum, if one analyses the language of a community as if should be homogeneous, its diversity trips one up around the edges. If one starts with analysis of the diversity, one can isolate the homogeneity that is truly there*”.

⁸ *Overlapping circles* (HYMES, 1972, p. 282).

importância do que chamou de competência linguística, conforme percebemos em sua famosa frase: “Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis”⁹:

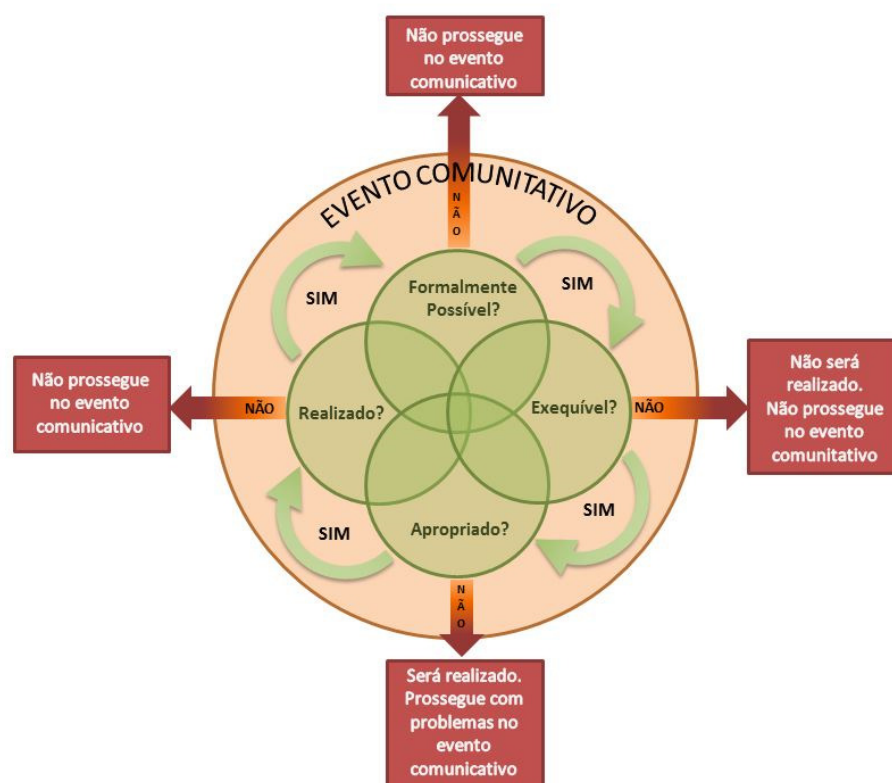


Figura 1—Ilustração do evento comunicativo, baseado em Hymes (1972).

Nesta figura, é importante percebermos que os quatro círculos em verde são sobrepostos e participam de um contínuo, não tendo ponto de partida ou de chegada. Desenhamos as setas de um círculo indo em direção ao próximo. Entretanto, a direção e a ordem das setas poderiam apontar qualquer posição. Quando a resposta é “sim” para as quatro perguntas, temos um evento comunicativo realizado com sucesso. Contudo, se em qualquer momento do processo a resposta for “não”, isso causará a quebra total e a conseqüente incompreensão do evento comunicativo, ou, ainda, um forte estranhamento entre os interlocutores no processo.

⁹ Tradução nossa para o trecho: “*There are rules of use without which rules of grammar would be useless*” (HYMES, 1972, p. 278).

A possibilidade, que corresponde à pergunta *possivelmente formal?*, relaciona-se às possibilidades sistêmicas da língua, ou seja, ao que é possível por meio do sistema de se produzir como gramaticalmente correto. Uma sentença gramaticalmente incorreta pode apresentar erros de natureza estrutural e/ou subverter a ordem canônica de orações em português. Os requisitos semânticos também podem não ser alcançados. Podemos observar esses fenômenos na seguinte frase: *os muros do vizinhos pássaros são*. Se ela for realizada, causará falha e a total incompreensão do interlocutor, não prosseguindo no evento comunicativo.

O mesmo ocorre com a pergunta sobre *exequibilidade*. Se o falante, por motivos externos de natureza psicolinguística, como o nervosismo, não for capaz de produzir a fala, ela também não fará parte do processo e a comunicação será interrompida. Não é suficiente somente o domínio do código linguístico; ser capaz de executá-lo é tão importante quanto o conhecimento sobre a língua.

A questão da *apropriação*, que coloca em definitivo o cultural no cenário da CC, recai sobre o bom uso das regras gramaticais em contextos apropriados. Um aluno que responda ao professor “*Meu, cala a boca e não me enche*” está bastante inapropriado perante as relações sociais costumeiras entre professor e aluno. A sentença pode ser gramaticalmente correta, pode ser exequível, mas, ao ser proferida em contextos inapropriados, ela causa quebras e desconfortos tão graves na comunicação quanto as duas questões anteriores, e por isso o evento comunicativo é realizado com bastante estranheza.

Já o último círculo, sobre a *realização*, está relacionado à ocorrência daquela sentença na língua. Hymes (1972, p. 286) menciona que “algo pode ser possível, factível e apropriado e não ocorrer”¹⁰, o que causará também ruptura no evento comunicativo.

A grande importância das reflexões de Hymes (1972), como já mencionado, é a de incorporar a dimensão social ao conceito de competência. O autor não indica esta união declaradamente em seu texto, mas a sugere ao apontar os quatro parâmetros de *possibilidade*, *exequibilidade*, *adequação* e *realização*, marcando para sempre no campo da Linguística

¹⁰ Tradução nossa para o seguinte trecho: “*Something may be possible, feasible, and appropriate and not occur*”.

Aplicada o sociocultural no âmbito dos estudos de ensino e aprendizagem de línguas. Hymes representa um marco no movimento de contrarreação a Chomsky, e diversos autores (CANALE; SWAIN, 1980; HALLIDAY, 1973; SAVIGNON, 1991; WIDDOWSON, 1991) o sucedem e investigam a CC ao mesmo tempo em que refletem sobre seus desdobramentos e implicações na sala de aula de língua estrangeira.

Canale e Swain (1980), consonantes com as quatro perguntas de Hymes (1972), afirmam que a CC é a integração da *competência* (gramatical) com o *desempenho* (social). Com esta afirmação, contribuem para a inserção da competência gramatical (CG) no construto maior da CC. Até aquele momento, havia grande discussão se a CG e a CC deveriam ser ensinadas separadamente. Para justificar a inserção, eles afirmam que:

Assim como Hymes (1972) foi capaz de dizer que existem regras de gramática que seriam inúteis sem as regras de uso da língua, acreditamos que há regras de uso da língua que seriam inúteis sem as regras de gramática. (...) Por isso, nossa visão é a de que o estudo da competência sociolinguística é tão importante para o estudo da competência comunicativa quanto é o estudo da competência gramatical (CANALE; SWAIN, 1980, p. 5-6).¹¹

Para os autores, o ensino da CG não deve preceder o da competência sociolinguística (CS). Por isso, eles mantêm a distinção entre *competência* e *desempenho* para facilitar o momento de avaliação da proficiência linguística do aluno, visto que “não se pode medir diretamente a competência, somente o desempenho é observável” (CANALE; SWAIN, 1980, p. 6)¹². Esses autores conceituam *desempenho* como “a realização dessas competências [gramatical e sociolinguística] e suas interações em produção real e compreensão de enunciados (sob limitações psicológicas gerais que são exclusivas do desempenho)”¹³ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 6).

¹¹ Tradução nossa para o trecho: “Just as Hymes (1972) was able to say that there are rules of grammar that would be useless without the rules of language use, so we feel that there are rules of language use that would be useless without the rules of grammar. (...) Our view, then, is that the study of sociolinguistic competence is as essential to the study of communicative competence as is the study of grammatical competence”.

¹² Tradução nossa para o trecho: “one cannot directly measure competence: only performance is observable”.

¹³ Tradução nossa para o trecho: “the realization of these competencies and their interaction in the actual production and comprehension of utterances (under general psychological constraints that are unique to performance)”.

Para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente em níveis iniciais, Canale e Swain (1980) também mencionam que não parece haver razões lógicas para a anterioridade do estudo da CG à CS. Eles sugerem o caminho oposto, em que as dimensões sociais e culturais sejam focadas inicialmente, considerando certa similaridade à atenção linguística de pais para com seus filhos em L1 e à atenção de nativos para com estrangeiros. Os pais de uma criança se esforçam mais em entender o significado da fala de seu filho e colocam em segundo plano a acuidade da fala. O mesmo ocorre com nativos que são mais tolerantes com as inadequações sociais e linguísticas de estrangeiros.

Os autores reforçam o argumento anterior nos estudos de Savignon (1972 apud CANALE; SWAIN, 1980), em que a pesquisadora apontou resultados sobre a CC de três grupos de controle expostos ao mesmo tipo de planejamento gramatical. Além das aulas gramaticais, o primeiro grupo teve uma aula adicional na semana, com tarefas comunicativas. O segundo grupo participou do laboratório de culturas, e o último grupo frequentou aulas extras no laboratório de línguas. Os resultados apontaram que há diferenças em qualidade de desempenho entre os alunos do primeiro e do segundo grupos perante avaliações comunicativas. Entretanto, os resultados também demonstraram que não houve diferenças significativas entre os três grupos em questões cujo foco estava na CG. Assim, Canale e Swain (1980) acreditam não haver dados teóricos suficientes que justifiquem a sobreposição do significado à acuidade gramatical.

É importante recordarmos que no momento da escrita do artigo de Canale e Swain, 1980, o ensino de línguas estrangeiras pelo mundo estava passando por fase de reestruturação conceitual e prática. Com o advento dos movimentos de contrarreação, as teorias inatistas e estruturalistas tentaram desvincular o cerne do estudo da língua, em especial a língua estrangeira, do gramatical. Wilkins (1976) analisa a língua além da gramática. Em seu livro seminal *Notional Syllabuses*, ele apresenta a ideia de que a língua não é uma relação direta entre forma e significado, pois uma estrutura gramatical pode apresentar estrutura semântica bastante complexa (WILKINS, 1976, p. 9). Assim, ele organiza o estudo da língua em *noções*, como as de tempo, quantidade, espaço, etc., e também em *funções linguísticas*, como desculpar-se, sugerir, convidar, entre outras, que têm por objetivo um propósito social semântico-gramatical (WILKINS, 1976, p. 23). Seus estudos influenciaram, especialmente na Europa, os planejamentos de ensino de línguas

vigentes até então, de forte base gramatical, que passaram a incorporar em seu conteúdo as necessidades do falante em situações linguísticas de comunicação.

Outro teórico que motivou mudanças importantes na época é Widdowson (1991), ao apontar a necessidade de os estudos superarem o nível frasal para abarcarem o do discurso. Em seu trabalho, ele faz uma distinção entre a forma (gramatical – *usage*) e o uso (comunicativo – *use*). Segundo o autor, “a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 13). Assim, uma frase gramaticalmente correta, analisada sem contexto, como *as plantações foram destruídas pela chuva*, pode se tornar errada em contexto como A: *O que a chuva faz?* B: *As plantações foram destruídas pela chuva* (WIDDOWSON, 1991). Ele alerta para a imprescindibilidade de se considerar e inserir todo o contexto discursivo em um propósito comunicativo real nos livros didáticos, que, até o momento, ainda estavam reduzidos a estruturas gramaticais e frasais descontextualizadas.

Canale e Swain (1980, p. 27-28) propõem cinco premissas para uma abordagem comunicativa:

1. A CC deve ser composta minimamente pelas competências gramatical, sociolinguística e estratégica, e uma não deve se sobrepor às outras, devendo todas terem a mesma importância.
2. A abordagem deve ser baseada nas necessidades dos alunos, e estas devem ser especificadas no âmbito das três competências, citadas no item anterior, para o ensino. Também é importante considerar o caráter fixo e o transitório das necessidades, já que há diferenças entre os alunos, por exemplo, o fator idade.
3. O aluno deve ter a possibilidade de interagir em situações comunicativas significativas com falantes que sejam altamente proficientes na língua-alvo.
4. Especialmente nos estágios iniciais da aprendizagem de línguas, deve-se dar destaque aos aspectos da CC que o aluno já possui da língua materna, por exemplo, fazer um pedido, cumprimentar o colega, etc.

5. O objetivo é fornecer aos alunos informações, práticas e oportunidades para que eles atinjam seus propósitos comunicativos, além de fornecer conhecimento sobre a língua, suas categorias gramaticais e comunicativas, regras do discurso, registros, cultura.

Gostaríamos de ressaltar a primeira premissa, em especial, pois Canale e Swain (1980) acentuam a importância de não sobrepor uma competência à outra, já que não há dados empíricos para fazê-lo. Apesar de compreenderem que no uso da CC nem todos os componentes serão utilizados, ainda assim entendem a necessidade de igualá-los perante o grau de importância que desempenham. Também indicam que a comunicação é compreendida por envolver símbolos verbais e não verbais, as modalidades orais e escritas, bem como as habilidades de produção e compreensão, de modo integrativo na comunicação. Compreendem, ainda, a comunicação da seguinte forma:

Nós entendemos que a comunicação é baseada nas interações socioculturais e interpessoais. Ela envolve imprevisibilidade e criatividade, que acontecem em um discurso e em contexto sociocultural. Ela também tem uma intenção comportamental, é realizada sob restrições de desempenho, que envolve o uso autêntico (por oposição ao livro didático – artificial) da língua e é julgada como bem sucedida ou não em virtude de resultados comportamentais (CANALE; SWAIN, 1980, p. 29).¹⁴

Assim, esses autores reconhecem a importância de vários aspectos comunicativos, como limitações de base psicológica, que até então não eram consideradas por alguns teóricos (c.f. HYMES, 1972), alicerçam o cunho sociocultural na comunicação e buscam sempre entender os conceitos da CC pautados no ensino de L2 para o desenvolvimento de materiais e métodos de avaliação e formação de professores.

Segundo eles, a CC está associada a uma teoria maior, a da linguagem, sendo dela um subcomponente. Já a CC em si é composta por “sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade requeridos para a comunicação”¹⁵ (CANALE, 1983), que incluem quatro áreas,

¹⁴ Tradução nossa para o trecho: “*We understand communication to be based in sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and social cultural context, to be purposive behaviour, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic (as opposed to textbook – contrived) language, and to be judged as successful or not on the basis of behavioural outcomes*”.

¹⁵ Tradução nossa para o trecho: “*los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación*”.

competência gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva, essa última acrescentada por Canale (1983) à discussão de Canale e Swain (1980).

Os termos *conhecimento* e *habilidade* são bastante voláteis na área de Linguística Aplicada, pois ora são classificados no campo da competência, ora no campo do desempenho. Canale (1983) menciona essa dificuldade ao dizer que definições precisas são difíceis de serem formuladas e procura esclarecê-las, assinalando que o *conhecimento* refere-se a tudo o que uma pessoa sabe sobre a língua e outros aspectos de uso comunicativo da linguagem, de modo consciente ou inconsciente; já a *habilidade* está relacionada ao modo positivo ou negativo que esse conhecimento é utilizado na comunicação real¹⁶. Canale e Swain (1980) entendem que a CC só é possível de ser contemplada por meio da comunicação real, ou seja, pelo *desempenho* do falante em um ato de comunicação. Esboçamos essas relações na Figura 2 apresentada a seguir:

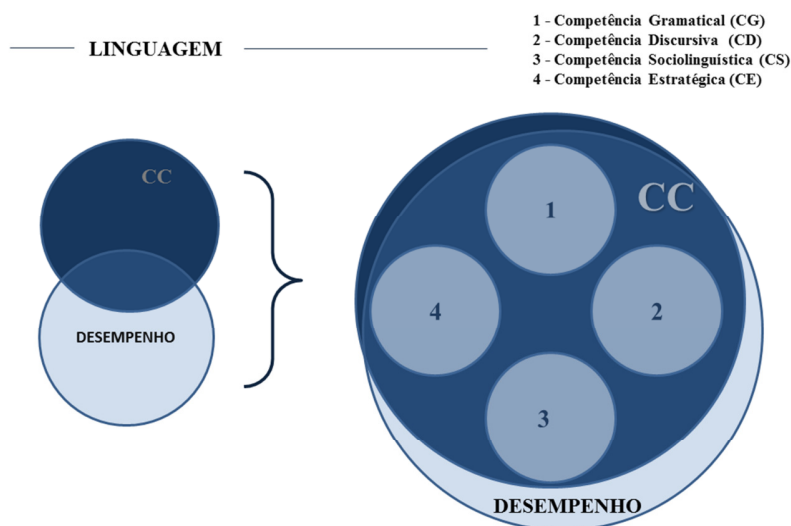


Figura 2—Ilustração da CC observada por meio do desempenho, com base em Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Na Figura 2, procuramos apontar as relações entre os termos nela referidos. A CC faz parte de uma teoria maior da linguagem, e seus conhecimentos (gramatical, sociolinguístico,

¹⁶ Na revisão de seu artigo de 1980, Canale (1983) opta por substituir o termo *desempenho*, até então utilizado para a realização da língua em contexto real de comunicação, pela expressão *comunicação real*, por considerá-la menos dúbia. Entretanto, tomaremos ambas as referências como sinônimas neste trabalho, por considerarmos que a diferença proposta não traz prejuízos semânticos para este estudo.

discursivo e estratégico) só são possíveis de serem observados por meio do desempenho. O desempenho, para Canale e Swain (1980), funcionaria como uma lupa, que possibilita observar o estado da CC de um falante. Ter bem-definido o conceito de comunicação e de seus componentes é importante para compreendermos melhor os conceitos das três competências propostas por Canale e Swain (1980) e da quarta competência acrescentada ao modelo de 1980 por Canale (1983).

A *competência gramatical*, para os autores, é o domínio do sistema linguístico, suas regras e características. O conhecimento desse sistema está relacionado às regras morfológicas, sintáticas, lexicais, fonológicas, de pronúncia e ortografia. Ela é importante para que o falante possa compreender e expressar o sentido literal das expressões corretamente. Na seção “ANEXO A – Descrição dos componentes da CC por Canale (1983)”, apresentamos a descrição desta competência e das próximas que seguem em detalhe realizadas por Canale (1983). A CG, por ter sido a mais estudada no campo da Linguística, tem uma descrição curta, já que seus elementos estão bastante incutidos na mente de pesquisadores e profissionais da área.

A *competência sociolinguística*, no modelo de 1980, incluía as regras socioculturais e as regras do discurso no mesmo componente. Posteriormente, as regras de discurso receberam por Canale (1983) um tratamento distinto na grande teoria da CC. Explicitaremos a CS já em sua segunda versão, a que não considera as regras do discurso como elemento integrante. As regras socioculturais classificam-se como os conhecimentos necessários para que o falante consiga se expressar e entender produções linguísticas adequadamente em diversos contextos de produção, como conhecer os participantes envolvidos no processo e seus papéis sociais, os propósitos da interação e os princípios regentes das interações sociais. É importante salientar que a adequação ocorre com o conhecimento das funções comunicativas e das características de cada situação, de como a forma se ajusta perante contextos culturais específicos. Essa competência é bastante assinalada pelos autores como relacionada com os princípios motivadores do trabalho de Hymes (1972). Alguns autores (c.f. CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995) propõem uma nova terminologia para o termo *sociolinguístico* por considerá-lo dúbio em relação ao componente anterior, o gramatical. Retomaremos essa discussão mais adiante.

A *competência discursiva* (CD) foi proposta por Canale (1983) por entender que as regras socioculturais são distintas das regras do discurso. Essa competência está relacionada à compreensão e produção de discursos orais e escritos. Para o autor, as formas gramaticais e os significados combinam-se para formar textos coerentes e coesos em diferentes gêneros. Canale e Swain (1980, p. 30) já apontavam certa dificuldade em diferenciar tais regras: “Não está claro para nós que as regras do discurso se diferenciarão substancialmente das regras de gramática (com relação à coesão) e das regras socioculturais (com relação à coerência)”¹⁷. Entretanto, Canale (1983), em novas reflexões, aponta que há regras de discurso que são independentes das gramaticais e das socioculturais. Para comprovar seu argumento, ele usa o exemplo clássico de Widdowson (1991):

A: O que a chuva fez?

B: A plantação foi destruída pela chuva.

Nesse exemplo, as frases, independentes uma da outra, são gramaticalmente possíveis e corretas, e o discurso não exige a ativação de conhecimentos socioculturais. Contudo, ele não é coerente, pois não segue as regras do discurso. Canale (1983) ressalta que ainda assim não está claro se todas as regras discursivas serão dissociadas das gramaticais e das sociolinguísticas. Todavia, opta por reuni-las na CD do construto.

A *competência estratégica* (CE) é constituída de elementos verbais e não verbais que são usados pelo falante para compensar suas falhas e quebras na comunicação. O falante também faz uso dela para favorecer a efetividade da comunicação e atender o desejo dos envolvidos de compreenderem e serem compreendidos. Ela tange as três competências anteriores, visto que pode ser usada para compensar ou efetivar os eventos de natureza gramatical, sociolinguística e discursiva. Canale e Swain (1980) também discutem que as probabilidades de regras de ocorrência e frequência dos eventos linguísticos, propostas por Hymes (1972), seriam subcomponentes da CE. Os autores reforçam a importância de a CE ser ensinada nos estágios iniciais dos estudos da língua estrangeira, isso porque, apesar de muitas das regras terem caráter

¹⁷ Tradução nossa para o trecho: “*It is not altogether clear to us that rules of discourse will differ substantively from grammatical rules (with respect to cohesion) and social rules (with respect to coherence)*”.

universal e serem aprendidas na própria L1, há a especificidade de cada língua e cultura que precisa ser salientada e seu uso incentivado em sala de aula.

Até a década de 1980, as competências careciam de maior detalhamento. Com os estudos de Canale e Swain (1980), criou-se um marco para que novas discussões angariassem forças. Silva (comunicação oral) menciona que as discussões de Canale e Swain (1980) não podem ser consideradas modelos, uma vez que não demonstram como as competências interagem. Elas podem ser entendidas como um *arcabouço teórico com unidades pedagogicamente manipuláveis*. Outros autores (BACHMAN, 2003; CELCE-MURCIA, 2007), baseando-se nos estudos de Canale e Swain (1980), apresentam as competências em modelos interativos.

Apesar de Canale e Swain (1980) mencionarem não haver dados empíricos sobre como e com que qualidade as competências interferem e agem umas sobre as outras, eles alegam haver intersecção. Expõem que as ideias apresentadas têm implicações mais diretas para o ensino de língua estrangeira do que como teoria linguística *per se*, sendo suficiente para seus propósitos saber que a CC “é analisada como sendo composta de vários fatores separados (áreas de competência) que interatuam”¹⁸ (CANALE, 1983).

As considerações anteriores são importantes para entendermos os principais movimentos que sucedem e dialogam com os trabalhos de Canale e Swain (1980) e para termos um panorama tangível de onde viemos e onde estamos na conceituação da CC, além dos reflexos positivos para a aprendizagem e o ensino de línguas (AELin). A seguir, discutiremos algumas releituras sobre a CC a partir de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

1.1.3 Desdobramentos e avanços de um marco histórico

Várias foram as reações e releituras do modelo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983). A primeira delas corresponde a Bachman (1991; 2003), que procura, por meio de uma nova organização, elencar e reagrupar os elementos atribuídos pelos autores anteriores.

¹⁸ Tradução nossa para o trecho: “*es analizada como compuesta de varios factores separados (áreas de competencia) que interactúan*”.

Bachman (2003) afirma que suas discussões são baseadas no sistema proposto por Canale e Swain (1980), além dos estudos teóricos de Halliday (1973), Hymes (1972) e Widdowson (1991), e que em seu estudo procura “caracterizar os processos pelos quais os vários componentes interagem uns com os outros e com o contexto no qual o uso da língua acontece” (BACHMAN, 2003). Também entende sua teoria como não completa e passível de mudanças e reinterpretções. Apresenta seu primeiro construto da *habilidade comunicativa da linguagem*, constituída por três componentes, a *competência linguística*, a *competência estratégica* e os *mecanismos psicofísicos*. Apesar de exibir os elementos de forma hierárquica e estática, Bachman (2003), assim como Canale e Swain (1980), evidencia o fato de que os elementos interagem de forma fluida e orgânica, sendo a representação gráfica estática somente uma maneira de representá-los no papel.

Em princípio, Bachman (1991) estabelece duas dimensões para a CC, a *competência organizacional* e a *pragmática*. Na primeira, estão as competências *gramatical* e *textual*, que são similares à CG de Canale e Swain (1980) e à CD de Canale (1983). Na *competência textual*, considera-se que o falante seja capaz de perceber os efeitos dos textos enunciados nos usuários da língua. A *competência organizacional* está relacionada à habilidade do falante de utilizar conhecimentos formais da língua para produção e reconhecimento de conteúdos proposicionais e frases gramaticais para a formação de textos orais e escritos.

Já a dimensão *pragmática* é formada pela competência *ilocucionária* e *sociolinguística*. Refere-se às relações entre signos e referentes, bem como entre usuários e contexto de comunicação. Cabe à *competência ilocucionária* a percepção que o falante possui de entender se em tais relações o enunciado é aceitável ou não, além de possibilitar ao falante expressar diversas funções de linguagem, e cabe à CS reconhecer enunciados adequados para os contextos e as situações de fala que possuem cunho cultural.

Silva (2001) evidencia que esse modelo é mais sofisticado se comparado ao de Canale e Swain (1980), visto que ele foi desenvolvido dez anos após o aparecimento daquele, e, por isso, muito se avançou em discussões e pesquisas. Também segundo Almeida Filho e Franco (2009), ele foi um modelo teorizado para a área da avaliação, tendo sido bastante usado na criação de

testes de linguagem. Em seu trabalho, Bachman (1990) avança nos estudos da CC ao apresentar relações entre os elementos anteriormente apresentados e por fazer uma descrição detalhada de cada um de seus componentes.

As duas dimensões anteriormente citadas correspondem ao que o autor denominou *competência de linguagem*. Além dessa competência, ele também reconhece a *competência estratégica*, que se assemelha à de Canale e Swain (1980), e os *mecanismos psicofísicos*, que abrangem processos psíquicos e neurológicos que abarcam a realização da língua como processo físico. Esboçamos uma possível representação gráfica do modelo na Figura 3 a seguir:

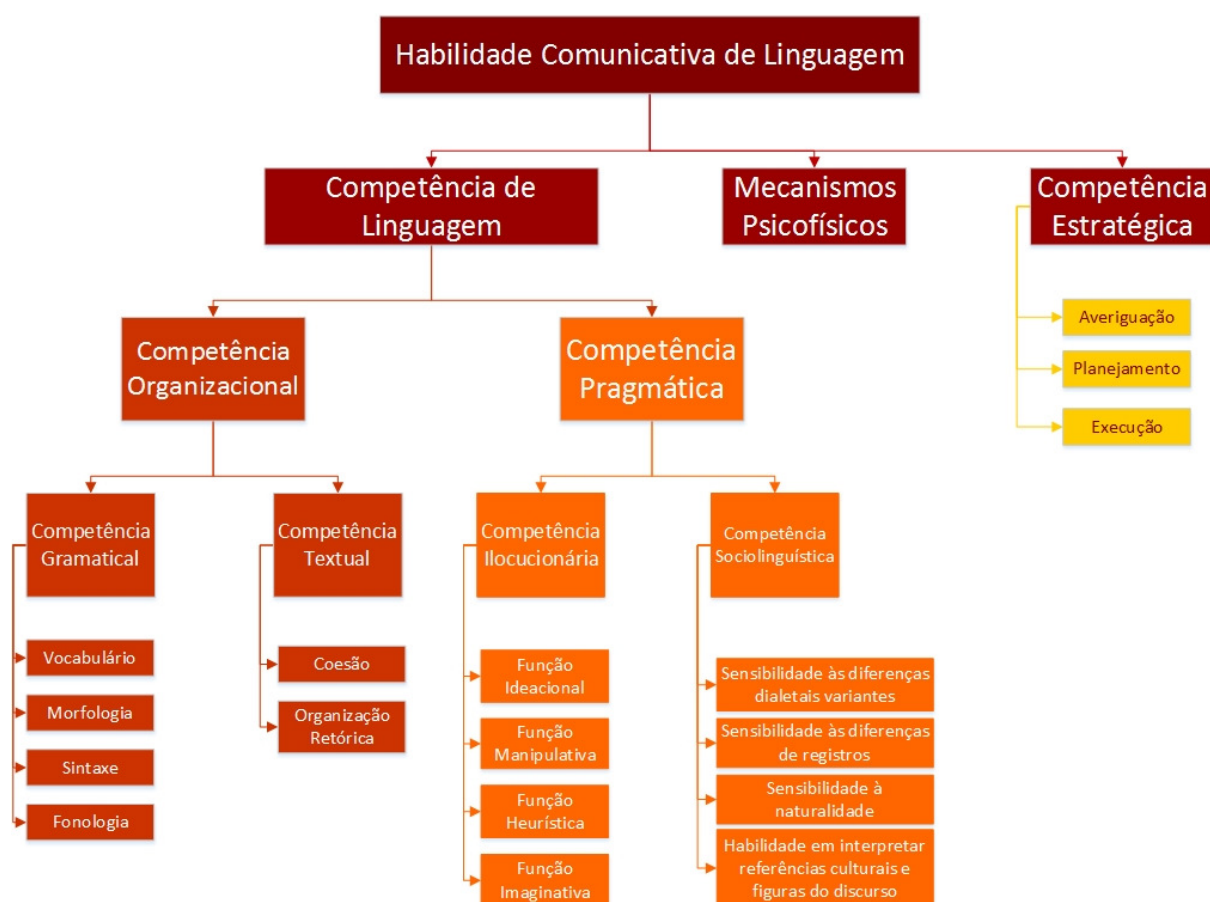


Figura 3—Ilustração para o modelo de Bachman (1990).

Bachman (1991), em releitura de seu próprio trabalho, procura apresentar uma estrutura que relacione o desempenho da língua em situações de exame com o desempenho da língua no uso do dia a dia. Assim, repensa seu antigo modelo (1990) e apresenta algumas alterações. Primeiramente, ele propõe a renomeação do termo *competência*, pois considera que ele possui carga semântica desnecessária, o que faz que se torne menos útil conceitualmente do que era antes. Por isso, apresenta o novo termo *conhecimento*. Outra mudança de seu primeiro construto foi a realocação do *vocabulário*, que antes estava sob o componente *organizacional*, para a área de *conhecimento pragmático*, mais especificamente sob a categoria *conhecimento proposicional*, por considerar a interdependência do significado com o contexto sociocultural (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995). Também atribui nova nomeação à *competência ilocucionária*, que passa a se chamar *funcional*. Essa competência demonstra como os enunciados estão relacionados às intenções do falante da língua.

Na nova leitura, Bachman (1991) amplia a CE para *estratégias metacognitivas* e a subdivide em *avaliação*, *objetivos* e *planejamento*. Essas três últimas categorias eram, em seu modelo anterior, alocadas sob a nomenclatura *competência estratégica*. A tríade consiste em o falante identificar a informação apresentada e determinar de quais competências linguísticas ele dispõe. O falante também reconhece a melhor maneira de elencá-las para seu propósito comunicativo e, logo em seguida, avalia seu sucesso ou insucesso no evento comunicativo.

É importante ressaltarmos a inclusão dos mecanismos psicofísicos como elemento à parte em seu conceito. Isso ocorre porque ele elenca seus componentes a partir da *habilidade comunicativa de linguagem*, expandindo assim sua abrangência teórica. Canale e Swain (1980) comentam sobre tais mecanismos, contudo não os acrescentam em seu construto. Por isso atribuímos ao modelo de Bachman (1990; 1991) um grande avanço em relação a tal aspecto.

Outra estudiosa que procura pensar a CC em termos de avaliação e sala de aula é Savignon (1991). A autora define competência como “expressão, interpretação e negociação de significado que abrange as perspectivas psicolinguísticas e socioculturais”¹⁹ (SAVIGNON, 1991,

¹⁹ Tradução nossa para o trecho: “*expression, interpretation, and negotiation of meaning and looks to both psycholinguistic and sociocultural perspectives in second language acquisition*”.

p. 1). Ela também estabelece a CC em relação à sala de aula de línguas como a habilidade de os alunos interagirem com o propósito de produzir significados. Em sua representação gráfica da CC, ela incorpora os estudos de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), por considerá-los como um marco importante na construção do desenvolvimento da CC. Sua pesquisa aponta que alunos expostos a um programa de dezoito semanas baseado na abordagem comunicativa²⁰ tiveram resultados similares em provas de cunho gramatical em relação a alunos que não foram submetidos a essa abordagem. Esses alunos também demonstraram resultado superior nas questões que avaliavam a fluência, compreensão e esforço na comunicação. Em seu modelo, propõe o modelo de uma pirâmide invertida para mostrar tais relações (Figura 4):

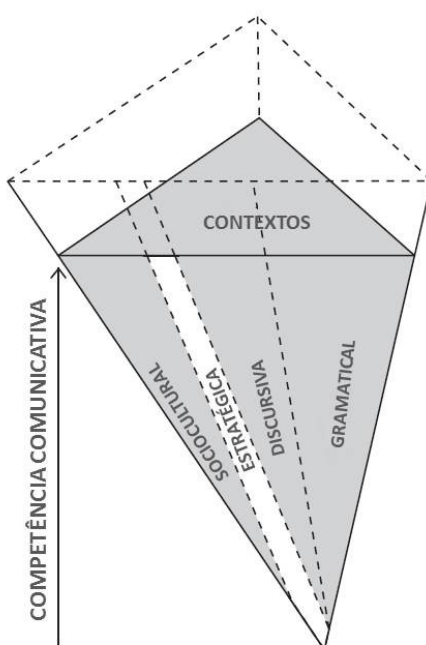


Figura 4 - Modelo da CC, por Savignon (1991).

Cabe-nos ressaltar o destaque que a autora dá em seu construto para a CE. Além de estar visualmente destacado, o componente abarca toda a ponta inicial da pirâmide, levando-nos a interpretá-lo como um dos componentes de maior uso pelo estudante em estágios iniciais do

²⁰ A abordagem comunicativa é uma filosofia de se ensinar novas línguas por meio de conteúdos significativos. O ensino da forma é secundário e a produção discursiva dos alunos é evidenciada em aula.

desenvolvimento da CC. Como sua teoria está voltada especificamente para alunos de línguas, podemos dizer que eles muitas vezes fazem uso da CE na tentativa de estabelecer uma comunicação mais eficaz e negociar significados. A CE, como apontado por Canale e Swain (1980), serve para compensar problemas na comunicação devido a variáveis de desempenho ou pela competência insuficiente, que é o caso típico de alunos iniciando seus estudos em língua estrangeira. Por estarem em estágios iniciais, os alunos possuem menor conhecimento da língua e de seus contextos sociais, por isso usam estratégias de compensação, como a paráfrase e a gesticulação, para alcançar seus propósitos comunicativos. Outros autores também apontam para a especial importância desse componente na AELin (BACHMAN, 1990; 1991; CANALE, 1983; CANALE; SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995).

Também é mostrado na Figura 4 que, conforme a CC se desenvolve, a CE diminui, se comparada ao aumento de área dos outros componentes. Entretanto, ela ainda é uma parte importante e necessária, pois, como já apontava Canale (1983), a CE também serve para aumentar a efetividade da comunicação, não estando necessariamente ligada a problemas durante o ato comunicativo. Podemos observar, por exemplo, tal uso da CE quando um falante faz trocadilhos linguísticos para produzir humor. Concordamos com o autor sobre o uso da CE para tornar mensagens mais efetivas. A pausa do aprendiz não necessariamente significa que ele não consegue realizar o discurso na LE. Neste momento, o aluno pode estar ponderando sobre a melhor escolha de vocabulário ou oração para produzir diferentes efeitos de linguagem, como metáforas, eufemismos, ironias, rimas ou até produzir impacto positivo ou negativo no que é dito.

Ainda é importante salientarmos que Savignon (1991) procura mostrar como os componentes estão inter-relacionados, já que o desenvolvimento de um acarreta a expansão das outras competências, e que todas elas estão sob a vidraça do contexto que difunde a luz norteadora para que os alunos saibam ou percebam como agir e quais decisões linguísticas tomar.

O destaque da CE no construto da CC também foi apresentado por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e, também, em modelo posterior de Celce-Murcia (2007), que a apontam como circundante entre as demais competências. Em tentativa de estabelecer relações entre os componentes, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) conferem centralidade à CD. De acordo

com os autores, a CD é moldada a partir da convergência das outras competências, tais como a construção de blocos léxico-gramaticais, as habilidades organizacionais do uso de funções com propósito comunicativo, e os contextos socioculturais. Eles ainda afirmam que o movimento oposto ocorre igualmente, pois os outros componentes também são moldados partir da construção discursiva.

No modelo de 1995, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell classificaram a então competência funcional de Bachman (2003) como *competência acional*. Entretanto, Celce-Murcia (2007), em releitura de seu modelo, desdobra essa competência em dois novos elementos: a *competência interacional* (CI) e a *formulaica* (CF).

A primeira delas foi subdividida em três itens. O *acional* é o conhecimento de como realizar atos de fala na língua-alvo, que envolve vários tipos de interação, como troca de informação pessoal, expressão de opiniões, problemas e sentimentos, entre outros. Há também o *conversacional*, que engloba, por exemplo, a tomada de turnos na fala, e a *competência não verbal*/paralinguística, que inclui proxêmica, cinestesia, comportamento tátil e expressões não linguísticas. A *competência formulaica* se refere a blocos predefinidos e fixados de língua, que os falantes usam em seu dia a dia, por exemplo, o bloco *Bom dia!*, em português. Essa competência ganhou espaço na teoria, pois, segundo Celce-Murcia (2007), ela é o contraequilíbrio para a *competência linguística*, visto que envolve um sistema aberto de possibilidades. Os blocos de língua fornecem base para o falante, especialmente em nível inicial. A seguir, a Figura 5 apresenta o modelo revisado de Celce-Murcia (2007, p. 45):

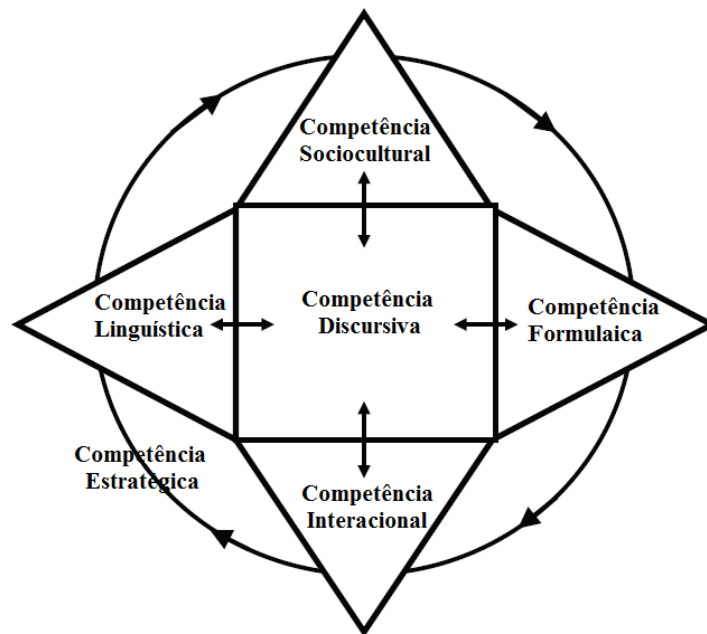


Figura 5 - Modelo da CC, por Celce-Murcia (2007).

Almeida Filho (1993; 2006; ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1997; ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009), ao longo de sua jornada acadêmica, também tem buscado conceituar e representar a CC tanto de alunos quanto a competência de professores de língua estrangeira. O autor conceitua comunicação como um processo de interação social propositada que ocorre com sujeitos históricos e que vai além do processo linguístico, pois exige percepções de situação de uso, conhecimentos prévios e outros conhecimentos culturais que interagem de forma não hierárquica. Assim, exige alto grau de imprevisibilidade e criatividade nas produções discursivas.

Em seu modelo mais recente (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009), apresenta uma representação gráfica em que a organicidade do construto está mais manifesta e visível, além de procurar estabelecer a relação entre os componentes do sistema (Figura 6).

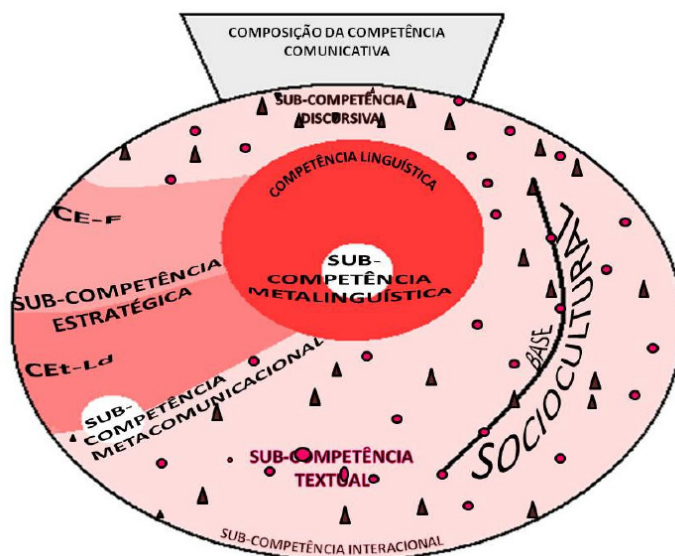


Figura 6–Modelo da CC, por Almeida Filho e Franco (2009).

O componente cultural constitui a base pela qual todos os outros elementos passam. Já a CI, que se relaciona aos atos de fala, tem como alicerce as competências textuais e discursivas, que, na Figura 6, são representadas pelos pequenos triângulos e círculos.

Outros dois importantes avanços ocorrem na esfera da CE e de uma nova competência *meta*. A CE é dividida em um componente *estratégico-formulaico* e em outro *estético e lúdico*, que se relaciona à produção de discursos sedutores que possibilitam manter o fluxo comunicativo. As competências *metas* que são incluídas nesse modelo são descritas como a capacidade de “saber reconhecer e explicitar verbalmente com taxonomia adequada” (2009, p. 13) aspectos relevantes à comunicação (*competência metacomunicacional*) e ao sistema linguístico (*competência metalingüística*).

O modelo apresentado é recente e os próprios pesquisadores afirmam que ainda há muito que desenvolver em alguns de seus elementos para melhor esclarecer suas relações com outros elementos da CC e como ela pode ajudar na construção da CC do aluno. A *competência estética e lúdica* ou a *competência metacomunicacional*, segundo Zocaratto et al. (2009), precisa ser mais pesquisada para entendermos suas implicações na AELin.

Na próxima seção, apontaremos os parâmetros sobre o construto da CC no âmbito desta pesquisa.

1.1.4 Escolhas teóricas deste estudo sobre os conceitos da CC

Como já apresentado nas seções anteriores, o termo CC, seus componentes e suas definições têm sido bastante voláteis desde seu surgimento, e, por isso, definições fixas dificilmente serão alcançadas.

Canale (1983) já havia apontado para a problemática da sistematização ao afirmar:

[...] a divergência atual na conceituação, na investigação e na aplicação na área da pedagógica comunicativa da linguagem é em grande parte devido à incapacidade de conceber e desenvolver um marco teórico adequado.²¹

Naturalmente, no momento de sua afirmação, as pesquisas nesta temática estavam em seus estágios iniciais, e a área de AELin passava por fortes mudanças de eixo, até então alicerçado em uma base gramatical que gradativamente foi cedendo espaço para uma fundação comunicativa. Todavia, diversos especialistas da área (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009; CELCE-MURCIA, 2007; PATROCÍNIO, 1995; SILVA, 2001; ZORACATTO et al., 2009) ainda apontam para a dificuldade na conceituação e definição do termo.

Patrocínio (1995, p. 19) faz uma observação bastante pertinente para o entendimento da problemática apontada: “A história do termo competência, hoje, traz não mais um simples comprometimento inatista, mas todo o quadro de confronto desde que surgiu o construto ‘competência comunicativa’”. Ademais, a questão vai além de um problema terminológico, pois o foco de discussões deve ser o uso crítico do construto.

Apesar de o construto da CC ser bastante volátil, adotaremos, nesta pesquisa, o modelo proposto por Celce-Murcia (2007). Esse modelo representa uma ampliação do arcabouço de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), porque acrescenta duas novas competências a

²¹ Tradução nossa para o trecho: “*El punto de vista adoptado aquí es que el actual desacuerdo en la conceptualización; la investigación y la aplicación en el área de la pedagogía comunicativa del lenguaje se debe en gran medida al fracaso para idear y desarrollar un marco teórico adecuado*”.

interacional e a *formulaica*, e demonstra como os componentes da CC interagem. A inserção da CI é bastante relevante, pois, nas tarefas comunicativas, há momentos de iteração dos alunos. Ainda, a centralidade que a autora confere à CD é consoante com o PTBT. Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) afirmam que o movimento de interação da CD e dos demais componentes é bilateral, ou seja, a CD os molda assim como eles delineiam a CD. A elaboração do discurso é central em um PTBT, por isso, trabalharemos na perspectiva de a CD delinear as demais competências, uma vez que acreditamos que os outros componentes emergem a partir da construção de discursos significativos e relevantes. É importante salientarmos que, apesar Celce-Murcia (2007) utilizar o termo *competência linguística*, neste trabalho, utilizaremos a expressão *competência gramatical* para evitar confusões semânticas.

Baseando-nos em tabelas e figuras similares, construímos a Figura 7, que evidencia a evolução cronológica do termo CC a partir de Chomsky, passando pelas teorias apontadas neste trabalho. Entretanto, optamos por omitir o construto de Almeida Filho e Franco (2009), por considerá-lo bastante orgânico e de sistematização complexa em relação aos demais construtos. Optamos pelo uso de cores para facilitar a visualização da evolução. De Chomsky (1965) a Canale (1983), cada novo desdobramento foi marcado com uma nova cor. Para os autores subsequentes, utilizamos as mesmas cores dadas até então, no intuito de apontarmos que, apesar de novos termos terem surgido (conhecimento lexical, textual, competência formulaica, interacional, etc.), eles ainda provêm e podem ser alocados na clássica teoria de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).

Sobre a exclusão de Canale e Swain (1980) dos mecanismos psicológicos, divergiremos de tal preceito e adotaremos uma postura mais condizente com a de Bachman (1991), por consideramos esses mecanismos como parte inerente aos atos de comunicação e que interferem diretamente na produção discursiva do usuário da língua. As limitações psicológicas são imprevisíveis e inerentes aos encontros comunicativos, e, conseqüentemente, a não realização de uma estrutura linguística por problemas, como nervosismo, aponta que aquela estrutura da CG ainda precisa ser mais desenvolvida, porque gerou insegurança ao usuário.

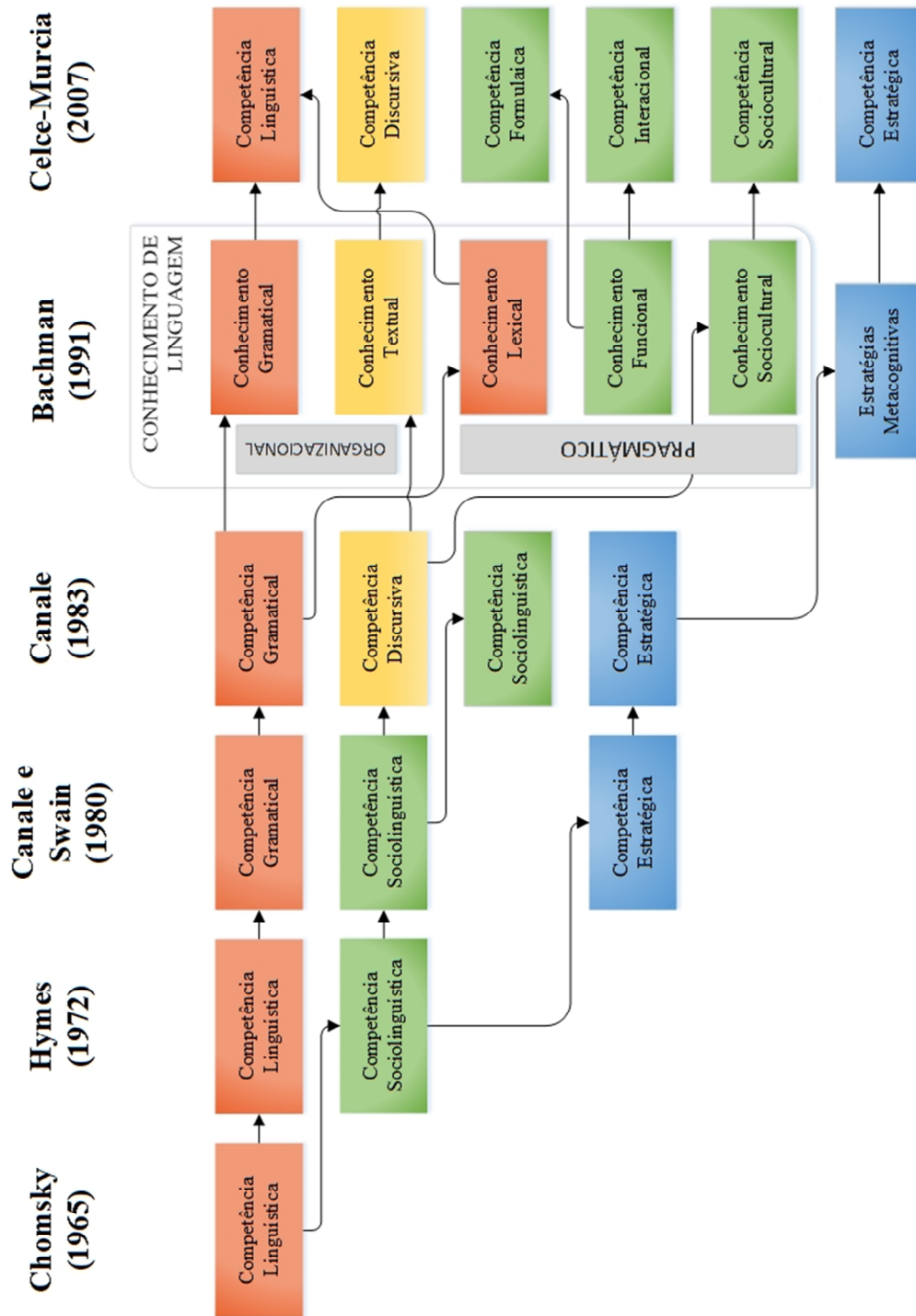


Figura 7 - Evolução e comparação da CC.

Por questões terminológicas, utilizaremos o termo *componente* como sinônimo de *competência* para explicarmos as competências que compõem a CC. Assim, CG poderá significar *componente gramatical* ou *competência gramatical*. Contudo, iremos discordar da terminologia *subcompetência* usada por alguns autores (ALMEIDA FILHO; FRANCO 2009; CANALE, 1983) para designar as partes da CC, pois não queremos criar uma ideia hierárquica entre os componentes e por não acreditarmos que eles estão abaixo da CC, visto que ela, sem suas competências, não faria sentido, já que são partes intrínsecas da CC.

Consoantes com Celce-Murcia (2007), consideramos a CC como dinâmica, não absoluta e em constante mudança, conforme seu desenvolvimento no processo de AELin e no próprio processo comunicativo. Deste modo, concordamos com Celce-Murcia (2007) que a CC tem natureza integrativa e que o desenvolvimento de um de seus componentes acarreta necessariamente a evolução dos demais.

Brown (2006) ressalta que a abordagem comunicativa de ensinar línguas auxilia no desenvolvimento da CC. Essa abordagem tem o ensino da língua para a comunicação como alicerce. O foco primário está no significado, e não na forma. Há várias vertentes dessa abordagem no ensino de línguas, entre elas, o PTBT. Nas seções seguintes, discutiremos a abordagem comunicativa, como esse planejamento se enquadra na abordagem em questão e discutiremos possíveis vantagens de um PTBT para o desenvolvimento da CC.

1.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A necessidade de aprender uma língua estrangeira leva diversas pessoas a procurarem escolas que atendam melhor suas expectativas e a cada ano nos deparamos com quadros de sucesso, insatisfação, decepção, alegrias, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Para agrupar a diversidade de interesses e crenças sob a mesma sala e produzir um ensino efetivo da língua estrangeira, o professor precisa ser consciente dos processos que envolvem a AELin. Almeida Filho (1993) propôs uma representação gráfica que ele chamou de *Operação Global de Ensino de Línguas*:

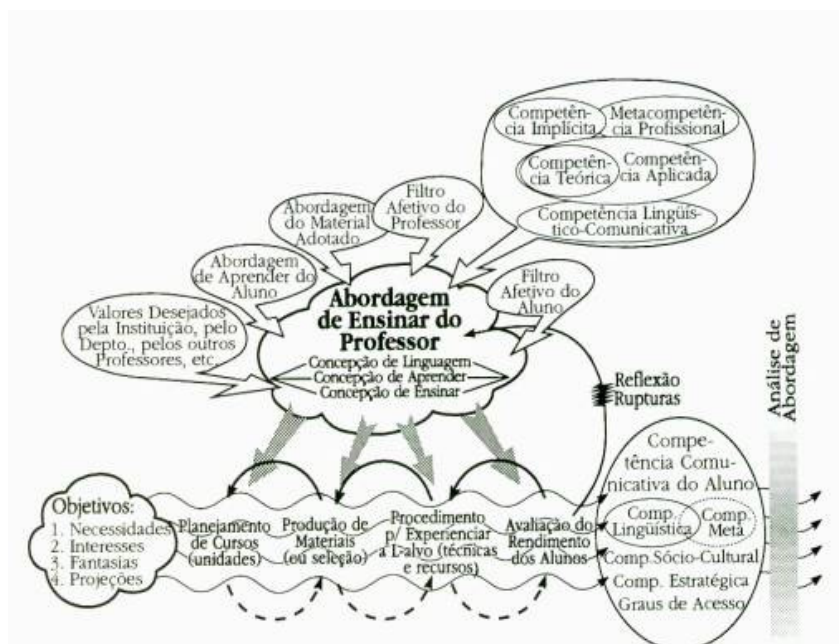


Figura 8 - Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 22)

Neste modelo, há diversas forças que atuam para que o desenvolvimento da língua-alvo possa acontecer, como os valores desejados das instituições, a abordagem de aprender do aluno e do material didático, filtros afetivos, as competências do professor e do aluno além da avaliação e planejamento de cursos. Contudo, o maior destaque se dá à abordagem de ensinar do professor. Ela ocupa o centro do modelo e por isso é importante discutirmos o termo.

A abordagem²², para Almeida Filho (1993, p.13), “se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”. Ela engloba a concepção que o professor tem sobre a linguagem e língua, sobre como aprender e ensinar LE. Assim, um professor que entende que a língua é um conjunto de regras, terá como base da sua aula exercícios estruturais, mecânicos que resultem no desenvolvimento da CG seu aluno. Já o professor que entende que a língua ocorre a partir das interações sociais, almejará o desenvolvimento da CC como um todo, focando em interações

²² Apesar de entendermos a abrangência da discussão do termo *abordagem*, neste trabalho adotamos o termo utilizado por Almeida Filho (1993) como filosofia norteadora das ações do professor.

significativas. Brown (2006, p.7) também ressalta que o entendimento que o professor tem sobre como o aluno aprende irá determinar sua filosofia de educação e sua tomada de decisão na sala de aula.

Por causa da importância do conceito de abordagem, passaremos, na próxima seção, a discutir o surgimento da abordagem comunicativa no AELin e o ensino por tarefas que está inserido nessa abordagem.

1.2.1 A abordagem comunicativa e o surgimento do termo *tarefa* para o ensino de línguas

A discussão sobre a abordagem comunicativa ganha força na década de 1970 (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005; TARDIN, 2007) com o descontentamento dos professores com resultados nem sempre positivos que a abordagem estrutural, até então adotada naquele momento, apresentava.

A abordagem comunicativa possui como marco os estudos de Wilkins (1976) sobre as estruturas nocionais-funcionais da língua. Ele aponta que noções como *tempo* e funções como *desculpar-se* deveriam ser incluídas nos planejamentos de cursos. Segundo o autor (1976, p.19), esse tipo de planejamento “leva os fatos comunicativos em conta desde o começo sem perder de vista fatores gramaticais e situacionais”²³. Assim, as funções e noções passaram a ser incorporadas à produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. Algumas críticas em relação a este planejamento recaem sobre a ideia de que ele pode induzir seus participantes a erroneamente pensarem que as funções e noções constituem de fato a língua que aprenderão (ALMEIDA FILHO, 1989). Contudo, segundo o mesmo autor (ALMEIDA FILHO, 1989), esse planejamento oferece flexibilidade de escolha que até aquele momento os professores não tinham. Os pontos gramaticais, noções e funções são os novos eixos de organização dos cursos. Outros especialistas como Hymes (1972), Halliday (1973) e Widdowson (1991) também foram importantes para o avanço das teorias comunicativas. O primeiro com a inserção da dimensão

²³ Tradução nossa para o trecho: ... *takes the communicative facts of language into account from the beginning without losing sight of grammatical and situational factors.*

social para o evento comunicativo, o segundo com o conceito de significado potencial e o último com a diferença entre forma gramatical e uso comunicativo.

Os estudos apontados descentralizam o ensino da gramática e passam a considerar as interações sociais e a imprevisibilidade linguística no ensino. O quadro abaixo de Nunan (1988)²⁴ demonstra um comparativo das características mais recorrentes sobre o ensino pela abordagem tradicional e comunicativa. Contudo, é importante salientar que o ensino baseado nessas abordagens nem sempre é realizado com todos os itens demonstrados:

Quadro 2 - Abordagem Tradicional X Abordagem Comunicativa (NUNAN, 1988)

ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM COMUNICATIVA
1 Foco no aprendizado	
O foco está na língua como sistema estruturado de padrões gramaticais	O foco está na comunicação
2. Como os itens linguísticos são selecionados	
Somente por critérios linguísticos	Tomando como base as necessidades linguísticas que o aprendiz precisa para conseguir com que algo seja feito
3. Como os itens são sequenciados	
Com base nos itens da estrutura linguística	Com base em outros aspectos e com ênfase no conteúdo, significado e interesse
4. Grau de cobertura	
O objetivo é cobrir todo quadro da estrutura da linguagem por meio de progressão linear sistemática	O objetivo é cobrir, em qualquer fase, somente o que o aprendiz considera importante
5. Compreensão da linguagem	
A língua é vista como corpo único com padrões gramaticais fixos núcleo de palavras básicas	Variedades da língua são aceitas e determinadas pelo caráter particular de contextos linguísticos
6. Tipo de linguagem usada	
Tende a ser formal e não autêntica	A ênfase recai no uso genuíno da língua do dia a dia
7. O que é considerado como critério de sucesso	
O objetivo é que os alunos produzam frases gramaticalmente corretas	O objetivo é que os alunos se comuniquem de forma efetiva e apropriada ao contexto em que estão inseridos
8. Quais habilidades linguísticas são enfatizadas	
Leitura e escrita	Interações orais são consideradas tão importantes quanto a leitura e a escrita
9. Papel do aluno e do professor	
Geralmente é centrado no professor	Centrado no aluno

²⁴ Tradução nossa.

10. Atitude perante a erros	
Falas incorretas são vistas como desvios da norma gramatical	Falas parcialmente corretas ou incompletas são entendidas além do erro
11. Similaridade e não similaridade quanto ao aprendizado natural de línguas	
É o contrário do aprendizado natural de línguas, já que se concentra na forma das falas ao invés do conteúdo.	Assemelha-se ao aprendizado natural de línguas, já que o conteúdo das falas é enfatizado ao invés da forma.

A abordagem comunicativa, então, começa a considerar a interação mais espontânea, como comportamento social contextualizado que inclui fatores sociais e psicolinguísticos em sala de aula. O aluno não está mais limitado à estrutura e se abre espaço para a manifestação de outras competências linguísticas além da CG. Também há maior negociação de conteúdo. Os erros deixam de ser vistos como desvios da norma padrão e passam a ser considerados parte integrante do aprendizado, pois o foco volta-se para o significado, deixando a forma com valor secundário. A língua não é mais vista como sistema que pode ser compartimentado e depois reagrupado pelos alunos conforme o planejamento curricular avança. A ordem das estruturas também deixa de ser prevista e elas surgem em aula conforme as necessidades dos alunos. Tais mudanças causaram a reestruturação da organização social e pedagógica da aula, fazendo surgir diferentes práticas que pudessem transformá-la em ensino genuinamente comunicativo.

Com a mudança do eixo da forma para a comunicação, os professores começam a considerar a dimensão social no desenvolvimento da CC do aluno e os estudos dos componentes que constituem a CC ganham maior espaço de discussão. Deste modo, a construção de sentidos no discurso, o âmbito cultural que envolve a língua e as estratégias de comunicação ganham espaço na sala de aula.

Vários métodos²⁵ comunicativos têm sido utilizados, desde os menos comunicativos que são aqueles que possuem como base do planejamento a abordagem estrutural e apresentam

²⁵ Segundo Almeida Filho (1993, p.35) método são as *distintas e reconhecidas práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.*

momentos comunicativos até os mais ultracomunicativos como aqueles que consideram que o ensino da forma afeta a aquisição²⁶ da língua, como o proposto por Krashen (1981).

O termo para a atividade em sala de aula mais utilizado na recém-formada abordagem comunicativa era a expressão genérica: *atividade comunicativa*. As definições deste termo ainda eram iniciais e amplas, podendo significar prática das funções comunicativas aprendidas de modo sistemático em aula, atividades cujos focos recaiam somente no significado, sem preocupação com estruturas linguísticas, entre outras. Almeida Filho e Barbirato (2000) definem *atividade comunicativa* como aquelas que envolvem comunicação autêntica e que têm como foco principal a atividade em si e não a linguagem. Segundo os autores (2000) se o professor pede, em contexto genuíno, para o aluno abrir a janela, é criada uma *atividade comunicativa*, uma vez que o foco está na ação.

Contudo, segundo Skehan (2003), durante os anos 1980 esse termo foi gradativamente sendo substituído pela terminologia *tarefa* que, especialmente após o advento do projeto Bangalore de Prabhu²⁷ (1987), ganhou força, consolidando, assim, o termo na área para significar momentos que vão além do simples uso da língua para comunicar algo.

Ainda assim, um consenso acerca do termo e de suas implicações para o ensino de idiomas é difícil de ser alcançado devido às diversas naturezas das concepções, como aquela primeira de Long (1985, p. 89), que definia tarefa como “uma parte de trabalho realizada por você mesmo ou por outros, livremente, ou por alguma recompensa”²⁸, que está relacionada às atividades do dia a dia e compõe uma *definição não técnica* sobre a tarefa (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000). As ações rotineiras não necessariamente envolvem esforço linguístico, já que é possível fazê-las sem comunicação, como por exemplo, uma camareira arrumando um quarto de hotel, portanto a classificação de Almeida Filho e Barbirato como uma *definição não técnica* para tarefa. Há, ainda, aquelas definições que se aproximam mais da sala de aula, por

²⁶ Para este trecho estamos considerando a diferença proposta por Krashen (1982) entre aprendizagem (ensino formal, com a sistematização da forma) e aquisição (ensino informal, sem a sistematização da forma).

²⁷ O projeto Bangalore foi realizado por Prabhu e seus colaboradores entre 1979 e 1984 e tinha por objetivo oferecer um ensino de LE baseada na comunicação. O projeto teve como princípio norteador as *tarefas comunicativas*.

²⁸ Tradução nossa para o trecho: *a piece of work undertaken for oneself or others, freely or for some reward*.

tomarem a tarefa como ato linguístico, como o sentido apresentado por Breen (1989) que a define como “um plano estruturado para a criação de oportunidades para o refinamento do conhecimento e capacidades inerentes à nova linguagem e a seu uso durante a comunicação”²⁹. Na definição do autor, a tarefa é um conceito da sala de aula, porque ela deve ser um *plano estruturado*, além de oferecer oportunidades de interação para cognição do aluno. Por isso, ela não poderia ser qualquer ação espontânea do dia a dia, como conceituou Long (1985). Breen (1989) ainda a supõe como elemento da sala de aula de língua estrangeira, além de concebê-la como catalisador da *nova linguagem* e de *seu uso*, podendo oferecer oportunidades de interação entre os agentes envolvidos na composição da sala de aula e nos atos comunicativos que a tarefa abarca.

Com o avanço das teorias os termos *exercício*, *atividade* e *tarefa* começam a ser diferenciados. O *exercício* é, para Almeida Filho e Barbirato (2000), “uma prática de modelos estruturais em última instância”. Já o que diferencia a *atividade* da *tarefa* é que a primeira pode ser qualquer ação com propósito comunicativo genuíno e a segunda envolve ações propositadas do professor de “fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem em sala de aula” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000).

A aula clássica que prevaleceu por muito tempo nos planejamentos consistia na fórmula APP (apresentação, prática e produção) (ALMEIDA FILHO, 1993), cujas fases eram pré-estabelecidas e não pressupunham o envolvimento do aluno nas escolhas sobre o que enunciar. O professor ou o planejador impunham as estruturas linguísticas que deveriam ser focalizadas e a ordem em que elas deveriam aparecer ao longo do planejamento. Ao aluno, cabia somente o papel de produzi-las corretamente quando solicitado, a partir de apresentação prévia e prática controlada. Esse modelo de aula era pautado em um planejamento sintético que primeiro desmembrava a língua em itens menores de gramática, léxico e funções, imaginando que o aprendiz seria capaz de reagrupá-los de forma coerente no evento comunicativo (BEGLAR e HUNT, 2002, p.96).

²⁹ Tradução nossa para o trecho: *a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication*

A partir do surgimento dos planejamentos analíticos que previam as relações de sala de aula como dinâmicas e das novas organizações de sala de aula, como no projeto Bangalore liderado por Prabhu, a sala de aula e o papel do aluno recebem novos olhares e focos. Não é somente o cognitivo que é considerado no planejamento, mas também os aspectos sociais e afetivos que fazem parte do processo. Segundo Prabhu (2001) há três modos de se imaginar a sala de aula. O primeiro consiste em pensá-la como *um estágio da implementação de um curso*, cujo movimento é estático com o objetivo de buscar o aprendizado do aluno a partir de progressão curricular. Essa visão é bastante consonante com o conceito de planejamento sintético, cuja linearidade privilegiava a forma e o produto. Acreditava-se que conforme o planejamento avançava, o aprendiz progredia em sua aprendizagem. A segunda concepção da sala de aula se traduz na *implementação de um método*, ou seja, de um padrão a ser ensinado que, se observado, é possível de deduzir a teoria de ensino subjacente a ele. Essas visões não consideram o fator social como elemento necessário ao processo e é nessa perspectiva que encontramos a terceira construção da sala de aula analisada por Prabhu (2001), que é a *aula como evento social*. Nessa concepção, tanto professores quanto alunos levam para o ambiente de aula papéis sociais que são rotinizados e seguidos como se fossem rituais. Eles compõem um pacto velado e uma ética na aula, que quando transgredida, gera desconforto para os envolvidos. Assim, Prabhu (2001) concebe a sala de aula como *uma arena de interações humanas*, com embates entre os papéis sociais, entre os papéis com o método e com o planejamento curricular. Por isso, ressalta a necessidade de se considerar tais interações como forças orientadoras do planejamento.

Vários autores apontam (BEGLAR e HUNT, 2002; BREEN e CANDLIN, 1980; NUNAN, 1989) que ao colocar o aluno como agente social, ele é reconhecido nos processos na AELin, tanto no trabalho de planejar e tomar decisões sobre o curso quanto sobre o que se aprende. Este ofício deixa de ser tarefa exclusiva do especialista da área e/ou do professor. O aluno, junto com o professor, passa a ter uma função ativa de opinar, ajudar na seleção dos materiais e conteúdos que ele considera importantes para seu aprendizado, de definir as avaliações e os critérios de correção. Para Nunan (1989, p.19), o planejamento centrado no aluno tem vários elementos semelhantes ao do tradicional. Entretanto, as informações sobre a seleção do conteúdo, a metodologia e a avaliação são construídas com a participação do aprendiz em

todas as fases do processo, refletindo sua natureza colaborativa e admitindo que os papéis sociais dos envolvidos tenham espaço para interação e negociação. Breen e Candlin (1980) apontam que no planejamento comunicativo deve-se considerar as contribuições dos alunos desde o início da sua construção. Beglar e Hunt (2002, p.97) consideram que um planejamento baseado em tarefas pode proporcionar insumo e oportunidades de interação de uso significativo da língua e que o ambiente linguístico rico pode forçar os alunos a prestarem atenção em seus processos cognitivos. Ele também é capaz de ativar a intuição heurística do aprendiz na reavaliação do insumo e sobre as relações entre forma e função, pois as tarefas proporcionam linguagem altamente contextualizada. Consideramos que no planejamento comunicativo, o aluno possui participação mais efetiva em seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, temos algumas ressalvas sobre sua participação na seleção prévia dos conteúdos a serem ensinados. Primeiramente porque nem sempre está claro para o aluno o que ele quer aprender. Além desta questão, também é importante considerarmos que o professor precisa de tempo prévio para a seleção de conteúdo e para a elaboração do material que utilizará em sala de aula. Assim, a relação tempo e produção de material fica comprometida quando o aluno é antes consultado sobre o que aprender. Ainda, acreditamos que o professor deva ser capaz de selecionar conteúdos que sejam significantes para a vida e para o desenvolvimento do ser humano.

Com o estabelecimento do comunicativismo³⁰ a *arena de interações* ganha espaço e remodela o ensino de línguas, implicando, em grande parte, na reestruturação do que até então se descrevia por *exercício, atividade* ou *tarefa*. Alguns tipos de ensino que surgem a partir da abordagem comunicativa são o *ensino baseado em tarefas*, o *temático* e o *baseado em conteúdo*. A reorganização de conceitos cede espaço para novos questionamentos acerca da AELin. Uma delas recai sobre a eficácia dos novos tipos de ensino para o desenvolvimento da CC do aluno. Nas próximas seções, discutiremos os aportes teóricos sobre *ensino baseado em tarefas*, o *temático* e o *baseado em conteúdo* e suas implicações para a CC dos aprendizes.

³⁰ Entendemos por *comunicativismo* os movimentos de estudo da abordagem comunicativa iniciados na década de 1970 até hoje

1.2.2 O ensino baseado em tarefas na AELin

O ensino baseado em tarefas é conhecido pelo uso de textos autênticos³¹ e relevantes da língua com foco na comunicação. Ele ocorre por meio de interação social que produz resultados linguísticos significativos para os alunos. O professor que ensina por tarefas oferece interações legítimas, que possibilitam aos alunos expressarem ideias, emoções e significados culturais. Ele também os prepara para o uso da língua em ambientes não formais de comunicação.

Crookes (apud ELLIS, 2003) afirma que definições únicas sobre tarefas são difíceis de serem encontradas na literatura da área. Suas naturezas são variadas e acarretam diferentes visões sobre o que é aprender e ensinar língua estrangeira. Apesar de divergências acerca do termo, as definições parecem convergir em três aspectos:

- a tarefa está harmonizada com a abordagem de ensino centrada no aluno;
- ela deve possuir objetivos, procedimentos e resultados específicos;
- ela apresenta foco no sentido

Entretanto, apesar de haver convergência teórica, há questões que ainda permanecem em aberto. Uma delas recai sobre a melhor metodologia para o ensino de tarefas. Prabhu (1987), baseando-se em estudos de Johnson (1982), Palmer (1921) e Widdowson (1979), considera que o aluno não precisa aprender gramática de forma explícita para internalizá-la em sua CG. Portanto, o ensino da gramática não deve ser baseado na progressão pré-programada de itens linguísticos ou em atividades focadas na forma (PRABHU, 1987, p. 17). Para o autor (1987, p.24) a tarefa requer “que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de algum processo de pensamento e permite aos professores controlarem e regularem o processo”³². Ele entende a tarefa do ponto de vista cognitivo da resolução de problemas e por isso, elas geralmente envolvem *raciocínio*,

³¹ Segundo Little et. al (1988) os textos autênticos são aqueles textos criados para preencher um propósito social na comunidade linguística em que eles foram produzidos.

³² Tradução nossa para o trecho: *learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process*

inferência ou *inter-relação de informação*, processadas por meio de pensamento lógico pelos alunos. A sequência das tarefas deve seguir o critério de aumento de complexidade e, por isso, ele propõe o uso de *pré-tarefas* para quebrar o pensamento lógico em unidades menores, que sirvam de andaime para a realização da tarefa principal.

Outra definição bastante reconhecida e fundadora do termo é a de Nunan (1989, p.10) que conceitua tarefa como “uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação da língua-alvo enquanto a atenção está principalmente focada no significado em vez da forma”. Ele reforça a questão do raciocínio, já apontada por Prabhu (1987), mas não necessariamente aquele de forma lógica, mas o que faz o aluno pensar e utilizar recursos próprios como, por exemplo, seu conhecimento de mundo na realização da tarefa.

Ellis (2003) descreve dois tipos de tarefa, a *tarefa não focada* e a *tarefa focada*. A primeira categoria apresenta duas subdivisões: *tarefa do mundo real* e *tarefa pedagógica*. Nunan (1989, p.40) também discute sobre as distinções desses termos, dizendo que a *tarefa do mundo real* exige que o aluno realize em sala de aula tarefas semelhantes às que acontecem fora daquele ambiente, como, por exemplo, ouvir uma previsão do tempo e identificar a temperatura máxima para aquele dia. Já a *tarefa pedagógica* é aquela que provavelmente não seria encontrada no mundo real³³, como ouvir um diálogo e responder questões de verdadeiro ou falso. Para Nunan (1989), a divisão desses tipos de tarefas não é rígida, visto que elas se encontram em um contínuo, podendo a tarefa de uma categoria acontecer em outra. Um exemplo seria uma atividade de escutar um diálogo e anotar as informações principais para um amigo.

A *tarefa focada* é aquela que, segundo Ellis (2003, p. 342), apresenta todas as características de uma tarefa, mas que tem como propósito induzir indiretamente os alunos a prestarem atenção em alguma forma linguística. Um exemplo desse tipo de tarefas é, nos

³³ Compartilhamos do pensamento de Nunan (1989) de que o termo *mundo real* não significa que as atividades da sala de aula não sejam reais. Ao utilizarmos o termo, dizemos que o *mundo real* são aquelas ações que ocorrem fora da sala de aula, como depositar dinheiro no caixa do banco, pedir autorização de saída para o chefe ou escrever um bilhete para a mãe dizendo que chegará mais tarde em casa. Quando o aluno de LE se matricula em um curso de idiomas, um objetivo recorrente é o de desenvolver CC suficiente para agir neste *mundo real*. Contudo, consideramos que as interações de sala de aula também são reais e legítimas.

primeiros dias de aula, pedir para que os alunos montem uma *agenda telefônica* com o nome, e-mail e telefone de todos os colegas de sala. O exemplo apresentado possui características de *tarefa não focada*, contudo, há foco na forma uma vez que os alunos terão estruturas de perguntas e respostas que vão se repetir.

Nesta pesquisa, utilizamos, na elaboração do material *Brasilidades*, os conceitos de *tarefa não focada* e *tarefa do mundo real*. Acreditamos que o uso da *tarefa não focada* é consonante com a posição de Prabhu (1987), o qual compreende que o aluno é capaz de internalizar o sistema linguístico e desenvolver sua CG por meio de tarefas comunicativas. Já, o uso da *tarefa do mundo real* pode motivar o aluno no momento da sua realização, pois ele pode perceber semelhanças do que faz em sala de aula com o que vive fora dela. A natureza das tarefas que optamos para esse estudo é congruente com concepção de linguagem que adotamos. Nesse trabalho, compreendemos que a linguagem é um ato intrinsecamente social e que por meio da língua, criamos enunciados relevantes e significativos para alcançarmos propósitos comunicativos.

Existem, também, três tipos diferentes de proponentes no ensino de tarefas. Há aqueles que compõem todo o planejamento baseando-se inteiramente em *tarefas não focadas*, como Prabhu (1987). Outros, ainda, constroem a estrutura do curso baseando-se somente em *tarefas focadas* e por isso, adotam um planejamento, de certa forma, linguístico. E por último, há proponentes que preferem uma fusão entre os dois tipos. Vários autores (ELLIS, 2003, NUNAN, 1989; PRABHU, 1987, SKEHAN, 2003; WILLIS e WILLIS, 2007) discutem sobre o melhor sequenciamento das tarefas. Apesar de algumas divergências entre alguns estágios de implementação e seus propósitos pedagógicos, a metodologia das tarefas pode ser composta pelas seguintes fases:

- pré-tarefa;
- tarefa principal;
- pós-tarefa.

A primeira fase permite que os alunos tenham tempo para se planejar para a *tarefa principal*, fazendo recortes de possíveis itens linguísticos que eles terão que utilizar para a fase

subsequente. A *pré-tarefa* funciona como um modelo da *tarefa principal*, já que elas compartilham semelhanças quanto à exequibilidade (ELLIS, 2003, p. 244). Na segunda fase, há um tempo pré-estabelecido para sua completude. Geralmente, ela é feita em pequenos grupos e um elemento surpresa é introduzido durante sua execução. A última fase é a apresentação dos resultados para a sala. Ela servirá para que os alunos tomem ciência de suas falhas e para que tenham a oportunidade de repetir a tarefa, caso necessário. Elaborar um planejamento baseado em tarefas não é simples. Indicar um sequenciamento de aula utilizando tarefas pode ajudar professores a visualizarem melhor um possível caminho a ser trilhado.

Concordamos com Barbirato (2005, p. 217) em sua definição de tarefa:

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.

A imagem de comunicação como ferramenta para alcançar um propósito é bastante restritiva, pois “é no uso da língua que as pessoas constroem e projetam suas identidades” (MAHER, 1996). Ao adotar um planejamento baseado em tarefas, o professor oferece oportunidades de uso significativo da língua, fazendo com que o aluno construa e reconstrua não somente aspectos da língua, como também sua própria projeção como sujeito de uma comunidade linguística.

A elaboração de tarefas comunicativas depende da definição escolhida pelo proponente. Apresentaremos algumas propostas para a distribuição das tarefas nos planejamentos e, em seguida, nos posicionaremos em relação a elas. Para Ellis (2003), há oito princípios que devem ser considerados na confecção de uma tarefa:

- Princípio 1: assegurar um nível adequado de dificuldade da tarefa;
- Princípio 2: estabelecer objetivos para cada aula;
- Princípio 3: Orientar de forma adequada os alunos para a realização;
- Princípio 4: Assegurar que os alunos sejam ativos em seu desenvolvimento;

- Princípio 5: Encorajar os alunos a se arriscarem;
- Princípio 6: Assegurar que o foco dos alunos esteja no significado;
- Princípio 7: Oferecer oportunidades de foco na forma;
- Princípio 8: Pedir para que os alunos avaliem seus progressos e desempenhos.

É importante observamos que o ensino baseado em tarefas pode pressupor momentos de foco na forma, como apontado no princípio sete de Ellis (2003). Nesse princípio, o autor entende que o momento da *pós-tarefa* é quando o professor deve salientar pontos linguísticos importantes sobre a forma usada pelos alunos durante a *tarefa principal* para que eles se conscientizem sobre a estrutura utilizada. Vários autores (BARBIRATO, 2005; NUNAN, 1989; PRABHU, 1987; SKEHAN, 2003) participam de uma versão fraca³⁴ do ensino de línguas, que pressupõe ser possível sistematizar a forma em momentos da aula.

Willis e Willis (2007, p.25) apresentam três pontos favoráveis para que o estudo da forma seja parte integrante da sala de aula, visto que ela:

- a) auxilia os alunos a compreenderem a forma que utilizaram durante a tarefa;
- b) destaca formas que provavelmente encontrarão no futuro;
- c) motiva os alunos a entenderem o processo de construção da língua.

Contudo há divergência, nas teorias, sobre o lugar em que a sistematização da forma deve aparecer. Para Prabhu (1987) e Skehan (2003) uma das maneiras para que isso ocorra é nas fase da *pré-tarefa*, pois ela prepara o ambiente para a *tarefa principal*. Já Nunan (1989) e Ellis (2003) reservam estes momentos para a *pós-tarefa*. Para esses autores, o foco na forma apresenta momentos fixos, seja ele na fase anterior ou posterior à *tarefa principal*.

Barbirato (2005) também defende uma posição favorável ao ensino da forma em um planejamento baseado em tarefas. Entretanto, sua posição é diferente daquela apresentada pelos autores anteriormente citados. Segundo a autora, o foco na forma deve ocorrer por meio de *ilhas*

³⁴ Os proponentes da *versão fraca* de ensino entendem que é possível que o ensino da forma em aula resulte em aquisição. Já os defensores da *versão forte* acreditam que apresentar a forma durante em sala não se torne aquisição.

de sistematização (ALMEIDA FILHO, 1993). As ilhas são momentos de explicitação da forma. Elas não são previstas na fase de confecção da tarefa, entretanto, podem ocorrer em qualquer momento que tanto o aluno quanto o professor julguem necessários. Almeida Filho e Barbirato (2000) apontam que a sistematização pode encurtar caminhos no processo de ensino e aprendizagem e pode também diminuir a ansiedade do aluno em compreender um item linguístico. Concordamos com Barbirato (2005) sobre a importância da sistematização da forma em qualquer momento da aula. Ela deve surgir como resultado da necessidade do aluno e do professor em sala de aula.

Ao construirmos o material utilizado nesta pesquisa, tivemos como critério para criação da tarefa os itens a seguir, listados por Barbirato (2005, p.76):

- a tarefa tem sempre prioridade para o sentido, para a comunicação de significados e para a criatividade dos alunos. (...)
- há sempre uso comunicativo, sem a utilização de "trilhos"³⁵ previamente estabelecidos para os alunos;
- eixo organizatório temático (por exemplo, outras disciplinas, filmes, livros, um projeto, um assunto, etc);
- processo centrado no aluno e no aprender no qual o professor atua como gerenciador do desenvolvimento das tarefas e responsável por avaliar e orientar o desenvolvimento dos alunos;
- fazer pensar;
- alunos como participantes ativos do processo;
- oferta de oportunidades para retomada do insumo, negociação e pensamento;
- oferta de oportunidades de interação na língua-alvo para os aprendizes;
- natureza significativa e relevante das tarefas;
- apresentação de um resultado (...).
- semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula. (...)

Acreditamos que os itens anteriores privilegiam os três tópicos inicialmente apontados nesta seção: ser centrado no aluno, ter resultados e focar no sentido, além de contemplar processos cognitivos e sociais, que compõem as materialidades da CC dos falantes de uma língua.

³⁵ Barbirato (2005) define por *trilhos* estruturas linguísticas previamente sequenciadas pelos planejadores de cursos para a aprendizagem de línguas. Uma forma bastante comum de aparecer nos livros didáticos é, por exemplo, o ensino do verbo *ser/estar*, seguido do *presente do indicativo*.

Quando o processo é centrado no aluno, ele passa a ser agente em seu processo de aprendizagem. Priorizar o significado à forma auxilia no processo criativo do discurso e faz com que a ansiedade do aprendiz em produzir enunciados sem erros linguísticos possa ser baixada. O menor receio em errar a forma também ocorre, pois a atenção do aluno está no *que dizer* e não no *como dizer*, uma vez que o sujeito está envolvido pelo tema que permeia as tarefas. Utilizar os critérios de Barbirato (2005) para construir tarefas coloca a CD como base para que as outras competências (CS, CE e CG) apareçam e se desenvolvam no processo interativo do discurso.

A realização das tarefas necessita da interação com o outro. Segundo Barbirato (2005, p.30), a interação é o elemento definidor do que é a tarefa comunicativa. A autora ressalta que ela vai além da simples troca de mensagens para decodificação e que tem como base o processo colaborativo e de negociação de significados. Cândido Jr. (2006, p.48) defende que as negociações são “estratégias que têm por objetivo mediar e facilitar” a execução das tarefas. Assim, a CE está vinculada ao uso da negociação por meio da interação dos alunos em aula. Há três tipos de negociação, de *significado, forma e conteúdo*. A primeira ocorre quando é necessário compreender questões semânticas. Já a segunda, nos níveis gramatical, lexical e fonológico e a última, para entender o assunto que está sendo discutido. As tarefas comunicativas, deste modo, são ambientes propícios para que os componentes da CC possam se desenvolver e oferece aos alunos experiências de situações reais de comunicação.

Vários planejamentos de ensino (NUNAN, 1995; PRABHU, 1987) têm apresentado as tarefas como eixo organizador das ações da sala de aula. Contudo, não são todos os planejamentos baseados em tarefas que possuem uma temática única para elencar as tarefas comunicativas, que é o caso do *ensino baseado em conteúdos*. Na seção seguinte, discutiremos sobre outros dois desdobramentos da abordagem comunicativa, o *ensino temático* e o *ensino baseado em conteúdo*.

1.2.3 O Ensino baseado em Conteúdo e o ensino Temático³⁶

O ensino baseado em conteúdo (*content- based teaching – CBT*) não é novo no ensino de línguas e tem raízes bastante antigas. Richards e Rodgers (2001) apontam que já no século IV havia indícios desse tipo de ensino por Santo Agostinho, quando o bispo recomendava que o ensino de línguas ocorresse por meio de conteúdos para o aprendiz. Apesar de outros movimentos com base no conteúdo terem se instaurado na década de 1970, como o *language across curriculum*³⁷ na Inglaterra (LARSEN-FREEMAN, 1991), o ensino de línguas com foco na forma dominou o cenário das salas de aula de língua estrangeira até a o fim dos anos 1980.

Ensinar por conteúdo significa recuperar a verdadeira natureza da língua: o da comunicação genuína por meio de interações que envolvem tomada de decisões, novos aprendizados, expressão de opiniões, sentimentos, construção de sentidos sociais e culturais que inteiram o ser humano como ser linguístico e social.

Por muito tempo, a AELin manteve separado o ensino da forma de seu contexto linguístico maior, ou seja, contextualizado, autêntico e relevante, fazendo com que o significado tivesse papel secundário no ensino. O CBT reúne novamente esses conceitos até então separados (cf. WIDDOWSON, 1991) e os faz de modo interativo. O aluno atua como participante ativo do processo, já que traz consigo conhecimento de mundo que pode agir como elemento motivador para a interação.

O CBT é mais comum em ambientes de imersão, pois os alunos estão inseridos em contexto escolar e precisam aprender algo por meio da língua. Nos Estados Unidos, por exemplo, imigrantes refugiados são encorajados a participar desse tipo de curso e seus filhos são matriculados em escolas regulares, onde aprendem matemática, geografia e história por meio da

³⁶ Segundo Richards e Rodgers (2001), o ensino baseado em temas é um tipo de ensino abrangido em uma teoria maior, que é o ensino por conteúdo. Desta forma, optamos por iniciar a resenha desta seção pelo ensino baseado em conteúdo, para, então, discutirmos o ensino temático.

³⁷ Linguagem dos conteúdos (ALMEIDA FILHO e SCHMITZ, 1997). O termo estava relacionado com disciplinas ensinadas por meio da língua-alvo.

língua inglesa. Esta pesquisa também ocorre em ambiente de imersão, já que os participantes são estrangeiros que vieram para o Brasil por um período de tempo.

O termo *conteúdo* pode ser interpretado de várias maneiras, por exemplo, como qualquer tópico de conversa, ou ainda, quando abrange grandes porções do conhecimento como assuntos de psicologia, história da arte, entre outros. Adotamos a posição nesta pesquisa que o tema deve ser significativo para os participantes e que os transcenda como pessoas inseridas no mundo. O aluno deve considerá-lo relevante como experiência de vida e deve, a partir dele, construir pontes com o discutido em sala de aula e o mundo fora dela.

Há vários tipos de CBT, como aqueles apontados por Richards e Rodgers (2001, p.216-217)³⁸:

1. abordagem baseada na habilidade (*skill-based approach*)
2. ensino de língua adjunta (*adjunct language instruction*)
3. abordagem de ensino cooperativo (*team-teach approach*)
4. ensino abrigado de conteúdos (*sheltered- content instruction*)
5. ensino baseado em temas (*theme-based instruction*)

O primeiro tipo caracteriza-se por focar uma habilidade específica de um conteúdo dado. A escrita acadêmica é um bom exemplo desse tipo de ensino. O conteúdo dado pode ser de uma matéria de economia, cujo foco é a manipulação desse assunto por meio da escrita de críticas, redações, relatórios, entre outros. O *ensino de língua adjunta* é caracterizado pela junção de dois cursos que compartilham base de conteúdos. Os alunos que participam desse programa geralmente são aqueles que possuem algum tipo de dificuldade com a língua e que se matriculam em um curso por conteúdo e paralelamente frequentam aulas mais voltadas para o ensino de línguas que tomam como base para o ensino a mesma temática do primeiro. A *abordagem de ensino cooperativo* é bastante similar a anterior, com a diferença que nesta, os professores dos dois cursos compartilham o momento da preparação da aula e atuam em um mesmo ambiente, estando um deles mais focado no conteúdo, enquanto o outro se preocupa em verificar a

³⁸ Não consideramos aqui as questões terminológicas acima. Entretanto, faremos uma breve descrição de cada um e apontaremos aquela que melhor descreve o escopo desta pesquisa.

compreensão dos alunos e auxiliá-los na execução dos exercícios. O *ensino abrigado de conteúdos* tem como características principais alunos exclusivamente de L2 e professores especialistas da área do conteúdo. Apesar de não ter como formação o ensino de línguas, ele age de forma a calibrar a dificuldade dos textos, do assunto e da exigência nos trabalhos dos alunos. Finalmente, temos o *ensino baseado em temas*, que é a opção teórica deste estudo. Ele traz como eixo organizador temas ou tópicos que são ensinados ao longo do curso. O que faz deste tipo de ensino se diferenciar terminologicamente do termo CBT é que os temas do material não precisam estar vinculados às matérias clássicas escolares como geografia, matemática ou ciências. O professor, também não precisa ser especialista da área. Apesar de a diferença apontada, o ensino temático faz parte de um contexto maior que é o ensino por conteúdo e por isso, nesta pesquisa, utilizaremos o termo *CBT*, *conteúdo* e *tema* como sinônimos.

Acreditamos que o tema escolhido deve ser significativo para os alunos. Ele deve, também, oferecer aos alunos oportunidade de novas experiências com o mundo e ressignificação de conceitos já existentes. Os temas são a base da construção das unidades do material didático e podem ser subdivididos, como em um curso, cujo tema maior seja a *história da arte brasileira* e que tenha como subtópico *o barroco em Minas Gerais*, ou ainda, um tema como *Futebol e Sociedade*, com o subtema *Futebol na ditadura militar brasileira*.

Independentemente do tipo de CBT adotado, consideramos que as naturezas desses planejamentos atendem aos pressupostos de um planejamento centrado no aluno, que abrange os interesses e disposições críticas de todos os envolvidos no processo de elaboração curricular. Tais princípios são consonantes com as ideias vygotskianas que afirmam ser o pensamento gerado pela motivação do que se deseja falar (VYGOTSKY, 1998). O CBT contextualiza a língua e o faz ao longo de um período que permite ao aluno imergir no assunto abordado, fazendo com que o significado passe para o plano primário da atenção dos alunos. Nunan (1989, p.125) aponta que muitos cursos de Inglês para Propósitos Específicos utilizam o conteúdo como eixo organizador do planejamento, aumentando o contato do aluno com textos da área em questão.

Há duas grandes vertentes de pensamento para se adotar o CBT, a versão forte e a fraca. A primeira entende que o assunto da disciplina é o mais importante e que a aprendizagem da língua

é incidental e geralmente o professor é um especialista do assunto e não da língua. Ela é mais comum em contextos de imersão em universidades em que há a necessidade de os estrangeiros acompanharem as aulas ofertadas como parte de um currículo pré-estabelecido. Os proponentes da versão fraca entendem que há a necessidade de o aluno desenvolver sua CC a partir do conteúdo e por meio de um plano de curso com atividades e/ou tarefas que lhe possibilitem desenvolver habilidades linguísticas. Esta pesquisa adota a versão fraca por acreditar que as tarefas, além de motivarem a interação e aquisição da língua-alvo, também são eficientes para checar o conteúdo propriamente. Elas, ainda, possibilitam que o aluno exerça papel ativo e criativo em seu processo de aprendizagem.

Apontamos a seguir, algumas justificativas para a adoção de um CBT no ensino de línguas:

Quadro 3 - Justificativas para o uso do CBT, com base em distintos autores

O CBT melhor reflete as necessidades dos alunos para a aprendizagem de uma L2.	(RICHARD S e RODGERS, 2001)
O ensino se constrói com o conhecimento prévio dos alunos.	
A língua como meio para se ensinar assuntos é recuperada.	
O uso da língua baseia-se na integração das habilidades.	
A linguagem tem um propósito.	
O ensino se constrói a partir do conhecimento prévio dos alunos.	(LARSEN-FREEMAN, 2000)
Os alunos percebem a relevância do uso da língua e se motivam a aprender.	
É mais fácil para adquirir o vocabulário, visto que ele aparece de forma contextualizada para gerar significados.	
Os aprendizes trabalham linguagem, conteúdos significativos e cognitivamente exigentes, situados no contexto de uso de materiais autênticos e tarefas.	GRABE e STOLLER (1997)
Os alunos são expostos, no CBT, a uma quantidade considerável de língua enquanto aprendem o conteúdo.	
A linguagem que é ensinada incidentalmente deve ser compreensível e compatível com as necessidades dos alunos.	
A língua é ensinada em discursos contextualizados, ao invés de fragmentos linguísticos isolados.	
Os alunos têm mais oportunidades de participar da linguagem para seu uso e de negociar conteúdo por meio da língua em contextos de discurso natural.	
Os temas exigem do aluno o uso de várias estratégias ao longo das unidades.	
Há flexibilidade no planejamento, abrindo espaço para que as necessidades dos alunos sejam contempladas ao longo do processo.	

Como podemos observar, o *conteúdo* recupera a função primordial da língua que é a comunicação significativa e contextualizada em discursos construídos com sujeitos históricos e que permite a interação entre essas pessoas, gerando negociação e construção de significados.

Alguns desafios em relação ao uso desse planejamento recaem na atividade do professor de línguas, que acumula a função de pesquisador do assunto abordado e a de autor de seus próprios materiais. Ele não é especialista do tema, o que implica um exaustivo trabalho de pesquisa. Ademais, ele seleciona conteúdos, textos autênticos e atividades que apoiam sua abordagem de ensino, tornando a viabilidade desse ensino em larga escala mais trabalhosa. Contudo, ao mesmo tempo em que há a dificuldade de o professor realizar o planejamento por conteúdo, há também o aspecto pessoal de desenvolvimento desse profissional que atualiza constantemente seus conhecimentos e que promove não somente o conhecimento de seus alunos, mas o seu.

O ensino baseado por conteúdos bem como o ensino por tarefas podem promover a autonomia dos alunos (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.213) ao envolvê-los nas situações de comunicação. Os alunos têm a oportunidade de interagir e negociar significados, conteúdos e forma na língua-alvo. Esse ambiente apresenta vantagens para o desenvolvimento dos componentes da CC, pois está focado no significado e não na forma.

Na seção 1.2.2 O ensino baseado em tarefas na AELin apresentamos o ensino baseado em tarefas e, na seção 1.2.3 O Ensino baseado em Conteúdo e o ensino Temático baseado em conteúdos. Ambos podem ocorrer de modo independente em sala de aula. No próximo item, discutiremos a união desses dois tipos de ensino que é o PTBT. Apontaremos, também, as vantagens de tal planejamento para a AELin.

1.2.4 O planejamento temático baseado em tarefas

O planejamento de cursos tem sido foco de estudos no campo da AELin. Um dos primeiros estudos que influenciou a área foi o de Tyler (NUNAN, 1988) com a proposta de

planejamento linear. Esse planejamento guiava-se pelo conteúdo a ser ensinado sequencialmente e pelo produto que deveria ser alcançado ao final do processo. O planejamento é “uma tentativa sistematizada dos especialistas de especificar e estudar as intervenções planejadas na empresa educacional” (NUNAN, 1988, p.10)³⁹. De acordo com Finney (2002, p. 70), uma definição mais ampla do termo refere-se a “todos os aspectos do planejamento, implementação e avaliação de um programa educacional, o *por quê, como e com que qualidade* com o *que* do processo de ensino e aprendizagem”⁴⁰.

Os primeiros planejamentos fundavam-se no modelo humanista de pensamento que valoriza o professor como detentor do conhecimento a ser ensinado. No campo de ensino de línguas, os exercícios eram selecionados de acordo com a gradação dos itens linguísticos. Com o avanço dos estudos na área, percebeu-se a importância de reconhecer o professor como agente criador de um processo que até então era reservado para especialistas da área e, também, afirmou-se a indispensabilidade de considerar as necessidades dos alunos na elaboração dos planejamentos de cursos. Nunan (1988, p.19) aponta que os componentes a serem considerados na construção de um planejamento são: análise das necessidades, identificação e delineamento dos objetivos, desenvolvimento de materiais, atividades, modo de aprendizagem e avaliação. Esse novo modelo progressista, apresenta características holísticas e não fixas. A qualquer momento é possível olhar para um componente do planejamento e reconstruir todo o processo a partir dele. Assim, há quebra importante do paradigma humanista para o progressista.

O ensino baseado em tarefas determinou novas mudanças na construção dos planejamentos de curso. De acordo com Nunan (1991, p. 283), os planejamentos mais tradicionais se preocupavam com a seleção e gradação do conteúdo e a metodologia estava relacionada à seleção e sequenciamento das tarefas, exercícios e atividades da sala de aula. Contudo, segundo Nunan (1991), com o desenvolvimento do ensino baseado em tarefas a linha que dividia planejamento e metodologia apaga-se, pois o foco do planejamento recai no processo

³⁹ Tradução nossa para o trecho: *the systematic attempt by educationalists and teachers to specify and study planned intervention into the educational enterprise.*

⁴⁰ Tradução nossa para o trecho: *it refers to all aspects of the planning, implementation and evaluation of an educational program, the why, how, and how well together with the what of the teaching-learning process.*

e não mais no produto. Considerando a tarefa como parte fundamental na elaboração de um planejamento, vários autores (LONG e CROOKES, 1992; SKEHAN, 2003) discutem a complexidade da gradação dessas tarefas ao longo de uma unidade ou de planejamento completo para promover aprendizagem. Para esses autores, a natureza das tarefas resulta em diferentes tipos de planejamento.

Skehan (2003) menciona quatro naturezas das tarefas: a de base psicolinguística, interacional, cognitiva e focada na forma. A adoção dessas filosofias desencadeia resultados diferentes no momento de se pensar o planejamento. A primeira natureza se preocupa com as dificuldades que os aprendizes encontram na realização da tarefa e nos meios que os alunos utilizarão para superá-las. A modificação do insumo para tornar o discurso compreensível é considerada e o *feedback* é dado no momento em que a negociação de significado ocorrer. A segunda filosofia, de natureza interativa, entende que o significado é construído de modo colaborativo pelo engajamento dos alunos. Skehan (2003, p.5) ainda aponta que esses significados são *imprevisíveis* e *pessoais*. Já a última concepção, que tem como base a natureza cognitiva das tarefas, estuda como o desempenho dos alunos é afetado pelas características e condições da tarefa em relação à complexidade linguística, acuidade e fluência. Ao compreender a natureza da tarefa como focada na forma, o pesquisador explora as relações das tarefas com determinadas estruturas linguísticas.

Da mesma forma, Xavier (1999) demonstra que o que diferencia uma tarefa de outra não é somente a arquitetura, mas sua natureza, que é interativa ou cognitiva. Ela ainda discute que a natureza interativa, que inclui tarefas do tipo *convergentes*⁴¹, são mais promissoras para o aprendizado, pois oferecem oportunidade de negociação de significado. Já para a natureza cognitiva, tarefas de *conscientização gramatical* com fins comunicativos auxiliam o aluno a compreender o aspecto linguístico estudado. Entretanto, independentemente da natureza da tarefa escolhida o foco é sempre na aprendizagem incidental da língua, conforme o excerto seguinte:

Apesar de as tarefas terem naturezas diferentes, como resultado da perspectiva de aprendizagem subjacente a sua elaboração, todas elas são desenhadas para promover

⁴¹ *Tarefas convergentes* são aquelas que solicitam que os alunos atinjam um consenso.

aprendizagem implícita da L2/LE, isto é, sem conscientização (awareness) das estruturas no insumo produzido ou compreendido. (XAVIER, 1999, p.157)

Há divergências em relação aos momentos em que a conscientização gramatical deve aparecer na sala de aula. Alguns autores (PRABHU, 1987) advogam a importância de elaborar tarefas mais controladas na *pré-tarefa*, visto que ela funciona como andaime para a construção de tarefas maiores. Outros autores (ELLIS, 2003; WILLIS e WILLIS, 2007) entendem que é a fase de conscientização deve ocorrer ao final da sequência, ou seja, na *pós-tarefa*, porque nesse momento os alunos já realizaram a tarefa principal e não subverteriam a essência da tarefa cujo foco primário é o significado. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de *ilhas de sistematização*, proposto por Almeida Filho (1993). O conceito dialoga com o pensamento de Willis (apud SKEHAN, 2003, p.10) que considera que em uma tarefa não deve haver pré-seleção de formas e que o item linguístico a ser ensinado será qualquer um que o aluno julgue como relevante para seu processo. Willis (op. cit.) ainda aponta que o papel do professor é de “reagir a qualquer item linguístico que emergja como importante e auxiliar os alunos a resolverem a lacuna apresentada”⁴². Apesar da necessidade de estudos sobre as implicações dessa escolha metodológica na AELin, ela balanceia uma equação problemática que é a inserção da forma no planejamento por tarefas. Essa fórmula também considera as necessidades dos alunos no processo, já que é a partir da dificuldade na construção do discurso que as *ilhas de sistematização* (c.f. seção 1.2.2) surgem. Ela, também, está de acordo com a filosofia do ensino por tarefas, uma vez que não pré-seleciona itens linguísticos para serem trabalhados. Independentemente do grau de dificuldade da estrutura, se ela for necessária para aquele momento comunicativo, será considerada na sala de aula.

O ensino por conteúdo é outro tipo de ensino que traz vantagens para o ensino de tarefas. Nas seções 1.2.2 e 1.2.3, discutimos os conceitos de ensino por tarefas e ensino por conteúdo de forma separada. Esse estudo baseia-se na conjugação desses dois tipos de ensino. Para apresentarmos as vantagens dessa união, utilizamos um quadro de Xavier (1999, p. 158-159) sobre o ensino por conteúdos e o ensino baseado em tarefas:

⁴² Tradução nossa para o trecho: *the role of the teacher is to react to whatever language emerges as important, and then help learners to address the gap which has been noted.*

Quadro 4 – Características do ensino de conteúdos e o baseado em tarefas, baseadas em Xavier (1999)

	Ensino de conteúdos⁴³	Ensino baseado em tarefas
Conteúdo instrucional	Assuntos de outras disciplinas do currículo escolar (clima, meio ambiente, origem do planeta Terra).	Tarefas comunicativas, podendo ser organizadas a partir de um eixo temático, de um ou mais lugares onde eventos comunicativos acontecem, de um ou mais gêneros textuais ou de objetivos educacionais (cf. taxonomia de Bloom).
Forma de apresentação do conteúdo	Os assuntos são apresentados em textos escritos, orais e na forma de explicações do professor na L2/LE; As atividades visam desenvolver habilidades cognitivas, como compreender, classificar, inferir, resumir, etc.	As tarefas trazem questões a serem solucionadas por meio da compreensão e/ou produção na L2/LE muitas vezes com o apoio de textos escritos, orais, visuais ou multimodais; As tarefas variam conforme a natureza.
Princípio norteador	A aprendizagem é promovida de forma implícita ou acidental através do insumo compreensível.	A aprendizagem é promovida de forma implícita ou acidental através da realização das tarefas propostas.

Em ambos os programas, a aprendizagem linguística ocorre de modo incidental e não há elementos pré-selecionados, pois “cada indivíduo aprende e apreende aquilo que lhe interessa ou que a sua capacidade cognitiva lhe permite” (XAVIER, 1999 apud XAVIER, 1999, p. 159). O ensino por conteúdos tem foco primário no significado e procura ensinar algo por meio da língua. Seu resultado é sempre comunicativo e faz os alunos pensarem e manipularem a língua para obter os efeitos linguísticos desejados.

A união ensino por conteúdo e ensino por tarefas beneficia a AELin, uma vez que a inserção do conteúdo ameniza a dificuldade de gradação e de sequenciamento das tarefas. Ao priorizar o *que se diz*, o tema se torna eixo organizador e as tarefas são criadas a partir dele. Elas surgem da necessidade de se produzir algo sobre o assunto em questão e se adequam ao contexto em que aparecem. Essa junção é consoante com a abordagem comunicativa, visto que ela sempre privilegia o significado, além de estar inserida no planejamento holístico de cursos de línguas. As

⁴³ Conforme já apontado na seção anterior, estamos utilizando os termos *CBT*, *conteúdo* e *tema* como sinônimos. Deste modo, acreditamos que as características apontadas por Xavier (1999, p. 158-159) refletem o ensino temático.

tarefas, nesse contexto, servem para oferecer momentos de maior interatividade entre os próprios alunos e também para checar suas compreensões sobre o conteúdo estudado. O ensino por conteúdo pressupõe a linguagem como fenômeno social e discursivo. O aluno aprende algo e incidentalmente aprende a língua estrangeira. O ensino é contextualizado e constrói sentidos relevantes de mundo para os envolvidos. A identidade dos sujeitos é significada e resignificada constantemente. Brown (1994, p.227) cita que a CC é “o aspecto da nossa competência que nos permite transmitir e interpretar mensagens e negociar significados de forma interpessoal em contextos específicos”⁴⁴. Desse modo, o PTBT apresenta vantagens ao desenvolvimento da CC dos alunos, pois oferece espaço para os componentes da CC (CD, CG, CE, CS, CF, CI) evoluírem.

Na próxima seção, discutiremos as escolhas metodológicas para a realização desta pesquisa e descreveremos o contexto em que ela se insere.

⁴⁴ Tradução nossa para o trecho: *is that aspect of our competence that enable us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts*

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apontaremos as escolhas metodológicas feitas para que esta pesquisa fosse conduzida. Também a delimitaremos em sua natureza científica para assim justificarmos a metodologia escolhida e, subsequentemente, conduzirmos a análise dos dados.

Iniciaremos retomando a pergunta de pesquisa, já que ela é a norteadora das escolhas metodológicas. Em seguida, discorreremos sobre o contexto apresentado. Com base na discussão teórica da seção anterior e na apresentação da metodologia de pesquisa adotada, estaremos com o alicerce preparado para a seção seguinte, na qual apresentaremos e analisaremos os dados obtidos nesta pesquisa.

2.1 Natureza da pesquisa

Acreditamos que as decisões metodológicas de uma pesquisa partem, sobretudo, de seu objetivo e das perguntas que a subjazem, pois serão elas que definirão epistemologias, paradigmas, padrões éticos ou morais, instrumentos de coleta de dados, entre outras questões de natureza metodológica. As perguntas desta pesquisa são:

1. Que relação pode ser estabelecida entre o planejamento temático baseado em tarefas e a competência comunicativa?
2. Como se caracteriza a competência comunicativa em um planejamento temático baseado em tarefas?

Diversos autores (KUHN, 1962; DENZIN, 1994; VIANA, 2007) discutem os papéis e alcances das várias formas de se fazer ciência. Em meio a diferentes naturezas de discussões, como ontologia, epistemologia e metodologia, o que ainda parece estar bastante saliente nas discussões são os lugares e as confluências das pesquisas quantitativas e qualitativas.

Por muito tempo a pesquisa quantitativa esteve em oposição à qualitativa, por se entender que eram de naturezas distintas e, por isso, deveriam ter tratamentos distintos.

Larsen-Freeman (1991) aponta, em linhas gerais, que uma metodologia tipicamente qualitativa é um estudo de base etnográfica que tem como foco observar o que está acontecendo. Ela não parte de hipóteses, e por isso os dados podem variar ao longo da observação. A autora também aponta que um estudo tipicamente quantitativo testa hipóteses, usando instrumentos objetivos e análise estatística.

A suposta variabilidade dos dados em pesquisas qualitativas e o problema da generalização foram por muito tempo alvo de duras críticas em relação à confiabilidade da pesquisa, por apontarem que sem os dados estatísticos não há cientificidade, abrindo-se espaço para a subjetividade.

A pesquisa quantitativa geralmente é realizada quando há alto número de dados/participantes e seu objetivo é a replicabilidade dos dados, ou seja, o quanto aqueles resultados podem ser repetidos em outros contextos, o que nos leva ao conceito de generalização. Um fator que é desconsiderado em tal pesquisa é a especificidade que cada contexto de análise possui, seja por características físicas, psíquicas ou sociais. Em um contexto de AELin, por exemplo, a cultura de ensinar e aprender línguas em diferentes países é bastante distinta, visto que perpassa um construto antropológico singular. Assim, os resultados de uma pesquisa quantitativa dirigida em uma universidade libanesa sobre a motivação dos alunos para aprender inglês possivelmente não serão replicados com sucesso em contexto brasileiro, já que o posicionamento político e social dos países referidos em relação a países de língua inglesa, como os Estados Unidos, é bastante distinto.

É neste sentido que a pesquisa qualitativa ganha campo de atuação, pois, apesar de o conceito de generalização ser mais fluido, a pesquisa qualitativa permite um olhar prismático sobre o contexto dado. O pesquisador consegue observar por diversos ângulos e por diversos sujeitos as questões por ele propostas.

No contexto desta pesquisa sobre a CC de alunos de PLE, o desenvolvimento da CC está intrinsicamente ligado à trama educacional brasileira, aos métodos utilizados, aos recursos disponíveis, às relações interpessoais próprias do contexto brasileiro, entre outros fatores. Logo,

os dados obtidos, ao serem lidos por pessoas de outros países, possivelmente passarão pelo crivo cultural e pelas especificidades e necessidades locais.

Assim, para respondermos às perguntas de pesquisa, adotaremos uma pesquisa de natureza etnográfica que, segundo Moita Lopes (1996), investiga o todo do contexto social da sala de aula e considera a visão que os participantes têm sobre ele. O autor ainda afirma que esse tipo de pesquisa se enquadra nas pesquisas interpretativas em Ciências Sociais, que entendem que “o social é fruto de significados/interpretações produzidos pelo participante do contexto” (MOITA LOPES, 1996). Além disso, Moita Lopes (1996) aponta que a Linguística Aplicada em Ciências Sociais tem como foco a resolução de problemas de uso da linguagem. O tratamento dos dados será primordialmente qualitativo, pois escolher uma vertente da abordagem qualitativa de pesquisa nos oferece, segundo Viana (2007, p. 233), “uma compreensão maior de fenômenos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem”.

Thomas Kuhn (1962), em seu livro *The structure of scientific revolution*, aponta que “os paradigmas oferecem aos cientistas não somente um mapa, mas também direções essenciais para fazer mapas”. Concordamos com a afirmação no que diz respeito às direções que os paradigmas oferecem. A escolha de um paradigma nos possibilita escolher entre uma gama de ferramentas já disponíveis ou até mesmo criá-las, dependendo da necessidade, para que possamos seguir viagem. Elas nos ajudarão a trilhar os caminhos com mais segurança e nos auxiliarão a chegar ao final da jornada. Acrescentaríamos a essa afirmação a ideia de que o mapa inicialmente está em branco, e a única informação inicial que temos é o ponto de partida, isto é, as perguntas de pesquisa. O mapa não será capaz de nos dizer o que encontraremos pelo caminho. Essas descobertas ocorrerão ao longo da jornada científica, mas, com os bons instrumentos que o paradigma escolhido nos oferece, podemos, ao longo da jornada, desenhar o mapa para que, ao chegarmos ao final dela, tenhamos registrado todos os caminhos trilhados e as decisões tomadas.

A metodologia de base interpretativista (ERICKSON, 1985) será um bom guia no mapa desta pesquisa, já que, por meio dela, refletimos e focamos sobre o processo do fenômeno a ser estudado, deixando como secundário o produto final. Também compreendemos os fenômenos a partir de um contexto social e dos sujeitos que nele estão inseridos, trazendo o ponto de vista

desses sujeitos. Ao buscarmos compreender o fenômeno social, ancoramos nossa pesquisa no estudo etnográfico que, segundo Saldaña (2011) “é a observação e documentação da vida social para interpretar a cultura de um grupo”⁴⁵.

A sala de aula é uma expressão cultural e social. Nela estão inseridos atores sociais que atuam, tomam decisões e se constituem como sujeitos culturais e de linguagem. Compreender e ser capaz de interpretar com mais profundidade a realidade e os fenômenos da sala de aula têm sido um dos grandes campos de atuação da Linguística Aplicada, e esta pesquisa buscará trazer à luz fenômenos que ocorrem na sala de aula de um PTBT. De acordo com Schwant (1994), a tarefa da etnografia vai além da descrição e observação das ações humanas, pois ela deve inscrever ou descrever com detalhes os significados das ações humanas.

Ao adotarmos uma perspectiva interpretativista, considerando a voz dos diversos sujeitos de pesquisa, conseguimos vários pontos de vista sobre uma realidade que é multifacetada, ou seja, cada sujeito pode nos fornecer pequenas frações que compõem um mesmo vitral, ajudando-nos a chegar mais próximo da totalidade do quadro. Nesse tipo de pesquisa, é preciso descrever de forma sistematizada os eventos que ocorrem no cotidiano da comunidade estudada e interpretá-los de forma a atribuir significado às ações. Uma descrição mais precisa considera a voz de todos os sujeitos envolvidos no evento.

Para o tratamento dos dados obtidos em tal tipo de pesquisa, parece-nos mais sensato que o façamos pelo viés qualitativo. Ao adotarmos esse viés de pesquisa, focaremos o processo, e não o produto. Os dados coletados nesse tipo de pesquisa são ricos e detalhados, por isso o tratamento qualitativo nos oferece profunda base para análise. A pesquisa interpretativista, segundo Holmes (1992), foca dados qualitativos e não tem como principal objetivo medir fenômenos, mas é capaz de “descrevê-los para então compreendê-los ou interpretá-los”.⁴⁶

⁴⁵ Tradução nossa.

⁴⁶ Tradução nossa para o trecho: “*describe them and then understand them or interpret them*”.

Nas próximas seções, descreveremos o contexto desta pesquisa, discutiremos a escolha de um planejamento temático baseado em tarefas e apresentaremos os instrumentos escolhidos para realizarmos este estudo.

2.2 A escolha do tema

A definição de um tema que seja relevante exige do autor do material muitas discussões com colegas de trabalho, conversas informais com pessoas fora da área, ajustes ideológicos e pedagógicos e uma dose de afinidade.

Escolher o tema não é trabalho fácil, visto que praticamente qualquer tema que julgarmos significativo, como a História do Brasil, História da Arte, Poesia Contemporânea, Regimentos Ditatoriais, pode vir a tornar-se o assunto a ser trabalhado. O tópico temático escolhido para o material desenvolvido neste trabalho, como já apresentado, foi *brasilidades*. A escolha desse tema foi pensada considerando que os alunos são estrangeiros e estão em contexto de imersão na língua-alvo. Questões relacionadas ao país em que eles estão inseridos parecem pertinentes. Contudo, escolher o tema não significa decidir sobre seus recortes. Considerando a amplitude cultural e continental brasileira, optamos por inserir tal aspecto plural no material.

Trabalhamos de forma que os tópicos escolhidos pudessem agregar conhecimento, que estivessem intrinsecamente relacionados às vivências desses alunos no Brasil. *Quem é o brasileiro? Por que ele age do modo que age? Quais são seus problemas? E suas motivações? Por que o Brasil é do jeito que é?* Estes são alguns possíveis questionamentos de uma observação estrangeira sobre o Brasil.

Ao lançarmos nosso olhar para o outro, observamos a nós mesmos e, no movimento de reconhecimento mútuo, repensamos nossas ações e atitudes no mundo. O estrangeiro, quando inserido em outro contexto cultural, inevitavelmente se depara com essa situação e reflete sua atuação em sociedade. Responder às perguntas anteriormente expostas seria trabalho bastante extenso e possivelmente respostas conclusivas não seriam encontradas. Tivemos de nos limitar a pequenos recortes para que pudéssemos mostrar alguns aspectos brasileiros no material.

Entretanto, não o fizemos de modo superficial ou que não agregasse conhecimento, mas de modo que ele sensibilizasse os alunos para questões importantes do Brasil.

O material foi dividido em três capítulos:

- Introdução.
- Capítulo 1: Nordeste.
- Capítulo 2: Sul.

Como o curso teve a duração de um semestre letivo, não houve tempo de desenvolver nem implementar os dois próximos capítulos:

- Capítulo 3: Centro-Oeste e Norte.
- Capítulo 4: Sudeste.

O capítulo introdutório foi desenvolvido para que o aluno pudesse ter um panorama mais abrangente sobre a grandiosidade geográfica brasileira. Trabalhamos temas como imagens do Brasil no exterior, mapa geopolítico e linguístico e noções sobre a atual situação brasileira na economia mundial.

Para o capítulo *Nordeste*, pensamos em uma característica bastante marcante daquela região: a seca nordestina. A temática foi desdobrada em subtemas como: fluxos migratórios nordestinos, justiça social e ações governamentais, tipos de vegetação e clima, vida no sertão, cangaço e coronelismo, transposição do Rio São Francisco e literatura de cordel.

O capítulo *Sul* foi programado permeando a temática *Os Movimentos Separatistas Sulinos*. Concebemos esse tema não por acreditarmos ser o traço mais marcante sulino, mas por cremos que ele seja resultado de uma condição histórica de povoamento peculiar no Brasil. Por meio dele, desenvolvemos os seguintes subtemas: identidade nacional, índices de desenvolvimento social e econômico, vegetação, clima e povoamento da Região Sul, expressões pluriculturais, como comida, festivais e receitas culinárias.

O material foi desenvolvido utilizando textos autênticos, retirados, em grande parte, da internet. O conceito de texto autêntico que aplicamos é diferente daquele de Grellet (1981), segundo o qual a autenticidade reside na alteração zero do texto original, incluindo alterações de

layout. Para ele, esse tipo de texto deve aparecer para o aluno exatamente como foi apresentado em seu contexto original, como se fosse uma foto fiel daquele dado contexto. Acreditamos que, quanto mais fiel ao texto original, mais interessante o texto fica, visto que o *layout* apresentado e o tipo de letra empregado podem dizer muito sobre as intenções do autor. Entretanto, não podemos nos reduzir somente a esse significado, pois, uma vez escrito o texto, ele será reproduzido, replicado e pensado de formas diferentes, mas nem por isso perde sua originalidade e seu papel comunicativo no mundo.

Acreditamos que o texto autêntico seja aquele postulado por Lee (1995), que o aponta como um texto não escrito com propósitos pedagógicos para ilustrar algum ponto da língua. Há várias questões a pensarmos sobre a autenticidade. Um texto escrito por um estrangeiro, que não tenha o português como língua materna, é um texto autêntico? É autêntico um texto facilitado, escrito por uma professora do ensino fundamental 1 que leciona história para uma turma do quarto ano com o intuito de colocar esse texto no *blog* que está desenvolvendo com seus alunos? Consideramos que sim. Desde que o propósito inicial tenha sido a comunicação, e não a forma, o texto é autêntico.

No material desenvolvido para esta pesquisa, procuramos, sempre que possível, manter o texto como no original. Contudo, muitos deles foram adaptados. A adaptação de modo algum foi feita para facilitar a compreensão lexical ou das estruturas gramaticais, pois, assim, estaríamos recriando o texto para fim pedagógico. As adaptações foram feitas para que o texto, em sua extensão, coubesse na unidade. Os recortes textuais foram realizados para que excluíssemos informações consideradas secundárias e para que pudéssemos focar nas ideias primárias. É muito difícil encontrarmos textos que se ajustem exatamente em tamanho e volume de informações ao propósito educativo. Assim, adaptações são necessárias, mas nem por isso julgamos que o material perca sua autenticidade, visto que tal prática, de recortar, adaptar, também é uma prática comum no contexto original onde eles são veiculados.

Trabalhamos com diversos gêneros e tipos de textos, orais e escritos, a fim de proporcionarmos uma exposição mais ampla e diversa do aluno à língua (Quadro 5):

Quadro 5 - Tipos de textos no material *Brasilidades*.

TEXTOS ESCRITOS	TEXTOS ORAIS
Textos enciclopédicos	Textos literários
Textos literários	Curtas-metragens
Blogs	Textos jornalísticos
Textos jornalísticos	Documentários
Pinturas	Vídeos caseiros
Carta	Receitas
Comentário na internet	Depoimento
Tirinhas	
Documentários	
Livros	
Receitas	
Propagandas	
Resumos	

As figuras que acompanharam os textos não necessariamente eram as ilustrações originais, mas suas inserções no material foram importantes para ilustrar os temas abordados, para auxiliar na compreensão do conteúdo e para atender alunos que precisam de estímulos visuais em seu processo de aprendizagem.

O material é composto de 27 tarefas e 4 atividades. As tarefas e as atividades não foram apresentadas no material por progressão numérica. Em vez disso, optamos por dar títulos a elas. Os títulos das tarefas aparecem em laranja e o das atividades, em vermelho. Esta distinção é importante para que o professor implementador do curso possa diferenciar a tarefa da atividade, pois, para fins educativos, não há nenhum efeito:

- Introdução: 7 tarefas.
- Capítulo 1 – Nordeste: 9 tarefas, 1 atividade.
- Capítulo 2 – Sul: 11 tarefas, 3 atividades.

2.3 A escolha dos níveis linguísticos dos alunos

A escolha do nível linguístico, apesar de ser determinante para o desenvolvimento de uma pesquisa, é um tanto arbitrária. Geralmente, os critérios para a seleção são:

1. Afinidade do pesquisador com determinado nível.
2. Contexto já oferecido e de fácil acesso ao pesquisador.
3. Contexto que apresente alguma questão sobre a qual o pesquisador busque esclarecimento.

Os critérios podem aparecer isoladamente ou em conjunto. Um pesquisador pode dar aulas para grupos iniciantes e perceber um fenômeno em suas aulas que faça que ele inicie uma pesquisa. Neste caso, além de utilizar como elemento determinante para a escolha de seu contexto de investigação o terceiro item, ele também se aproveita da facilidade de acesso que tem àquela sala de aula e de sua afinidade com o nível que já ensina.

Quando em contexto de LE, como aulas de português para alunos majoritariamente americanos nos Estados Unidos, a amplitude de variação do conhecimento prévio e do contato com o português entre os alunos é baixa⁴⁷. Todavia, quando o contexto é de L2, a amplitude da variação do conhecimento prévio e o contato com a língua aumentam muito. Em uma mesma sala de aula, é comum encontrarmos alemães, franceses, nigerianos, paquistaneses, tailandeses, iraquianos, russos que possuem diversos tipos de conhecimentos prévios, tais como:

- Entender bem português, mas falar pouco.
- Entender muito português, mas só se comunicar em nível básico, não conjugando verbos.
- Saber muitas regras gramaticais, mas não se comunicar muito.
- Possuir amplo contato com amigo/família brasileira, comunicar-se muito bem, mas não escrever.

Além disso, o contexto anterior de aprendizado da língua portuguesa também é bastante vasto, podendo haver alunos que nunca aprenderam/ouviram português; alunos que aprenderam

⁴⁷ Essas observações têm base empírica, pois foram notadas pela experiência da pesquisadora ao ensinar português como LE e como L2.

na internet, mas nunca se comunicaram; alunos expostos a aulas bastante estruturais; alunos que passaram algum tempo em Portugal; alunos de línguas distantes, mas que sabem espanhol muito bem, entre outros.

No caso desta pesquisa, poderíamos tê-la conduzido em todos os níveis, visto que compreender melhor a CC e seus componentes em um PTBT ainda é um campo pouco explorado na área. O contexto de PLE deste trabalho é bastante volátil quando ensinado como L2, visto que o fluxo de estrangeiros na universidade onde este estudo foi desenvolvido é alto e fluido. No momento de estabelecermos as turmas, a volatilidade dos alunos dificultou a criação das classes, visto que muitos alunos iniciaram o curso, mas não conseguiram terminá-lo, pois tiveram de voltar a seus países de origem ou, ainda, alguns deles iniciaram as aulas com certo atraso, por causa de problemas de visto para chegar ao Brasil na data prevista de início do programa.

Por estas dificuldades de arranjarmos classes homogêneas, optamos por receber na turma alunos com vários níveis de proficiência (vide APÊNDICE A – Prova Inicial). Procuramos, entretanto, restringir a participação de alunos muito iniciantes, visto que eles necessitam de uma abordagem diferenciada. Ademais, o PTBT possibilita a inserção de vários níveis linguísticos em uma mesma sala de aula, considerando que a gramática não é a espinha dorsal do curso, e sim as próprias necessidades de aprendizado de cada aluno.

Gass e Varonis (apud NUNAN, 1991) demonstraram, em seus estudos, vantagens em se agrupar pares de diferentes níveis de proficiência linguística e de diferentes línguas. Assim, a heterogeneidade linguística, além de não nos causar prejuízo, também se constitui em um importante contexto de análise, visto que as interações linguísticas nesse ambiente são bastante ricas.

2.4 Contexto de pesquisa

O contexto desta pesquisa são alunos estrangeiros falantes de outras línguas⁴⁸, recém-chegados ao Brasil e sem conhecimento formal⁴⁹ prévio da língua portuguesa.

A universidade em que foi realizada esta pesquisa está localizada no interior do Estado de São Paulo e possui cerca de seis mil alunos entre Graduação e Pós-Graduação. Tem alto fluxo de alunos estrangeiros que vêm ao Brasil para fazer Pós-Graduação, programas de intercâmbio ou, até mesmo, de pessoas que vêm acompanhando suas famílias e cônjuges com o objetivo de estudar. Devido ao alto número de estrangeiros, a universidade oferece cursos de português que são ministrados pelo Centro de Referência de Português para Estrangeiros. O Centro está vinculado ao Departamento de Letras dessa universidade e funciona como projeto de extensão. Os professores dos cursos são geralmente alunos do curso de Letras pré-serviço e alunos da Pós-Graduação em Linguística.

O Centro de Referência não tem como prática a adoção de livro didático ou de um único material para ministrar os cursos, cabendo ao professor da turma planejar suas aulas a partir de materiais já existentes ou, até mesmo, criar novos materiais. Considerando tal contexto, a professora-pesquisadora, que já participava do projeto, elaborou um material que ao mesmo tempo também atendesse às necessidades desta pesquisa.

O curso de PLE ocorreu nas dependências da universidade e foi ministrado duas vezes por semana, em um total de 30 horas de curso. As aulas foram oferecidas para duas turmas subsequentes. A divulgação do projeto foi feita no site da universidade em questão e em seu texto constava que o curso seria oferecido para coleta de dados deste estudo. No primeiro dia de aula, os participantes receberam a ficha de autorização da pesquisa e um questionário inicial semiaberto para a coleta de dados de seus perfis.

⁴⁸ *Falantes de outras línguas* é a expressão usada no ensino de PLE para estrangeiros que não falam espanhol. A diferenciação entre *falantes de outras línguas* e *falantes de espanhol* é importante, pois ensinar português para quem tem o espanhol como língua materna requer atenção a questões como a similaridade entre o português e o espanhol.

⁴⁹ Conhecimento formal é aquele adquirido em sala de aula, por meio de instrução.

2.5 Os alunos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 7 alunos estrangeiros, sendo 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A faixa etária dos participantes variou entre 23 e 37 anos. Esses alunos foram dispostos em duas turmas, as quais chamaremos de *Turma 1* e *Turma 2*. Os alunos de cada turma frequentaram o curso por um semestre letivo, com duas aulas semanais de 1,5 hora de duração, totalizando 30 horas de aula por turma. As nacionalidades dos alunos eram variadas, bem como seus conhecimentos da língua portuguesa.

No Quadro 6, a seguir, mostramos os alunos com seus pseudônimos, a turma em que estavam inseridos, motivo da vinda ao Brasil, tempo de permanência e grau de escolaridade:

Quadro 6 - Perfil dos participantes.

	PARTICIPANTE	MOTIVO DA VINDA	TEMPO DE PERMANÊNCIA	GRAU DE ESCOLARIDADE
TURMA 1 (out. 2012 - jan. 2013)	Houkola	Acompanhamento de cônjuge	4 anos	Superior completo – Área de Administração
	Hanz	Intercâmbio	6 meses	Doutor em Teologia
	Sophie	Intercâmbio	9 meses	Superior completo – Ensino de Línguas
	Hassan	Doutorado	4 anos	Doutorando em Química
TURMA 2 (mar. 2013 - jun. 2013)	Zane	Acompanhamento de cônjuge	Indeterminado	Superior completo – Jornalismo
	Chiara	Intercâmbio	6 meses	Doutoranda em Engenharia de materiais
	Angelika	Intercâmbio	3 meses	Graduanda em Filosofia

Como já apontado no item 2.3 A escolha dos níveis linguísticos dos alunos optamos pela escolha da heterogeneidade linguística das turmas. No Quadro 7, a seguir, indicamos o conhecimento de outras línguas, autoanálise em relação ao nível de proficiência de português e classificação quanto ao nivelamento com base na prova inicial para ingresso no curso:

Quadro 7 - Conhecimentos linguísticos dos participantes.

PARTICIPANTE	OUTRAS LÍNGUAS	AUTOANÁLISE DE NÍVEL	NÍVEL ALCANÇADO EM PROVA INICIAL
Houkola	Inglês – Fluente Yoruba – Fluente	Básico	Básico 2
Hanz	Espanhol – Fluente Inglês – Fluente Hebreu, Grego antigo, Latim e Russo	Básico	Intermediário 1
Sophie	Espanhol – Fluente Inglês – Intermediário	Básico	Básico 2
Hassan	Inglês – Fluente Urdu – Fluente	Básico	Básico 2
Zane	Inglês – Fluente	Intermediário	Intermediário 2
Chiara	Italiano – Fluente Inglês – Fluente Alemão – Intermediário	Básico	Básico 2
Angelika	Alemão – Fluente Francês – Fluente Inglês – Intermediário Espanhol – Básico	Básico	Básico 2

2.6 A professora-pesquisadora

A professora-pesquisadora é licenciada em Letras Português e Inglês e mestranda do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Atua como professora de língua inglesa desde 2002, tendo trabalhado em escolas de idiomas, cursos de extensão de ensino de inglês para a área de aviação, ensino de inglês baseado em tarefas oferecido à comunidade acadêmica e no ensino fundamental I da rede privada. Como professora de PLE, atua desde 2010 no projeto de extensão oferecido pelo Centro de Referência de Português para estrangeiros. Em 2011-2012, atuou como professora-assistente de português em uma universidade dos Estados Unidos.

A professora-pesquisadora, em seu papel de pesquisadora, procurou observar e interpretar os efeitos da tarefa na CC e seus componentes nos alunos de PLE.

Vidich e Lyman (1994) apontam que os cientistas participam do mundo e, por isso, não podem se dissociar totalmente dele ao fazer uma pesquisa. Eles ainda pontuam que, no papel de cientistas, eles fazem suas observações a partir de uma estrutura mediada por símbolos e significados culturais que recebem em suas histórias de vida. Por este motivo, nenhum tipo de cientista está isento ao fator subjetividade, seja cientista qualitativo ou quantitativo. Contudo, tal fato não os inabilita a atuarem como cientistas e observadores, pois, segundo os autores, é o desejo dos pesquisadores para a prossecução de um problema que os faz cientistas, além, é claro, de seguir o rigor científico.

2.7 Instrumentos de pesquisa

Denzin e Lincoln (1994), baseando-se em outros autores, discutem o pesquisador como um *bricoleur*. Segundo os autores, o *bricoleur* é aquele que faz bricolagem, um processo “complexo, denso, reflexivo, uma criação similar à colagem, que representa as imagens, compreensões e interpretações do mundo ou do fenômeno analisado”⁵⁰ (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. x). O termo surge a partir da técnica de bricolagem utilizada em artes visuais e funciona como metáfora para se trabalhar com ciência social.

O pesquisador *bricoleur* utiliza as ferramentas que possui e as organiza em estratégias, métodos ou materiais empíricos que estão à sua disposição (BECKER apud DENZIN; LINCOLN, 1994). Além disso, segundo Nelson (apud DENZIN; LINCOLN, 1994, p. x), “a escolha das práticas da pesquisa depende das perguntas e as perguntas dependem do contexto”⁵¹. Os autores apontam que triangular os dados não é uma ferramenta ou estratégia de validação da pesquisa, mas a “triangulação reflete uma tentativa de garantir uma compreensão profunda do fenômeno em questão”⁵² (DENZIN; LINCOLN, 1994).

⁵⁰ Tradução nossa para o trecho: “*complex, dense, reflexive, collagelike creation that represents the researcher’s images, understandings, and interpretations of the world or phenomenon under analysis*”.

⁵¹ Tradução nossa para o trecho: “*the choice of research practices depends upon the questions that are asked, and the questions, depend on their context*”.

⁵² Tradução nossa para o trecho: “*triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of phenomenon in question*”.

A escolha dos instrumentos de pesquisa foi pensada para que olhássemos para o fenômeno de tal modo que pudéssemos compreendê-lo e analisá-lo profundamente, procurando depreender o maior número de significados possíveis do contexto dado.

Para respondermos as perguntas propostas, selecionamos alguns instrumentos de coleta de dados. São eles: caderno de observação e diário, gravações em áudio e vídeo das aulas, questionário semiaberto, bem como produções escritas dos alunos, uma vez que elas também fazem parte da CC. Nas seções subseqüentes, discutiremos as escolhas dos instrumentos desta pesquisa.

2.7.1 Caderno de observações e diário

Durante o período de coleta, a professora-pesquisadora manteve um caderno de observações. Os cadernos, segundo Vieira Abrahão (2006) “possibilitam que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação”. O papel da professora-pesquisadora foi de participante, ou seja, ela era membro do contexto. Devido à natureza desta pesquisa, a pesquisadora participou de dois papéis, o de professora e o de pesquisadora.

O caderno de observação foi diariamente transcrito e ampliado no diário de pesquisa. Vieira Abrahão (2006) também menciona que o diário geralmente deve ser retomado em um curto espaço de tempo para promover “relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula. Ele ainda possui um caráter mais subjetivo e interpretativo”.

Outra vantagem do uso do diário, segundo Cunha (2007), é que ele oferece maior tempo para reflexão e pode ser levado para qualquer lugar com facilidade. Ao transcrevermos diariamente as anotações do caderno de observação para o diário, pudemos ter melhor detalhamento de eventos percebidos em sala de aula, mas que, devido à atuação da pesquisadora como professora, não puderam ser registrados imediatamente. Esses instrumentos também são úteis para registrarmos fenômenos subjetivos que não podem ser registrados pela gravação de áudio e vídeo da aula, que possui natureza objetiva.

2.7.2 Gravação de áudio e vídeo das aulas

As gravações de vídeo foram utilizadas em todas as aulas. As primeiras gravações foram descartadas, pois, por se tratar de um instrumento invasivo, foram necessárias algumas aulas para que os alunos se sentissem mais confortáveis com esse instrumento. Consideramos as aulas gravadas em vídeo um instrumento bastante fiel da realidade da sala de aula, já que documenta ações verbais e não verbais da professora e dos alunos, além de registrar questões relacionadas ao espaço físico. A gravação em vídeo também é capaz de documentar ações que a professora-pesquisadora não tenha percebido no momento em que ocorreram, por estar mais distante ou até mesmo por estar prestando atenção em alguma outra questão da aula.

Ao realizarem as tarefas, os alunos recebiam um gravador de áudio para que pudessemos gravar as interações realizadas. Os alunos gravados foram selecionados aleatoriamente, e em cada tarefa eram escolhidos dois pares de alunos para que pudessemos registrar os dados. A escolha desse instrumento, concomitantemente às gravações em vídeo, foi extremamente importante, visto que as gravações em vídeo não são capazes de gravar com clareza a interação linguística dos participantes. As gravações em áudio, por sua vez, conseguem suprir esse problema. O foco desta pesquisa é justamente a CC dos alunos; por isso, gravar em áudio suas interações com clareza, para que posteriormente fossem transcritas, foi um dos elementos centrais desta pesquisa.

Paralelamente à coleta de dados, ocorreu a transcrição das gravações em áudio em sala de aula. Moita Lopes, em comunicação pessoal (VIANA, 2007, p. 248), defende que, nesta fase, já há análise dos dados, pois o professor-pesquisador, ao fazer o recorte do que irá transcrever, seleciona os dados que fazem mais sentido à pesquisa. Na transcrição, observamos os eventos que nos conduziram para uma melhor compreensão dos efeitos da adoção de um planejamento baseado em tarefas na CC de alunos de PLE.

Esse instrumento apresenta limitações, tais como o ângulo de visão oferecido ao pesquisador em consequência da posição da câmera em sala de aula. A decisão do posicionamento da câmera na frente da sala, na parte da trás, à esquerda, à direita ou em alguma

outra posição privilegia um ponto de vista em detrimento de outro. Nesta pesquisa, a câmera ficou posicionada ora na frente da sala, ao lado esquerdo e ora ao lado direito.

Entendemos a limitação do instrumento. Todavia, nós o consideramos bastante pertinente para a pesquisa, já que a triangulação dos dados com as gravações em vídeo e o caderno de observações ajuda a minimizar o problema.

2.7.3 Questionário semiaberto

Segundo Erickson (1985), a pesquisa interpretativista entende que os seres humanos são capazes de interpretar de modo significativo os objetos físicos e os comportamentos que os rodeiam. Moita Lopes (1996) aponta que a pesquisa etnográfica é caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social no qual se inserem. Holmes (1992) também ressalta o trabalho dos alunos e dos professores. Segundo o autor, eles deixam de ser vistos como meros sujeitos e passam a ser considerados informantes e parceiros do processo de aprendizado.

No primeiro dia de aula, um questionário semiestruturado foi aplicado para que pudéssemos traçar o perfil dos alunos. O objetivo foi obter dados sobre o conhecimento formal e informal desses alunos sobre a língua portuguesa, bem como sobre seus perfis sociais.

2.7.4 Produções escritas

As tarefas comunicativas englobam tanto a produção oral quanto a escrita. Por isso, utilizar as produções escritas dos alunos parecem-nos necessário para que pudéssemos triangular os dados e analisar os efeitos das tarefas comunicativas na CC dos alunos de PLE. Na próxima seção, apresentaremos a análise de dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de verificar as relações estabelecidas entre um PTBT e a CC, bem como o de investigar como a CC se caracteriza nesse tipo de planejamento, apresentaremos, nesta seção, a análise de dados da pesquisa, que foi baseada nas seguintes perguntas:

1. Que relação pode ser estabelecida entre o planejamento temático baseado em tarefas e a competência comunicativa?
2. Como se caracteriza a competência comunicativa em um planejamento temático baseado em tarefas?

A seleção dos registros de aula foi baseada no caderno de observações, desenvolvido ao longo da oferta dos cursos. Neste instrumento, a pesquisadora anotou questões pertinentes observadas nas aulas para análise posterior. Essa pesquisa possui dois eixos de análise: o PTBT e a CC. Com o objetivo de averiguar relações entre estes aportes teóricos, selecionamos as categorias de análise da seguinte forma:

1. A CC e seus componentes (CG, CS, CE, CD, CI e CF) em relação aos aspectos envolvidos em um PTBT (conteúdo, tarefa, resultado, interação e ilha de sistematização).
2. O modelo integrativo da CC por Celce-Murcia (2007).

Na primeira categoria, pesquisamos as relações dos componentes da CC com os elementos do PTBT. Na segunda, analisamos a integratividade dos componentes da CC por meio da centralidade da CD e do caráter circundante da CE.

3.1. A CC E SUAS RELAÇÕES COM O PTBT

Nesta seção, analisamos a CC dos alunos relacionada aos elementos de um PTBT. Para a investigação, dividimos o PTBT em elementos menores, que compõem os títulos dos subcapítulos da seção 3.1 e os associamos com os componentes da CC.

3.1.1 A CC em tarefas baseadas em conteúdo significativo

A tarefa, segundo Nunan (1988, p. 11), “é um pedaço de trabalho com foco no significado que faz com que os alunos compreendam, produzam e/ou interajam na língua-alvo”⁵³. No trecho da tarefa *Quem é o cangaceiro?*, os alunos listaram características sobre a personalidade dos cangaceiros. Consideramos esta como uma tarefa comunicativa, pois ela segue os princípios apontados por Barbirato (2005, p. 76): o foco recai no sentido, não há trilhos comunicativos, possui o tema como eixo, faz o aluno pensar, oferece oportunidades de uso da língua-alvo e o processo está centrado no aluno. As tarefas desenvolvidas, no material *Brasilidades*, foram elaboradas e organizadas possuindo como eixo norteador temas sobre alguns aspectos da cultura brasileira nas regiões do país. O conteúdo apresentado em aula deve ser relevante e motivar o aluno à produção e à interpretação de enunciados significativos na língua-alvo. No caso da tarefa *Quem é o cangaceiro?*, observamos que os alunos conseguem relacionar o tema a seus conhecimentos de mundo. Podemos observar esta questão no trecho a seguir:

(transcrição da aula 2012-11-14-turma 1 – 10’56’)

Otto: És como/ é como a criminalidade. Pessoas que viajaram em Central América. Honduras, otros países (.) contaram que existem (.) agora existem criminais que vão alguma loja (.) a pessoas(.) e dizem que:: você tem que dar algum dinheiro cada mês! Algum dinheiro. E se não, a nossa organização talvez vai matar. Mas se nos dá dinheiro, nós vamos pro::teger. É um tipo de criminalidade que existe agora.

Kaleem: Existe!

Otto: Si. Me contaram pessoas que vi(.)a(.)jaram.

⁵³ Tradução nossa para o trecho: *is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing, and/or interacting in the target language.*

No trecho, Otto relaciona o cangaceiro a organizações criminosas que exigem dinheiro de pessoas de comunidades mais pobres em troca de proteção familiar e individual. Apesar de a ideia não ser totalmente análoga ao que foi o cangaço, conforme discutido nas aulas, a consideração feita por Otto demonstra que o aluno foi capaz de estabelecer uma conexão sobre que está sendo estudado com seu conhecimento de mundo. A respeito do desdobramento da tarefa em conteúdos menores, Ellis (2006, p. 88) afirma que, em um planejamento baseado em tarefas, “os alunos conseguem controlar o desenvolvimento do tópico”⁵⁴, assim, o tipo de conteúdo extra trazido por Otto durante a tarefa é bastante comum e produtivo nesse tipo de planejamento, pois faz com que os alunos percebam as relações do ensinado em sala de aula com o mundo fora dela. Quanto mais oportunidade de interação, mais chances os alunos têm de relacionarem seus conhecimentos ao tema da aula.

Durante o processo, o aluno tem oportunidade de desenvolver sua CC. Otto começa sua fala, ajustando a conjugação do verbo *ser*. Como ele possui conhecimentos de espanhol, muitas vezes apresenta interferências desta língua em sua fala. Apesar de o foco estar voltado para o significado, notamos que sua CG está ativa e que há também foco na forma quando o aluno está no processo de construção do enunciado. Podemos perceber tal cuidado quando ele diz pausadamente a palavra *viajaram*. Nesse momento, o aluno utiliza sua CE, caracterizada como protelação e ganho de tempo (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995), para buscar em seu repertório linguístico a palavra e a conjugação adequadas para a situação. Contudo, o foco que o aluno dá para a forma é secundário e, por isso, não causa prejuízo ou quebra na comunicação.

No trecho, Kaleem demonstra conhecimento sobre como afirmações curtas são realizadas em português. Em línguas como inglês, francês e espanhol, este tipo de afirmação como em *Do you travel a lot?* geralmente é respondida com uma afirmativa ou negativa *Yes, I do*, ou *No I don't*. O *sim* e o *não* são formas corriqueiras para esse tipo de pergunta. Em português, no entanto, para a mesma interrogativa *Você viaja muito?*, é comum utilizarmos respostas curtas somente com o verbo conjugado, como em *Viajo*. Muitos alunos de PLE responderiam a pergunta em português com o advérbio *Sim*, possivelmente influenciados por suas línguas

⁵⁴ Tradução nossa para o trecho: *Students able to control topic development*.

maternas ou pelo provável conhecimento da língua inglesa. Otto não realizou uma pergunta direta, contudo, a lógica da resposta de Kaleem segue o padrão do português brasileiro. O aluno não utiliza esse padrão a todo o momento, mas por diversas vezes, ao longo do curso, adotou esta regra para suas respostas. Podemos observar o mesmo comportamento no seguinte trecho:

(transcrição da aula 2012-11-21-turma 1 – 1º 10’)

Sophie: Então:: eu não entendi se a polpa depois vão vender-la ou não.

Kaleem: Vão! (.) Vender para cidade, eu acho que para o estado.

Isso demonstra que sua percepção sobre respostas em português brasileiro foi além da CG propriamente. Sua CS também foi utilizada, uma vez que responder com verbos conjugados para perguntas afirmativas e negativas é também um comportamento social. A oportunidade de interação e a centralidade da aula no aluno fazem com que ele produza significados na língua-alvo e consiga colocar sua CC em uso de forma contextualizada.

Barbirato (2005, p. 76) afirma que uma tarefa deve oferecer oportunidade de reentrada de insumo e pensamento. Podemos observar que as reentradas em um PTBT são possíveis, pois o conteúdo age como eixo organizador das tarefas, conforme observamos a seguir. Ainda na tarefa *Quem é o cangaceiro?*, Kaleem e Otto produzem o seguinte trecho sobre as características dos cangaceiros:

(transcrição da aula 2012-11-14-turma 1 – 08’05’’)

Kaleem: Ele tem um rei. Um rei, né. Ele robe depois para rei. Entendeu?

Otto: Rei?

Kaleem: Rei! King. King (.) rei.

Otto: Lei? King. Hã (.) rei.

Kaleem: Rei. Ele tem um rei? (perguntando para professora)

PP: Esse:: você tá falando que tem um rei do cangaço?

Kaleem: Sim.

PP: Que que você acha Otto?

Otto: No se. Talv/talvez havia um chefe?

PP: É:: num tem um rei, mas tem um líder.

Otto: Um líder!

PP: Porque não é UM cangaceiro. São vários grupos de cangaceiros espalhados pelo sertão.

Otto não consegue compreender quando Kaleem diz *rei*, pois a pronúncia do *r* inicial de Kaleem sai próximo do som de *l*. A professora negocia a forma e o conteúdo com os alunos, ao

explicar que os cangaceiros possuíam um líder. A negociação da forma ocorre pela explicação do item lexical *líder*. A negociação do conteúdo ocorre quando a professora afirma que os cangaceiros possuíam líderes, Posteriormente, Houkola e Sophie, que realizavam a tarefa separadas do primeiro grupo, apresentam seu resultado para a sala. As alunas queriam dizer que os cangaceiros eram solitários, entretanto ficaram com dúvida do vocabulário apropriado e negociam a forma com a professora:

(transcrição da aula 2012-11-14-turma 1 – 12’51’)

Sophie: Você pode falar solitário?

PP.: Solitários? Sim! (...) Eles são solitários porque eles são pessoas muito fechadas. Não tem uma boa convivência social. Mas o cangaceiro, ele nunca anda sozinho. Ele anda sempre em bandos. Então, no nordeste, você tinha vá::rios (.) bandos de cangaceiro e cada bando tinha um/

Kaleem: Chefe!

Otto: Líder.

PP: Isso. chefe, líder.

Quando Kaleem e Otto percebem os vocabulários cabíveis para o final da sentença da professora, completam o discurso com as palavras *chefe* e *líder*, demonstrando que os alunos conseguiram retomar a negociação que haviam realizado com a professora na fase da tarefa. A reentrada de insumo ocorre por meio de discursos contextualizados. Diferentemente do ensino tradicional que apresenta palavras e frases descontextualizadas, o PTBT pode oferecer ambientes favoráveis para o aluno adquirir vocabulário de forma contextualizada para elaborar insumo significativo (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 140). Apesar de o momento de apresentação de resultados ser de Sophie e Houkola, Otto e Kaleem demonstram ter desenvolvido sua CG em relação às palavras *líder* e *chefe*, pois conseguiram reconhecer um contexto de uso para utilizá-las. Ainda, ao completarem a sentença, mostraram ter compreendido o conteúdo em questão.

A reentrada de insumo ocorre por vários meios em um PTBT. Ela acontece quando o professor ensina o conteúdo, por exemplo, no subtema *nordeste* deste material, em que palavras como *seca*, *migração*, *irrigação*, *gado*, *política*, *sertanejo* estão a todo o momento em evidência. Ela também acontece quando o próprio aluno relembra estruturas, vocabulários, conceitos e histórias e os recupera no momento da aula. No movimento de reentrada de insumo, percebemos que não é somente a CG do aluno que se desenvolve, mas também, diversos componentes da CC. No caso anterior, observamos que o processo para que os alunos compreendessem os

vocabulários em questão (líder e chefe) advêm do uso da CE de Kaleem em negociar a forma com a professora para posteriormente retomá-la em contexto similar ao que havia utilizado em sua tarefa. A aquisição de vocabulários em um PTBT também pode auxiliar no processo de desenvolvimento da CS dos alunos. Um exemplo é quando o aluno aprende a palavra *sertanejo*, pois ele compreende também a estrutura social que envolve o vocábulo.

A retomada do insumo não ocorre somente no nível linguístico, mas também a partir do próprio conteúdo, como observamos no trecho a seguir:

(transcrição da aula 2013-06-14-turma 2 – 25'11'')

PP: eles mantiveram o alemão:: o Itália::no o polonês o libanês o japonês e daí eu queria lembrAr vocês:: (.) a Zane não vai lembrar mas a Chiara vai, por causa do começo de curso (.) nesse texto aqui (.) lembra que uma das línguas oficiais do Brasil tem um lugar, aqui no sul::

Chiara: é o alemão

Mesmo estando próximo ao final do curso, Chiara consegue retomar conceitos discutidos nas primeiras aulas. Concordamos com Barbirato (2005, p. 149) que aponta a retomada de insumo como fator positivo para aquisição de uma LE. Da mesma forma, entendemos que, em um planejamento temático, a reentrada do conteúdo pode favorecer a aquisição da língua e a aquisição de conhecimentos significativos para os alunos.

Elaboramos a figura abaixo para ilustrarmos a importância do insumo contextualizado para o desenvolvimento da CG dos alunos:

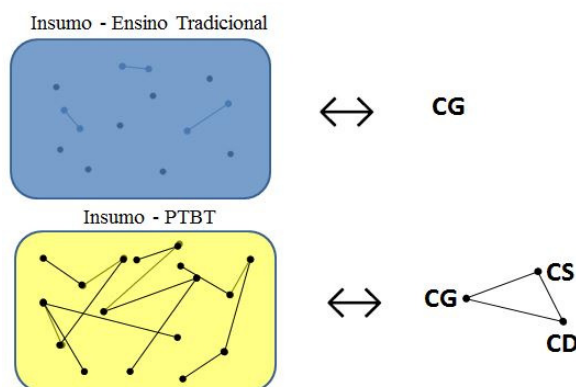


Figura 9 - O insumo e a CG

Os pontos da figura anterior representam a entrada de insumo. As conexões estabelecidas entre insumos em um ensino tradicional são geralmente descontextualizadas e nem sempre é possível estabelecer conexões com outras entradas. A visibilidade do insumo é baixa, por isso está representada em um meio opaco. Já em um PTBT, a reentrada de insumo ocorre por meio do tema, que possibilita ao aluno estabelecer conexões desde o início do curso até o final, por exemplo, quando Chiara se lembra do alemão como língua oficial em uma cidade no Brasil. O insumo descontextualizado age pontualmente na CG do aluno. Ao ensinar um vocabulário, o aluno nem sempre o relaciona com outras dimensões da comunicação, como com a dimensão social. O PTBT apresenta o conteúdo de forma contextualizada com tarefas que oferecem oportunidade de interação para os alunos. Deste modo, representamos o insumo no PTBT mais nítido do que no ensino tradicional, pois há maior visibilidade das estruturas e de suas relações que elas estabelecem. Por isso, associamos a CG ao desenvolvimento da CD, pois a construção do discurso é o fim de se compreender a estrutura e também a associamos à CS, uma vez que o contexto pode trazer questões de ordem sociolinguísticas.

Assim, percebemos que a construção de discursos contextualizados que consideram a dimensão social em sua elaboração pode facilitar o aprendizado do sistema linguístico e trazer vantagens para o desenvolvimento da CC dos alunos.

3.1.2 A interação como andaime para o desenvolvimento da CC

Cândido Jr. (2006, p. 47) discute a importância dos momentos interativos na sala de aula de LE, pois nestas relações interpessoais, os alunos têm a possibilidade de exprimir valores e ideias. Ele também afirma que neste momento, há diversos fatores que interferem na interação. Alguns são fatores políticos, outros afetivos ou ainda ideológicos.

A interação, segundo Barbirato (2005, p. 27) é entendida como “oportunidades para aprendizes produzirem, criarem e se desenvolverem na língua-alvo como sujeitos ativos do processo”. Em um PTBT, a interação ocorre a todo o momento entre professor-aluno e aluno-aluno. Durante a apresentação dos conteúdos, a centralidade do processo recai na figura do professor; já durante a realização das tarefas comunicativas, o aluno ocupa papel central.

Almeida Filho e Franco (2009, p. 16) apontam que “a interação é condição *sine qua non* para a aquisição de CC numa língua.”, portanto, observamos que o PTBT pode ser vantajoso para o desenvolvimento da CC pelo viés da interatividade. Quando o professor explica o conteúdo, apesar de estar momentaneamente no centro da aula, verificamos que os alunos estão em constante interação com o que está sendo ensinado, como no trecho abaixo:

(transcrição da aula 2013-06-05-turma 2 – 01’14’)

PP: a gente tava falando dos tributos é:: quanto que você paga de imposto pelos produtos, daí eu que eu tinha essa revista em cAsa (.) /.../ ela pega o:: os itens e fala o quAnto tá embutido de imposto (.) então por exemplo:: o gás sapato roupa trin [[em torno de trinta e cinco por cento do valor!

Chiara: ma:: porque são importAdas? o::

PP: não!

Chiara: porque:: é imposto?

PP: uhum

Chiara: ma:: quando você:: quando ã:: Brasil impor [[importa? ã:: as coisas como compitadores e:: celular [[celular?

PP: celulares

Chiara: celulares é:: colocam imposta também!

PP: também colo [[tem imposto

Chiara: impostas para importação impostas para ven [[vender::

PP: interno! Na realidade todo produto de/ qualquer lugar tem imposto né seja na Itália, Letônia, Estados Unidos, Brasil eles tem impostos. É [[a diferença é como que os impostos são:: são mostrados ou e quAnto que eles arrecadam.

O assunto em questão era a alta taxa de tributos que recai sobre os estados brasileiros e como estes impostos são repassados para a população. Chiara não age passivamente ao receber a informação fornecida pela professora de que o imposto sobre roupas e sapatos é em torno de trinta e cinco por cento do valor do item. Ela busca, em seu repertório, informações extras sobre o tema, como a relação do imposto com a importação. Ao longo do processo, está atenta à qualidade da sua fala, como mostra no trecho *quando ã:: Brasil impor[[importa?*. No excerto, a aluna busca em sua CG a melhor conjugação para o verbo em questão. Quando procura criar paralelismo na frase *ã:: as coisas como compitadores e:: celular*, não consegue realizá-lo e utiliza como estratégia para continuar seu discurso repetir a última palavra em forma de pergunta, esperando uma confirmação da professora. A professora responde a pergunta e quando recebe a informação, Chiara continua seu discurso.

A abordagem comunicativa privilegia o significado à forma. Assim, mesmo quando a aluna comete erros, como em *compitadores*, não é corrigida, pois o mais importante é seu

enunciado. A correção ocorre quando solicitada, como no caso da palavra *celular* ou quando o professor sente a necessidade de fazê-la. O processo de construção discursiva está também ligado ao uso da CE dos alunos. No trecho, podemos observar Chiara utilizando estratégias de “protelação ou ganho de tempo” ao dizer *ã::, é::* e de “auto reformulação de enunciados”, como em *ma:: quando você:: quando ã:: Brasil impor [[importa?* (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995). A estratégia de “reformulação de enunciados” está bastante associada à CD, pois quando o falante a utiliza, está buscando tanto o melhor elemento de coerência, quanto de coesão.

Em um PTBT, há maiores oportunidades de interação aluno-aluno durante a realização da tarefa comunicativa. Neste momento, eles possuem funções com papéis ativos, especialmente se o agrupamento for realizado em pares e por isso precisam utilizar suas CCs para chegar ao resultado da tarefa. Podemos observar esta questão na tarefa *Qual é o tema?*. Os alunos tiveram que ler três cordéis e definir os temas aos quais os cordéis se referiam:

(transcrição da aula 2012-12-05-turma 1 – 05’25’)

Sophie: O que você acha?

Otto: Estou:: terminando (...) Está difícil! Fala de/ de:: parece que dice que desgraça é também sofrer.

Sophie: Si

Otto: Ah:: por um lado fala de isso (.) de desgraça! e por otro lado, trata de encontrar uma dignidade da vida:: o:: fa/

Sophie: Eu acho que fala :: que na vida nem sempre todo é fácil e que as pessoas que sempre tem uma vida fácil! que não tem sempre problemas na sua vida! é:: (.) aquela pessoa que no sofre no vive. Entendeu? Que é normal ter problemas::

Otto: É:: eu to de:: entender porque se fala assi. Talvez porque se dissem por um lado sofrem e por outro lado querem encontrar uma dignidade! (.) o dizer que nos na verdade vivem/ vivimos melhor que os ricos/ do que/ vivemos melhor que as pessoas que parecem viver bem.

Sophie: Ah::! já já! Que:: si! Si! Que:: no que você tem uma vida bonita que você:: é feliz! É isso aí!

Otto: Si. Que dizem/ que querem dizer/ tratam de argumentar é que a vida com dificuldades e desgraça é:: a vida verdadeira.

Sophie: E com os problemas! a gente apre::nde da vida. Eu acho.

Otto: Si.

Sophie? Ma:: e o tema? Qual vai ser o tema?

Para decidirem sobre a temática, os alunos primeiro tiveram que passar por um processo individual de pensamento para compreenderem o cordel. O material autêntico pode trazer complexidade, dependendo de sua natureza. No caso, o cordel é uma forma poética, que apresenta elementos rítmicos e palavras que nem sempre são usadas no cotidiano. Entretanto o

uso de materiais autênticos é importante, porque eles fazem com que o uso da língua-alvo em sala de aula seja verossímil ao realizado no mundo real. Percebemos que a interação oferece oportunidades de uso da CI de Sophie quando ela:

- abre a conversa: *O que você acha?*
- entende o momento adequado de fazer uma interrupção do enunciado: *Eu acho que fala :: que ...*
- encaminha o andamento da tarefa: *Ma:: e o tema? Qual vai ser o tema?*
- colabora com o colega: *Eu acho que fala :: que na vida nem sempre todo é fácil e que as pessoas que sempre tem uma vida fácil! que não tem sempre problemas na sua vida! é:: (.) aquela pessoa que no sofre no vive. Entendeu? Que é normal ter problemas::*

Otto, no entanto, focou mais no desenvolvimento de sua CD e CG, pois estava com dificuldades de elaborar seu discurso. No início, não consegue deixar claro o que entendeu do cordel. Ele começa dizendo que *desgraça é também sofrer*, depois aponta que o cordel também trata de encontrar uma dignidade, mas não há coerência imediata entre as ideias. É a partir da interação entre os alunos, que Otto finalmente consegue resumir o que havia compreendido sobre o cordel: *tratam de argumentar é que a vida com dificuldades e desgraça é:: a vida verdadeira*. Contudo, para chegar ao resultado esperado, precisou utilizar de sua CE para compensar as falhas em seu discurso. O processo interativo faz com que o aluno explicita o que havia construído em seu pensamento e ao longo dele, o aluno precisa ajustar seu discurso para que haja compreensão entre os envolvidos no discurso. Assim, elaboramos a seguinte fórmula para expressar as relações da interação com a CC do aluno:

$$\boxed{> \text{Interação} \rightarrow > \text{CI} \wedge > \text{CI} > \rightarrow > \text{CE}}$$

Figura 10 - Relação da Interação com a CI e a CE

Na fórmula, os símbolos $>$, \rightarrow , e \wedge significam, respectivamente, *maior*, *gerar* e *e*. Assim, observamos, na relação acima, que quanto maior a interação, mais oportunidades os alunos terão

de usar e desenvolver suas CIs (> Interação → > CI). Quanto mais o aluno utiliza sua CI, mais está sujeito a falhas no ato comunicativo. As falhas geralmente fazem com que o aluno ajuste sua fala para aumentar a efetividade na comunicação com o outro. Deste modo, percebemos que, possivelmente, quanto maior a interatividade, o aluno terá maiores chances de utilizar sua CI, fazendo com que a ocorrência de uso da CE também aumente (CI > → > CE).

Apesar de conflituoso por envolver fatores cognitivos, de personalidade e psicológicos, a interação é peça fundamental para o progresso da CC. Um PTBT contempla o foco na interação, podendo auxiliar, assim, o processo de desenvolvimento da CC dos alunos.

3.1.3 Negociação de conteúdo, forma e significado e a CE

Na interação em sala de aula, os alunos estão expostos a diversas variáveis de ordem psicológica e de linguagem. Os alunos podem, por exemplo, ter receio em dizer algo tanto por questões culturais, quanto por não saberem se serão compreendidos. Cândido Jr. (2006, p. 51) afirma que no processo interativo, “os aprendizes têm oportunidade de refletir, testar hipóteses, perceber lacunas existentes no conhecimento que têm dessa nova língua”. Do mesmo modo, Almeida Filho e Franco (2009, p. 16) afirmam que a interação “recupera e movimenta os conhecimentos para a comunicação verbal ou não, é ela que permite ao falante-ouvinte trazer informações para o jogo comunicacional e negociá-las sob o pressuposto de que pelo menos alguma interpretação será possível.”.

Nestes processos, os alunos, muitas vezes utilizam a CE para compensar falhas ou quebra na comunicação. A CE pode ocorrer, dentre outras formas, como negociação na língua-alvo. Consideramos, portanto, que a negociação tem como natureza a CE do aluno. As negociações são de três tipos: *de significado*, *de conteúdo* e *da forma* (CÂNDIDO JR., 2006). Em um PTBT, o aluno deve estar atento ao conteúdo ensinado, e também deve produzir enunciados significativos sobre o assunto. Assim, as negociações ocorrem em diversos momentos da sala de aula. No trecho a seguir, observamos os alunos utilizando a CE para negociar tanto o significado, quanto a forma:

(transcrição da aula 2012-11-14-turma 1 – 02’31’)

Otto: Que não reconhecem (.) nenhuma:: nenhuma autoridade. Agora si. (...) Que nenhum governo.

Kaleem: No tem governo, no?

Otto: Que não:: hum?

Kaleem: no tem governo lá os sertanejos. Mas a gente:: está pensando cobre cangaceiro, né?

Otto: Canga::ceiro!

Kaleem: Uhum. Isso. Isso only.

Otto: hum.. eu/ toda diferença ideia. No obedecem ou não se sub/ ou talvez no se:: (...)

Kaleem: Que no se?

Otto: Que no se subordinam. Que no respeitam uma outra:: otro poder. Otro governo. Polícia. Si.

Kaleem: No se?

Otto: Subordina. Soborninar como (...) No se se esta paravra está bem, mas preciso (...) Subordinar seria fazer o que uma autoridade disse. Fazer o que disse a poliCIA o presidente.

Kaleem: Ok. So, no tem/ no se

Otto: No se subordina. O talvez, no respeita, pode ser. Outra palavra.

Kaleem: No se sobre!

Otto: Que no se respeita.

Kaleem: Respect! Respect, hã!

A primeira negociação que ocorre é a de significado. Ela acontece quando Kaleem argumenta que eles estão falando somente de cangaceiros e não sobre sertanejos em geral. Apesar de Otto não ter mencionado essa generalização em seu discurso, Kaleem o questiona. Quando Otto confirma o tópico da conversa, afirmando ser somente do *cangaceiro*, Kaleem reforça a abrangência que a discussão deveria ter afirmando *Isso. Isso only*. A negociação, neste caso, recai sobre a amplitude de significado das palavras *sertanejo e cangaceiro*. Kaleem precisa certificar-se que os significados que eles estão atribuindo, como *não ter governo* são características somente dos cangaceiros, pois ele entende a diferença semântica dos termos em questão, além de compreender suas especificidades no tema maior que estavam estudando: o nordeste. Além de utilizar a L1 como estratégia de compensação, ele também negocia o significado para continuar no ato enunciativo.

Em seguida, quando Otto utiliza o vocabulário *subordinar*, há quebra na compreensão de Kaleem, que pergunta o significado da palavra por meio da repetição do contexto em que ela foi produzida. Otto explica o vocábulo, entretanto, Kaleem não está seguro sobre sua compreensão e por isso, Otto utiliza outra palavra para ajudá-lo a compreender o vocabulário em questão. Kaleem imediatamente reconhece a palavra *respeito* que é um cognato com *respect* da língua inglesa e encaminham para a conclusão do tópico de discussão. Foi no processo colaborativo

possibilitado pela interação dos alunos que as negociações ocorreram. Notamos que as negociações de *significado* e da *forma* estão fortemente relacionadas com a CE dos alunos que precisam a todo o momento calibrar suas falas para serem compreendidos por seus pares. Elas também estão relacionadas ao desenvolvimento da CG uma vez que no processo de negociação, o aluno observa tanto o significado quanto a forma de modo contextualizado. Barbirato (2005) menciona que as negociações podem produzir níveis mais altos de compreensão entre os participantes e auxiliá-los no processo de aquisição da LE. Concordamos com a autora, pois se as negociações não fossem utilizadas, poderia haver abandono da fala por algum dos integrantes e o processo comunicativo não se instauraria.

Há, ainda, a negociação do conteúdo, como podemos verificar no excerto a seguir na aula sobre comidas típicas do sul:

(transcrição da aula 2013-06-14-turma 2 – 46’59’’)

PP: [professora falando sobre o barreado, um prato típico de Santa Catarina] é um prato típico né, é igual feijoada, já comeram feijoada?

Zane: sim

PP: gostaram? É diferente né?

Chiara: si

PP: você gostou?

Zane: tem uma:: diferença grande ã:: grande entre simplesmente feijão e feijoada?

PP: sim

Zane: e qual que é a diferença?

PP: o feijão é aquele que se come todo dia no restaurante

Zane: e feijoada tem carne?

PP: a feijoada, ela geralmente o feijão é preto, então já muda aí! No Rio de Janeiro o feijão geralmente é preto, mas aqui no sudeste/ aqui no sudeste não! aqui em São Paulo, ele é marrom i você tem pedaços de porco

Zane: A::então eu como feijoada quase todo dia!

PP: A é?

Zane: porque::

PP: com feijão preto?

Zane: com feijão preto principalmente porque eu moro na família carioca, daí eles são acostumados a fazer? ou de fazer?

PP: acostumados A fazer!

Zane: A fazer com feijão preto

PP: só que a feijoada ela é BEM/

Zane: mas é feijoada ou não ou é? É feijão com? (.) feijão preto?

No trecho, Zane está com foco voltado para o conteúdo. Para responder a pergunta da professora sobre gostar ou não de feijoada, ela precisa assegurar-se que compreende bem as

implicações culturais daquelas palavras. Assim, inicia um processo de negociação de conteúdo com a professora para ampliar seu conhecimento sobre o assunto. O processo de negociação não termina neste trecho. Optamos por fazer o recorte do diálogo, pois acreditamos que o trecho anterior é suficiente para demonstrarmos o uso da negociação de conteúdo. Diferentemente da negociação de *significado* e da *forma* que estão bastante relacionadas à CG dos alunos, a negociação de conteúdo relaciona-se a outros componentes da CC. Notamos que a interrupção do discurso não ocorre por problemas na construção da fala, mas por questões que estão conectadas com a mensagem maior do discurso. A compreensão que Zane procura vai além do nível semântico que envolve os vocábulos *feijão* e *feijoada*. Ela precisa compreender a distinção cultural para relacionar o fato ao seu cotidiano para, então, responder a questão que a professora lhe propõe. Além do uso da CE, observamos também o uso da CD e da CS na construção de significados culturais. A CI ocorre durante todo o trecho, pois a aluna entende o momento de tomar e deixar o turno, posicionar-se e pedir posicionamento, além de expressar surpresa e questionamento. É importante ressaltarmos que a negociação de conteúdo não exclui o uso da CG da aluna, como podemos perceber na preocupação de Zane ao dizer *acostumados a fazer? ou de fazer?*. A CG pode estar presente, já que há construção de discurso, entretanto, ela ocorre com menor frequência que as outras competências, pois o foco do diálogo recai no sentido e não na forma. Elaboramos a figura a seguir, relacionando as negociações em um PTBT com a CE dos alunos e a interação:

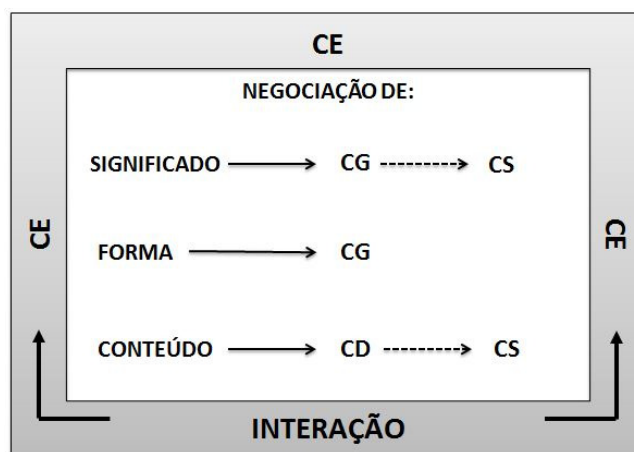


Figura 11 – CE, interação e os tipos de negociação

Almeida Filho e Franco (2009, p. 15) afirmam que “a interação produz insumo sociocultural que gera mais interação gerando por sua vez condições para a aquisição da língua e cultura-metas num processo infinito.”. Deste modo, interpretamos que a interação é a base para que as negociações ocorram. Os três tipos de negociação podem ser alocados sob a CE do falante. Quando o aluno chama a negociação de significado, o foco de sua atenção está no nível do vocabulário, que faz parte da CG do aluno. Nos trechos apresentados anteriormente, podemos observar esta questão na negociação de Kaleem e Otto da palavra *subordinar*. Contudo, dependendo do contexto em que essa negociação ocorre, pode haver também a necessidade de negociar a palavra em seu nível sociolinguístico. Podemos observar este exemplo no momento em que Kaleem negocia com Otto a abrangência sociocultural das palavras *sertanejo* e *cangaceiro*. Na Figura 11, demonstramos esta possibilidade com uma seta pontilhada. Na negociação da forma, o centro da atenção do aluno está no desenvolvimento de sua CG. Por último, quando o aluno negocia o conteúdo, tem por objetivo compreender o tema para construir seu enunciado com base em sua CD. Dependendo da qualidade da negociação de conteúdo, pode haver também abrangência da CS do aluno, como, quando Zane e a professora negociam os termos *feijão* e *feijoada*.

3.1.4 Ilhas de sistematização e a CG

No ensino comunicativo, há prioridade de foco na mensagem que os sujeitos envolvidos na interação desejam enunciar. O ensino da gramática ocupa segundo plano no processo e é realizado quando tanto o aluno quanto o professor sentirem necessidade da explicitação da regra. Segundo Almeida Filho (2011, p. 86) a inserção da explicação do item gramatical ocorre a partir da necessidade da situação comunicativa. Na aula sobre os primeiros habitantes do sul do país com a turma 1, a professora observou a necessidade de os alunos usarem e diferenciarem o passado perfeito do passado imperfeito do português. A partir da necessidade apresentada pelo grupo, abriu a seguinte ilha de sistematização:

(transcrição da aula 2013-02-27-turma 1 – 00'58'')

PP: Uma das coisas que às vezes é um pouco difícil para o estrangeiro, é:: eu já falei um pouquinho com vocês sobre isso, mas eu vou retomar. Que são os dois passados que a gente tem em português. Que é o passado perfeito e o passado imperfeito. /.../ Vocês lembram qual o passado perfeito do verbo:: comer? (...) Como seria do/ o verbo comer no passado?

Sophie: Comi?

PP: Comi! (...) Você, ele e ela

Sophie e Houkola: Comeu.

/.../

PP: Comeram. Daí tem o segundo tipo de passado:: que é esse passado imperfeito (.) que é eu::

Sophie: Comia!

/.../

PP: Agora:: quando eu uso um e quando uso o outro? Qual a diferença de falar "eu comi" e "eu comia"?

Sophie: É:: coMIA era quando era uma costume, no?

PP: Isso!

Sophie: Costume o uma descrição.

PP: /.../ [no recorte anterior, a professora explica a diferença entre os passados e propõe exercício] eu vou falar de costumes que eu tinha na infância, /.../ quando eu era pequena, eu brinCAva muito na rua (...) meus pais trabalhavam o dia inteiro:: e ficava EU, meu irmão e minha irmã sozinhos em casa! Então:: olha só os verbos que eu já usei::

Houkola: Ficava, brincava.

No trecho apresentado, a direção da atenção muda para a explicitação da gramática. Sophie e Houkola demonstram estar atentas à explicação da professora quando completam as conjugações pedidas. Apesar do assunto abordado pela professora no exercício não estar conectado com o conteúdo estudado, observamos que a atenção de Houkola está voltada para os verbos usados pela professora, pois a aluna é capaz de identificá-los pontualmente já na conjugação que estudavam.

A abertura da ilha de sistematização também ocorre quando o aluno percebe na fala dos colegas ocorrências linguísticas que não compreende. É possível observarmos esta ocorrência no trecho a seguir:

(transcrição da aula 2013-02-27-turma 1 – 42'16'')

Kaleem: Primeiro, a gente foi:: para Campinas! /.../ Lá tinha muitos amigos paquistanes, so a gente combiNAmos?

PP: A gente combinou!

Kaleem: A gente combinou! É:: depois começou a visitar para Florianópolis! Ah: quando a gente chegou lá, para Florianópolis:: tinha amigos. /.../

[ao final do exercício de Kaleem, Houkola pergunta:]

Houkola: Ô:: Aline! A palavra "a gente". É:: o mesmo por eu, por exemplo, quando ele fala/ ele fala "a gente começou", "a gente" voltou"?

PP: É:: era isso que eu ia falar! "A gente" e o "nós" têm a mesma ideia:: um grupo. Só que essa palavra aqui, o "a gente", ela é singular. A ideia é de grupo, mas:: na gramática, ela é singular e essa aqui é plural. (...) Você, ele, ela, a gente (.) tem a mesma conjugação. Então você fala (.) eu FUI, você FOI, ele foi, ela foi, a gente foi. /.../ Então, quando eu uso a palavra "a gente", é uma ideia de grupo, mas a conjugação é aqui, ó! [professora aponta para as palavras no quadro] E o NÓS, é sempre no plural. /.../ [professora segue com a sistematização]

Houkola está com atenção focada no uso das estruturas linguísticas utilizadas pelo colega. Ela percebe o problema de Kaleem com a concordância verbal com o sujeito *a gente* e assim que o colega finaliza o exercício, questiona a professora sobre a concordância em questão. No trecho anterior, percebemos que há um limite tênue entre a *ilha de sistematização* e a *negociação da forma*. A sistematização da professora inicia quando Houkola pergunta de forma direta para a professora o funcionamento de uma estrutura linguística. Acreditamos que a *negociação da forma* é quando o aluno utiliza sua CE para manter o fluxo comunicativo. Consideramos que a *ilha de sistematização*, por outro lado, é um momento na aula em que há quebra de um ato enunciativo para que o professor possa dar saliência a alguma estrutura linguística. A *ilha* também pode surgir em momentos de pausas de turnos, como no caso do trecho anterior. Somente após Kaleem ter terminado a atividade que Houkola realiza a pergunta à professora. Durante a *ilha*, os alunos centralizam a atenção no desenvolvimento de suas CGs.

Savignon (1991, p. 269) afirma que os aprendizes parecem focar mais na gramática quando ela está relacionada às necessidades e às experiências dos alunos. Houkola relaciona a dificuldade do colega com sua própria dificuldade e por isso faz a pergunta para a professora. A sistematização neste caso ocorreu a partir dos seguintes parâmetros:

- partiu da necessidade e/ou do interesse do aluno;
- a questão surgiu em momento posterior de ter ocorrido;
- a escolha da sistematização não foi premeditada.

Há também outra questão de análise no trecho apresentado. Na dúvida da conjugação verbal com o sujeito *a gente*, Kaleem utiliza de sua CE para confirmar a acuidade de sua produção com a professora. A partir da correção dada, imediatamente abstrai a regra e começa a utilizá-la corretamente, como podemos observar em *depois começou a visitar e a gente chegou lá*. Diferentemente de Houkola, Kaleem não precisou da sistematização. Isto nos mostra as

diferenças de necessidades que os alunos apresentam em sala de aula. Definir previamente a estrutura a ser ensinada não contempla os propósitos individuais dos alunos. No ensino comunicativo, o aluno busca no uso da língua o que julga ser importante para preencher as lacunas que ele acredita ter em sua CG.

Nos momentos de ilha de sistematização, percebemos que a CG dos alunos fica em evidência perante os outros componentes da CC, o que não significa que ela ocorra isoladamente. Os alunos também utilizam a CI ao fazer perguntas para o professor e ao dar opiniões; aplicam a CE para compensar os problemas linguísticos que encontram. Neste processo, o professor deve procurar desenvolver não somente a CG do aluno, mas se possível, abranger a dimensão social e cultural que a estrutura sistematizada pode apresentar. Apesar de não ter sido transcrito, no trecho anteriormente apresentado, a professora explicou os usos sociais do sujeito *a gente* e suas implicações no discurso. Isso auxilia no desenvolvimento da CS do aluno e abrange o ensino da dimensão social da língua, que é um pressuposto da abordagem comunicativa.

Durante as aulas, percebemos que os momentos de sistematização funcionavam de dois modos. No primeiro, ele agia como um período de suspensão do foco no conteúdo e direcionava, por um período mais longo, a atenção dos alunos para a forma, como nos trechos anteriormente apresentados. No segundo modo, a sistematização ocorria por um período de tempo mais curto e não interrompia por muito tempo o fluxo comunicativo, como no trecho a seguir:

(transcrição da aula 2013-05-24-turma 2 – 46’24’)

Chiara: é lodo dipois é:: você é:: senti sUbido muito quente eu acho que é porque no corpo tem gradiente de temperatura que é muito frio para água e:: a sua temperatura é trinta e seis trinta e sete graus (.) e o cÓrpo precisa de esquentar/ (...) e:: você sente/ mais quente com o chá o chá é quente o corpo não precisa de trabalhar para esquentar/

PP: não faz sentido (.) vocês lembra que o precisar você não fala precisar dE esquentar

Chiara: não precisar esquentar

PP: ahã (.) quando você tem::

Chiara: um verbo

PP: bom depois temos o guaranA bastante famoso

Zane: sim

Almeida Filho e Franco (2009, p. 86) mencionam que a ilha de sistematização deve ser “pequena e breve para não interromper o fluxo comunicacional e informativo acerca dos aspectos que vão guiar a satisfação das necessidades dos aprendizes”. Discordamos parcialmente

da afirmação, pois acreditamos que o professor é o responsável por atender as necessidades que os alunos lhe apresentem. Consideramos também que ele é o sujeito mais adequado para decidir sobre a extensão adequada de uma explicação que satisfaça estas necessidades. No caso dos dois primeiros exemplos desta seção sobre os usos dos passados, os alunos já haviam terminado a tarefa proposta quando o professor iniciou a sistematização. Também nestes casos, a atenção dos alunos estava bastante focada em suas CGs, o que fez com que o tópico se desdobrasse em outros como a regência do verbo gostar, a concordância verbal com o sujeito *a gente* e o uso do futuro. Já no último trecho mostrado, as alunas estavam realizando a atividade comunicativa sobre a bebida nacional brasileira quando a professora sistematiza a locução verbal com o verbo *precisar*. Neste caso, o foco na forma foi mais pontual e a professora rapidamente retoma o conteúdo que as alunas discutiam.

As ilhas de sistematização podem ou não serem iniciadas por um processo de negociação entre os alunos ou entre o aluno e o professor. Também observamos que a interação pode gerar dois movimentos distintos em relação à saliência da gramática. O primeiro é quando a partir da interação o aluno apresenta quebra na comunicação por problemas em algum dos componentes da CC, portanto foca em sua CE para iniciar um processo de negociação da forma. Assim que a negociação é realizada, o aluno retoma sua fala e prossegue no discurso. O processo da negociação geralmente é rápido e ocorre em forma de confirmação por parte do outro aluno sobre a estrutura utilizada. O segundo movimento parte da necessidade do aluno ou do professor de pedir ou dar saliência a um item linguístico. Neste caso, pode haver quebra no ato enunciativo e a atenção do aluno está voltada para sua CG.

De acordo com Savignon (1991, p. 271), o foco na forma é relacionado às experiências comunicativas dos alunos. Assim, independentemente do momento em aulas que as ilhas surgem, é o ambiente interativo e centrado no aluno oferecido pela abordagem comunicativa que faz com que o processo de desenvolvimento da CC deixe de ser mecânico e faça sentido para o aprendizado do aluno.

3.1.5 Resultados das tarefas como verificação das produções linguísticas e do conteúdo

Ellis (2006) menciona três objetivos pedagógicos para a fase dos resultados das tarefas: o de oferecer oportunidades de repetir a tarefa, encorajar a reflexão sobre como a tarefa foi realizada, além de incentivar a atenção para a forma. Concordamos com Ellis sobre os objetivos do momento pós-tarefa e gostaríamos de acrescentar os objetivos a seguir:

- oportunidades para os demais colegas reconhecerem o trabalho realizado;
- ampliação do conhecimento sobre o conteúdo a partir dos resultados de outros pares;
- oportunidade de comparação entre os pares sobre seus resultados;
- momento de verificação da compreensão do conteúdo.

O resultado da tarefa é a conclusão do desenvolvimento da CC dos alunos que envolve esforço linguístico, psicológico e cognitivo, com constante negociação entre os envolvidos para se atingir um objetivo. O trecho a seguir corresponde à exposição de resultados da tarefa *Quem é o cangaceiro?* Kaleem e Otto apresentam os resultados de suas tarefas, quando Houkola faz a seguinte intervenção:

(transcrição da aula 2012-11-14-turma 1 – 17'33'')

PP: Que mais?

Kaleem: Tem armas. Armas::

PP: Uhum. Tem muitas armas.

Houkola: Que que é isso?

PP: (professora faz uma mímica de uma arma com a mão)

Houkola: Ah!

Sophie: Se fala armado?

PP: Armado é quando você está carregado de armas. Então você fala:: Eu tô armado! (.) Eu tenho uma arma.

A partir da resposta de Kaleem que dizia que os cangaceiros possuíam armas, Houkola aciona sua CE para negociar o significado da palavra *armas*. Sophie também aproveita o momento para a negociação da forma do particípio *armado*. Apesar de o momento ser de apresentação dos resultados da tarefa de Otto e Kaleem, o outro grupo utilizou o resultado dos

colegas para ampliar sua CG. Também percebemos no resultado a negociação de conteúdo, como no trecho a seguir:

(transcrição da aula 2012-11-14-turma 1 – 14'34'')

Sophie: Sujo!

PP: Isso! Toda essa vestimenta é importante para se proteger do calor.

Otto: Não:: su-suam também?

PP: Você até sua, mas ao mesmo tempo você cria uma camada térmica. E o calor do sol não te queima. Num é assim também no deserto? No deserto as pessoas não se cobrem inteiras? Para proteger do calor. Vocês já viram aqui no Brasil, as pessoas que varrem a rua? Quando está muito sol, eles estão lotados de roupas.

Sophie: e também a gente que:: trabalha na construidora? No:: prédio. Na construção também. Aqui também!

A partir do resultado da tarefa que Sophie e Houkola apresentam sobre os cangaceiros serem sujos, a professora amplia a questão e fala sobre as vestimentas típicas daquele grupo. Otto, que não fazia parte do grupo que estava apresentando os resultados, aproveita para perguntar sobre a viabilidade de uso daquela roupa. Sophie, por outro lado, reconhece na fala da professora, situações que encontra em ambientes fora da sala de aula. Do resultado da tarefa *sujo*, os alunos conseguiram estabelecer relações novas sobre o conteúdo. Os alunos não ficaram limitados à simples exposição do resultado da tarefa, pois o momento da apresentação dos resultados oferece novo ambiente para que haja interação professor-aluno e aluno-aluno.

Prabhu (1987, p. 71) afirma que em uma mesma atividade, os alunos se preocupam com diferentes aspectos da língua e por isso abstraem diferentes estruturas. Ele ainda afirma que a partir de um mesmo aspecto da língua, os alunos podem chegar a diferentes resultados. Para realizarem a tarefa apresentada no trecho anterior, os alunos foram expostos ao mesmo insumo construído pela professora. Contudo, os resultados linguísticos de Kaleem e Otto foram diferentes dos resultados de Sophie e Houkola, uma vez que a compreensão do conteúdo não é uniforme e passa por limitações cognitivas e psicológicas individuais de cada grupo. Por isso, a apresentação dos resultados gera novos momentos de interação.

No momento da realização da tarefa, o processo de interação desencadeado é único e produz resultados distintos, conforme apontado por Prabhu (1987). Desta maneira, podemos atribuir ao resultado mais do que um simples relatório sobre o que foi feito. Ele também abre

espaço para que novas interações ocorram, desencadeando oportunidade de uso da CC e a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o conteúdo, podendo favorecer, assim, a elaboração de suas CDs.

Na apresentação do resultado, o professor também verifica a compreensão do conteúdo e a qualidade dos resultados linguísticos. Durante a realização das tarefas, o professor nem sempre consegue estar atento a todas as interações que ocorrem com os alunos, pois ele deve circular pela sala de aula tirando dúvidas e auxiliando os alunos em seus processos. Apresentaremos, em seguida, o resultado de duas tarefas. Na primeira, os alunos, individualmente e em casa, tiveram que escrever uma carta para suas mães como se fossem nordestinos deixando a região para buscar uma vida melhor no sudeste. Sophie apresentou o seguinte resultado:

A minha querida mãe,
Estou indo para o sudeste, para o grande São Paulo. Quando você ler este bilhete, o Eduardo e eu já estaremos em caminho. Já falei muitas vezes com você sobre eu ter vontade de sair do sertão mas agora, não tem outra opção. Este inverno e esta primavera foram muito secos e agora, não dá para trabalhar no sertão. O fazendeiro com quem estava trabalhando, o Luis, não tem mais trabalho para nos e não tem mais dinheiro para pagar-nós. Então, o Eduardo e eu, vamos para o Sudeste para encontrar uma vida melhor. Lá, tem mais oportunidades de trabalho, a vida é mais fácil, tudo é mais desenvolvido e tudo vai ficar melhor. Vou poder mandar dinheiro para você melhorar a casa e comprar gallinas (?) e vacas. Você lembra o João, o Wellington e o Rodrigo? Elis foram para lá faz alguns meses e também lá, tem varios primos o Eduardo. A gente vai ficar em casa de elis e vao ajudar-nos para procurar trabalho. Vamos ir a pé mas acho que a gente vai pegar uma carrona, então, tal vez em 1 mes, estaremos lá. Você não tem que preocupar, tudo vai ficar ótimo! Quando eu estiver lá, vou mandar um bilhete e dinheiro para você.
A gente se vai ver muito cedo, lembra que eu quer muito a você.
Abraços, o se filho, o Geraldo.

No segundo exemplo, os alunos, em pares, tiveram que imaginar um dia na vida dos primeiros gaúchos que ocuparam a região sul. Kaleem e Houkola apresentaram o seguinte resultado:

A gaoucho morava no perto de fronteira. Ela dormia com mesmo roupa e dormia no rede. Ele comia vegetaise e córnea para almoço dele. Ele fumava tabaco e tomava chimmarrao. Ele gostava brincar fora de casa. Ele vendia gado para ganhar dhineiro. Ele andava a cavalo. Ele sufrendava a bragada e comia muito churrasqueira. Ele jogava na Rua e morava na fazenda.

Em ambos os casos, houve trabalho intenso discursivo. Sophie mostra CD bastante desenvolvida ao compreender o gênero carta que foi pedido, ao utilizar discurso coerente e elementos de coesão, como em *Lá*, (em referência ao sudeste) *tem mais oportunidades de trabalho*. Também é possível observar uso adequado de sua CS. Ao utilizar nomes como *Eduardo, João, Wellington, Luis e Geraldo*, mostra uma preocupação em construir uma carta verossímil ao contexto. Quando a professora recolhe a tarefa, pergunta à aluna sobre a escolha do nome *Wellington*. Ela comenta que a escolha ocorreu porque na aula anterior a professora havia comentado sobre o uso de nomes estrangeiros na cultura brasileira. Da mesma forma, é possível verificarmos que Sophie compreendeu os motivos que levam a migração de nordestinos para outras regiões. Igualmente entendeu as condições em que ela ocorre, tais como, chegar ao destino (no caso o sudeste) sem ter garantia de emprego, esperança em enviar dinheiro aos pais e os tipos de transporte utilizados.

No segundo resultado, os alunos demonstraram CD menos desenvolvida. Eles utilizaram o apoio da CF ao produzirem orações com a fórmula SUJEITO + VERBO NO PASSADO IMPERFEITO + COMPLEMENTOS. Há uso de elementos discursivos no texto. A coerência foi construída por uma frase de introdução ao assunto e pelo texto apresentando as características dos gaúchos. Entretanto, há problemas no conteúdo de algumas orações. Na frase *Ele gostava brincar fora de casa e ele jogava na Rua e morava na fazenda* os alunos demonstraram não compreender o fato de que os primeiros gaúchos moravam em acampamentos, ao ar livre. A partir do resultado da tarefa, a professora trabalhou estas questões sobre o tema e elementos de coesão, como os conectivos, oferecendo, para os alunos, oportunidades de desenvolvimento de suas CDs.

Quando os alunos apresentam resultados das tarefas, observamos as seguintes questões:

- Os resultados agem como momento de checagem da compreensão dos alunos sobre o conteúdo;
- A CC apresentada é o resultado da interação dos alunos ao longo da tarefa;
- Eles oferecem novas oportunidades de interação, portanto, possibilitam aos alunos mais momentos de desenvolverem suas CCs;

- Há oportunidade para o professor verificar as possíveis lacunas da CC de seus alunos e encaminhar possíveis ações para compensá-las.

Desta forma, o resultado pode agir como importante catalizador para o desenvolvimento da CC dos alunos. Para o professor, é o momento de diagnosticar os possíveis problemas em sala de aula e de preparar possíveis ações futuras para os problemas apresentados. Para o aluno, ele funciona como nova oportunidade de interação e como oportunidade de uso e desenvolvimento de sua CC.

Na próxima seção, analisaremos o modelo da CC proposto por Celce-Murcia (2007) e a interatividade de seus componentes em um PTBT.

3.2 A CC COMO MODELO INTEGRATIVO DE SEUS COMPONENTES

No arcabouço teórico apresentado sobre a CC neste trabalho, apresentamos algumas teorias e modelos acerca do tema. Neste trabalho, optamos pelo modelo de Celce-Murica (2007) que coloca o a CD como geradora das demais competências. Esse modelo também aponta para a CE como circundante das outras competências. Nas próximas seções, analisaremos, a partir do curso de PLE ofertado por este estudo, como a CD desencadeia os demais componentes da CC e como a CE age em conjunto com as outras competências.

3.2.1 O discurso como centro do modelo e suas relações com os componentes da CC

A natureza interativa das tarefas comunicativas abre espaço para a construção de enunciados significativos. Savignon (1991, p. 273) aponta que “quando o uso da língua é entendido como comportamento social, a identidade e a motivação do aprendiz parecem interagir com o status da língua, uso e contextos de aprendizagem para influenciar o desenvolvimento da

competência.”⁵⁵. No processo de uso da CC, o aluno não está imune a fatores que determinam seu discurso e sua identidade. O ensino por conteúdo pode reforçar esta questão, pois os alunos precisam se posicionar e dar opiniões em questões que interagem com o mundo. Podemos observar tal aspecto na tarefa a seguir. Depois de uma discussão sobre a transposição do rio São Francisco no nordeste, os alunos leram as opiniões de algumas pessoas sobre a transposição no *blog* da matéria estudada. Eles tiveram que escrever suas opiniões sobre o tema na tarefa *Opine!*:

Houkola disse:

27 de novembro de 2012 às 23:50

Eu sou a favor da transposição, pois essa mostra que a integração de bacia no nordeste promoverá a igualdade de oportunidade para o povo daquela região e matará as atividades industriais, comerciais e agrícolas. Por isso eu acho que a transposição dará melhoria na qualidade de vida.

Zane disse:

Eu sou contra a transposição do rio. Se pensar bem, fica claro que tem mais pontos negativos do que positivos. Esses bilhões deveriam ser usados no desenvolvimento de projetos ecológicos menos intrusivos. O sertão precisa de uma solução, e não mais problemas!

Para que as alunas chegassem a este resultado, estudaram a seca no nordeste, o cangaço, a imigração, questões políticas da região para, então, construir uma opinião sobre a transposição do rio. O processo não é imediato e nem parte do senso comum. O professor ofereceu os subsídios necessários para que os resultados fossem alcançados. A interação e a construção do discurso por longo tempo possibilitou o resultado. Os alunos posicionaram-se sobre o assunto e demonstraram aprender não somente o conteúdo de forma passiva, pois se mostraram críticos perante a questão colocada. Almeida Filho e Franco (2009, p. 18) citando Almeida Filho (2005) afirmam que “adquirir uma língua não é mais aprender, somente, outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim, construir no discurso (...) ações sociais (e culturais) apropriadas”. Notamos nos trechos anteriores que as alunas agiram socialmente ao contribuírem com suas opiniões sobre o assunto. Os sentidos foram construídos de modo apropriado, respeitando as especificidades que a escrita em um *blog* exige. O desenvolvimento do aluno ocorre em sua CC e também na composição de suas identidades,

⁵⁵ Tradução nossa para o trecho: *When language use is viewed as social behavior, learner identity and motivation are seen to interact with language status, use, and contexts of learning to influence the development of competence.*”

criando, assim, um movimento circular que é renovado a todo momento pela interação e pelo discurso, possibilitado pelo foco no significado.

O foco no sentido abrange diversos momentos de um PTBT:

- durante a explicação do conteúdo;
- na realização das tarefas comunicativas;
- na apresentação dos resultados das tarefas.

Nas tarefas comunicativas, os alunos têm maiores oportunidades de interação, pois geralmente são agrupados em pares. Elas exigem do aluno extenso trabalho interacional para chegarem a um resultado. Nos resultados em que os alunos precisavam escrever uma redação coletivamente, por exemplo, os alunos tiveram momentos para negociar o significado, a forma e o conteúdo. Neste tipo de tarefa, os alunos precisavam concordar *o quê* dizer e *o como* dizer, conforme observamos no trecho abaixo:

(transcrição da aula 2013-04-12-turma 2 – 51'35'')

Angelika: É:: primeiro:: escrevimos o:: (...) que se trata trata a filme? o:: filme? ()

Chiara: Eu não entendi. Primeiro?

Angelika: Não! Primeiro uma frase como:: é:: "esse filme trata de:: de:: a vida de:: da:: dos sertanejos!"

Chiara: Si! De uma sertaneja!

Angelika: Mas bien dos sertanejos, porque não ()

Chiara: () Si. No sei.

Angelika: Da sertanejo.

Chiara: O da pessoa do sertão. Si!

Angelika: É:: o filme Vida Maria (...) conta da vida de Maria (...) pode dizer de uma (...)

Chiara: Tem sertaneja o sertanejo só? [pergunta para a professor]

PP: Sertanejo é a ideia geral da população! Sertanejo:: não é muito usado, porque daí confunde com música sertaneja.

Chiara: Ah! Si.

PP: Que é outra coisa. Música sertaneja tem a ver com fazenda, com chapelão, com cinto grande aqui, calça apertada, bota, cavalo, mas:: não tem a ver com o sertão.

Chiara: Tá.

Angelika: Então é melhor, é:: podemos dizer "Trata da vida do:: da cultura sertaneja.

PP: Eu diria da cultura do sertão. Porque se eu falo sertaneja, o brasileiro vai pensar na música.

Angelika: Mas:: se:: dizemos "cultura sertaneja" é: música:: a ideia é música? o::

PP: A cultura sertaneja::? Sim! Ainda assim a ideia vai pra música. Acho que é melhor a cultura do sertão.

Angelika: O filme trata da vida da:: de:: um:: uma mulher

Chiara: Si.

Angelika: mulher sertaneja. (...)

Chiara: de uma menina?

Angelika: Mas:: menina é mais jovem. Mas se trata da vida de uma pessoa de:: de todo esse grupo () mas a menina é do segundo.

Chiara: A menina também é jovem.

Angelika: A menina também! Penso que é jovem, mas a menina não tem tudo a ver com o filme, mais a mulher!

Chiara: Si, é verdade.

Angelika: () mulher? é:: dos sertanejos!

Chiara(?): dos? sertanejos.

N: dos?

Chiara(?): uhum.

PP: d-o-s

Na tarefa, as alunas assistiram ao curta-metragem *Vida Maria* e tiveram que escrever um parágrafo com as impressões sobre o a rotina do sertanejo. Este movimento interativo durou 5 minutos e foi necessário para que as alunas concordassem sobre a primeira oração da redação coletiva:

“O filme "Vida Maria" trata da vida da uma mulher dos sertanjos.(...)”

O uso de suas CD foi importante em dois sentidos. Primeiro para a realização do diálogo propriamente. Segundo, para a elaboração de uma redação coletiva. A CD das alunas age como central em processo que desencadeia o uso de diversos elementos. Ela organiza os conhecimentos gramaticais, semânticos, sociais, culturais e interacionais dos alunos na língua-alvo e é permeada pela CE dos aprendizes. Elaboramos o quadro a seguir classificando alguma das frases do diálogo anterior em relação aos componentes da CC e aos tipos de negociação ao longo da tarefa:

Quadro 8 - Os componentes da CC e as negociações dos alunos em um trecho da tarefa "Impressões"

CI	<p>-Angelika: É:: primeiro:: escrevimos o:: (...) que se trata trata a filme? o:: filme? ()</p> <p>-Chiara: () Si. No sei.</p> <p>-Chiara: Ah! Si.</p> <p>-Chiara: Tá.</p> <p>-Angelika: Então é melhor, é:: podemos dizer "Trata da vida do:: da cultura sertaneja.</p> <p>-Chiara: de uma menina?</p> <p>-Chiara: A menina também é jovem.</p>
----	---

	-Chiara: Si, é verdade.
CG	-Angelika: /.../ a vida de:: da:: dos sertanejos -Angelika: /.../ da vida da:: de:: um:: uma mulher
CE	- Chiara: Eu não entendi. Primeiro? - Chiara(?): dos? /.../
CS	- Angelika: Mas:: se:: dizemos "cultura sertaneja" é: música:: a ideia é música? O::
CD	-Angelika: /.../esse filme trata de:: de:: a vida de:: da:: dos sertanejos
CF	- Chiara: Tá. -Angelika: /.../ não tem tudo a ver com
Negociação de significado	- Chiara: Tem sertaneja o sertanejo só - Angelika: Mas:: se:: dizemos "cultura sertaneja" é: música:: a ideia é música? o::
Negociação da forma	- Chiara(?): dos? sertanejos.
Negociação do conteúdo	- Angelika: Mas bien dos sertanejos, porque não () - Chiara: O da pessoa do sertão. Si! - Chiara: de uma menina? - Angelika: Mas:: menina é mais jovem. Mas se trata da vida de uma pessoa de:: de todo esse grupo () mas a menina é do segundo. - Chiara: de uma menina? -Chiara: A menina também é jovem. -Angelika: A menina também! Penso que é jovem, mas a menina não tem tudo a ver com o filme, mais a mulher!

A CI está bastante presente no trecho com exemplos de *iniciar uma conversa, concordar, argumentar e expressar opiniões*, pois estes elementos fazem parte da natureza interativa que as tarefas apresentam. Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p. 19) comentam que a competência acional, que posteriormente foi chamada por Celce-Murcia (2007) de CI, está restrita principalmente à comunicação oral. Concordamos com os autores, entretanto, apontamos que também é por meio do processo de interação na forma oral que as produções escritas ocorrem, sejam elas coletivas ou individuais.

O uso da CG das alunas mostra o constante cuidado em buscar formas gramaticais, como elementos de concordância, para construir o diálogo. Apesar de o foco estar no sentido, o trecho mostra que a preocupação com a acuidade linguística está presente no evento comunicativo. Almeida Filho (1993, p. 23) menciona que “Ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística sem que o inverso seja necessariamente verdadeiro.”, assim, quando o professor utiliza um PTBT, colabora para o desenvolvimento da CC de seus alunos de modo contextualizado e significativo.

A CD está presente em todo o processo. É possível notarmos a CD na própria construção do diálogo, como no uso de conjunções ou no desenvolvimento da escrita da redação coletiva. Patrocínio (1995, p. 32) afirma que “quanto mais conflitiva uma interação, mais intensamente a relação dialética habilidade/conhecimento parece se processar”. Isto fica bastante evidente no trecho anteriormente apresentado. Podemos observar que a construção do discurso faz com que diversos movimentos ocorram, como as negociações de significado, forma e conteúdo e o aparecimento de outros componentes da CC.

Celce-Murcia (2007, p. 51) aponta, baseando-se em Brinton et al. (2003) e outros autores que o ensino por temas é um dos meios mais efetivos para desenvolver a CC na LE. A manipulação linguística, de conteúdo e de recursos próprios que o aluno precisa mobilizar cria ambientes favoráveis para a aquisição e para produções orais, escritas e artísticas na LE.

No material proposto nesta pesquisa, havia algumas tarefas que tinham como natureza, a manipulação do lúdico e artístico da linguagem. Uma delas era a criação de um cordel, como finalização da unidade *Nordeste*. Os cordéis foram produzidos em conjunto pelos alunos, resultando em dois cordéis:

*Os momentos difíceis duram muito
Mas o povo sempre fica forte
A vida tem problemas muito turvos
Mas no final a alegria só traz sorte*

Figura 12 - Produção Textual - Cordel - Turma 1

Água no sertão

*A vida é difícil no sertão,
Não tem chuva nem água no açude;
Vamos esperar no portão,
Com chuva vem alegria e saúde.*

Figura 13 - Produção Textual - Cordel - Turma 2

No momento da produção da tarefa, ambas as turmas precisaram acionar vários tipos de conhecimento. O primeiro deles foi em relação à temática apresentada. A tarefa se encontra ao final da unidade *Nordeste* para que possa haver reentrada de insumo em quantidade suficiente

para que os alunos possam realizá-la. Expressões como *sorte* (no sentido mais amplo, como *sorte da vida*), *forte* (relacionada ao sertanejo), *açude* e *esperar no portão* (associada às cidades pequenas do interior e no contexto do sertanejo como alguém com a esperança de dias melhores) somente foram possíveis de serem utilizadas devido à qualidade e à quantidade do insumo⁵⁶ que aliados ao tema construíram significados culturais relevantes para os alunos. Em conversa não gravada, entretanto registrada no caderno de observações, Chiara comenta sobre um diálogo que teve com a senhora que cuidava da pensão onde estava hospedada, que era nordestina. O contexto temático que naquele momento os alunos estudavam sobre o nordeste tratava sobre as migrações nordestinas, suas raízes e seus desdobramentos sociais. Chiara menciona que, ao conversar com essa senhora, teve a oportunidade de ouvir relatos de uma pessoa que havia estado em situações bastante similares às estudadas em aula. Ela apontou também o quanto ficou impressionada com as histórias, visto que eram narrativas de quem havia sofrido muito na vida.

Em conversa, após o final da aula, Sophie também comenta conexões que estabelece sobre o aprendido na sala com seu mundo fora dela:

Sophie: Estava assistindo televisão e mostrou um vídeo do cor/cor::

PP.: Cordel!

Sophie: É si, que você mostrou pra gente, no?

PP.: Passou na televisão?

Sophie: Si. Passou no domingo da manhã um dia assi. Eu não lembro que canal, porque eu nunca vejo televisão asi. É:: eu penso em você porque tinha que a mú::sica e falavam nas rimas e os desenhos assi, como:: típicos, no?

PP.: Ah, que legal, você conseguiu já reconhecer, né?

Sophie: É si, consegui reconhecer! E também no meu namorado, porque ele gosta muito de desenhar e então, ele acha isso muito bonito, então a gente ficou/ mas é difícil de entender. Porque fala muito rápido:: e tem muitas rimas:: e você cansa depois.

Ter o tema com eixo organizador das tarefas possibilita que os alunos consigam fazer relações com o que é visto dentro da sala de aula com o mundo fora dela, pois ele faz com que a temática transpasse aquele ambiente. Não podemos deixar de pontuar que o contexto deste estudo, o de imersão, facilita para que tais relações sejam traçadas. As falas de Sophie e Chiara são condizentes com a afirmação de Patrocínio (1995, p. 30) sobre a CC: “o objetivo último de

⁵⁶ O capítulo *Nordeste* durou em torno de sete aulas de uma hora e meia, ou seja, dez horas e meia de exposição àquele tipo de insumo, ou em torno de um mês e uma semana de aula.

se buscar o desenvolvimento de uma competência comunicativa, é, justamente, interagir.”. As alunas conseguem interagir em ambientes legítimos de comunicação, não só pelo bom uso da CC, mas também pelas relações que estabelecem com o mundo por meio dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Também, na unidade *Sul*, os alunos tiveram que construir coletivamente um convite para um evento cultural brasileiro do qual já tivessem participado. Essa tarefa foi realizada depois de longa discussão sobre festivais na região sul e sobre como os festivais se valem de elementos culturais na divulgação dos eventos. A interação comunicativa gerada pela tarefa *Divulgando* teve como resultado os seguintes convites:

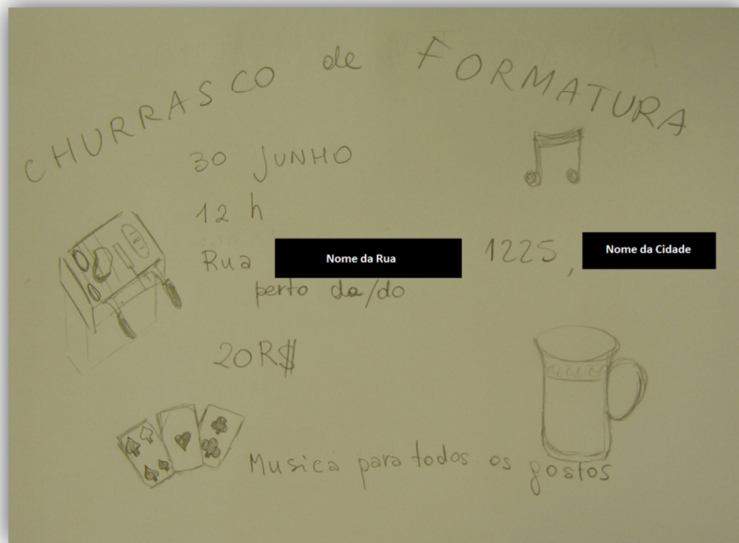


Figura 14 - Resultado 1 da tarefa "Divulgando"⁵⁷

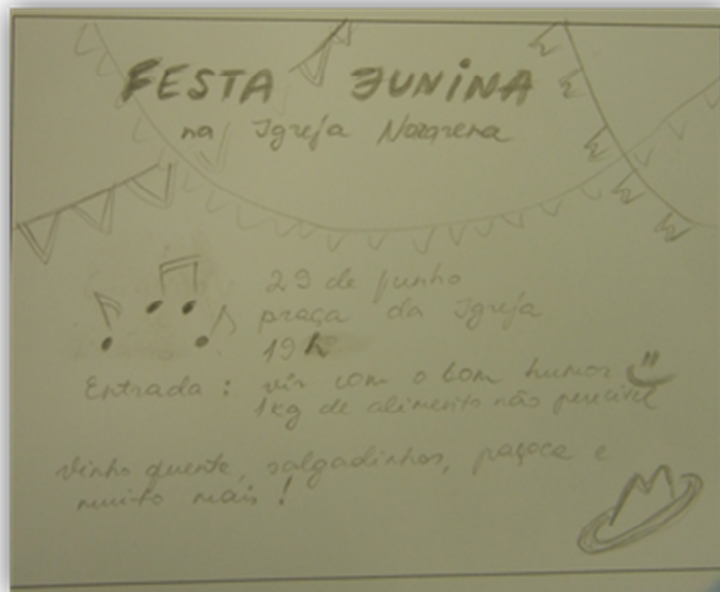


Figura 15 - Resultado 2 da tarefa "Divulgando"

⁵⁷ Foram colocadas tarjas nos nomes da rua e da cidade para preservar a identidade do local da pesquisa.

Expressões como *19h, na praça da igreja, 1kg de alimento não perecível, salgadinhos e paçoca*, surgem a partir de discussões e do discurso de sala de aula e neste caso, em especial, da vantagem que o ensino como L2 oferece. Apesar de as alunas não terem lembrado a palavra *perecível*, elas se recordaram de suas vivências ao irem a festas juninas e que para ajudar a comunidade devem contribuir com a doação de alimentos. A vivência cultural possibilitou que a pergunta sobre o vocabulário surgisse em aula, bem como a negociação da forma, no caso do vocabulário, como também percebemos no trecho a seguir quando a aluna relata sua experiência sobre uma festa junina de que participou:

(transcrição da aula 2013-06-21-turma 2 – 1º37’26’)

Zane: I:: Bebidas típicas tinha (.) refrigerante (...) acho que não tinha nada de álcool [[alcohol? Alcohol?

PP: Álcool.

Zane: Álcool! I:: di:: suco di cana? cana?

PP: () esse suco de cana é o caldo de cana?

Um aluno aprendendo português como LE, possivelmente não faria esta pergunta, pela lacuna cultural que possivelmente apresentaria. Também podemos perceber nas Figura 14 e Figura 15, elementos não verbais comunicativos que representam e funcionam como elementos estéticos importantes no resultado. Nos resultados dos convites apresentados anteriormente, verificamos a presença da CS das alunas. No convite para um *Churrasco de Formatura*, observamos elementos como *baralho, pão na churrasqueira* e o próprio desenho da churrasqueira, com carne e espetos, demonstrando que as alunas entenderam as questões sociais e culturais que vão além da linguagem verbal. O mesmo ocorre com o convite da *Festa Junina* em que são desenhadas bandeirinhas e um chapéu.

Os exemplos confirmam o que Patrocínio (1995, p. 21) afirma sobre como a CC deve ser compreendida: “não será aqui entendida como um patamar a ser atingido individualmente numa meta comum a todos; ela extrapola o indivíduo e se produz continuamente na história de cada situação que se apresenta”. A construção do discurso demanda do falante um apurado senso crítico e bom conhecimento do funcionamento da língua, além de fazer com que ele mobilize diversos tipos de mecanismos linguísticos e psicológicos para alcançar seu resultado.

Para o aluno que está aprendendo uma nova língua, os jogos comunicativos são bastante difíceis de serem realizados, já que requerem do aprendiz estruturas, léxico, entonação, conhecimentos culturais que nem sempre estão acessíveis, dadas as restrições de sua CC no momento. Utilizar tal estratégia requer coragem para lançar-se ao desafio e confiança com o ambiente de aula, visto que o maior propósito é causar sensibilidade em seu interlocutor, como podemos observar no trecho a seguir:

(transcrição da aula 2013-06-07-turma 2 – 56'17'')

PP: conservar a carne (.) então essa carne que tem vários nomes (...) pode se chama carne de SOL (.) é:: porque carne de so?l porque eles punham MUItO sal na carne i deixavam no sol

Zane: eu acho que eu experimentei a versão di:: hoje

PP: i::sso o charque qui é carne de sol é um outro nome qui eles usam (...) u qui você deve te comido FOI carne seca

Zane: carne seca i:: tem outro nome (.) nossa! não me lembro (.) alguma coisa um pouco parecido com paçoca mas não (.) pé::

Chiara: pé:: pé de moleque!

PP: NA [[NÃO

Zane: não é doce é ca:: é

PP, Zane: carne

Zane: mas (...) não me lembro

PP: qui será que é?

Chiara: pé de suíno [a aluna ri depois da piada - uso da competência lúdica]

(transcrição da aula 2013-06-07-turma 2 – 1º18'42'')

[a aluna dando espaço para a colega ler o texto que acabaram de produzir]

Zane: você quer ter as honras?

No primeiro fragmento, observamos Chiara dando uma solução lúdica para o problema comunicativo. Na dificuldade do grupo em entender o que Zane pretendia dizer, Chiara mobiliza seu conhecimento lexical acerca de possíveis expressões relacionadas à comida com o vocabulário *pé*. Quando a professora responde negativamente à Chiara sobre a comida em questão ser doce, a aluna logo brinca com a expressão transformando-a para um contexto de comidas salgadas, resultando em *pé de suíno*.

Na segunda transcrição, após as alunas terem escrito, coletivamente, um pequeno texto descritivo sobre a vida dos primeiros gaúchos, a professora pede para que uma delas leia o texto em voz alta para que todos possam ter acesso à versão final.

Para que ambas as alunas chegassem a tal resultado linguístico, foi necessária uma mobilização profunda da CC. No primeiro caso, inicialmente pelo acionamento da CG, ao buscar várias possibilidades linguísticas de combinação para aquele léxico, o que levou a aluna a simultaneamente processar seus conhecimentos sociolinguísticos (CS) sobre as representações de pé-de-moleque e sua representatividade cultural no Brasil. A CD também é demandada, pois houve um esforço da aluna em tornar o discurso da colega coerente, a partir de elementos anteriores. Segundo Almeida Filho e Franco (2009, p. 15) “O conhecimento sociocultural possibilita a interação e é adquirido através dela, formando esses elementos uma conexão simbiótica dinâmica”. Em um ensino descontextualizado não seria possível estabelecer tal relação, pois é a partir do contexto e da reentrada de insumo que os alunos conseguem realizar as conexões anteriormente apontadas.

A interação que a tarefa proporciona abre espaço aos diversos tipos de negociações. Observamos, nesse trecho, a negociação tanto da forma, quanto do conteúdo e de significado, todas, permeadas pela CE. Celce-Murcia (2007, vide Figura 5) e Savignon (1991, vide Figura 4) já apontavam para o caráter permeador da CE em relação às demais competências, uma vez que ela pode ser utilizada tanto na falha como no aperfeiçoamento da comunicação.

No segundo trecho, a aluna precisou mobilizar sua CS para chegar ao efeito desejado. Considerando os desdobramentos desse componente proposto por diversos autores, (ALMEIDA FILHO e FRANCO, 2009; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA, 2007), notamos que foi preciso que a aluna refletisse sobre seu papel social naquele momento, entendesse as possibilidades da questão interacional dada, como, por exemplo, as possibilidades de tomada de turno e que, finalmente, buscasse em seu repertório linguístico, alguma informação que lhe possibilitasse expressar seu desejo de ceder o turno para a colega. A expressão *ter as honras* demanda o uso da CF da aluna que atende tal propósito social e cultural.

A centralidade da CD, como proposta no modelo de Celce-Murcia (2007), pode ser consonante com a abordagem de um PTBT que também considera a construção discursiva como centro do processo de aprendizagem de língua. Editamos o modelo original para ilustrarmos uma possível relação entre CD e conteúdo:

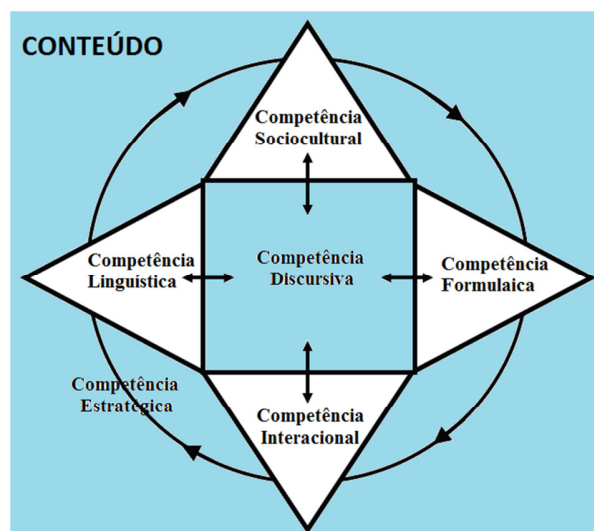


Figura 16 - O conteúdo e a CC no modelo da CC de Celce-Murcia (2007) – adaptado

Procuramos representar o conteúdo do PTBT como base e pano de fundo para a realização e o desenvolvimento da CC dos alunos, expressada na cor azul da figura. A natureza discursiva do conteúdo se assemelha à natureza da CD no modelo da CC. É através do discurso elaborado em momentos de discussão do conteúdo ou de realização das tarefas comunicativas que os alunos conseguem acionar os outros componentes da CC, conforme apresentado nos excertos anteriores desta seção.

As tarefas, por possuírem como características a interação que ocorre em contextos de comunicação significativa e com semelhanças às situações encontradas fora da sala de aula (BARBIRATO, 2005), pode canalizar aspectos relacionados à sensibilidade, ao estético e ao lúdico, possibilitando aos alunos encontros com essas facetas da linguagem. É a partir da interação também que o discurso se instaura, fazendo com que CD ocorra. Assim, concordamos com Celce-Murcia (2007) que coloca a CD como centralizadora do processo, onde os recursos léxico-gramaticais, socioculturais e interacionais se reúnem para construir o discurso.

3.2.2 A CE permeando outros componentes da CC

A CE para muitos autores (CELCE-MURICIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995; CELCE-MURICIA 2007; GOMES, 2011; SAVIGNON 1991) tem representado importante papel na CC para o aluno de línguas, seja para compensar lacunas linguísticas ou para promover a eficácia na comunicação. No modelo de Celce-Murcia (2007) ela é representada como circundante dos demais componentes.

Apontamos, no quadro a seguir, algumas dessas estratégias, segundo a literatura (cf. ANEXO A – Descrição dos componentes da CC por Canale (1983) e ANEXO B – Descrição dos componentes da CC por Celce-Murcia et al. (1995):

Quadro 9- Componentes da CE

Evitamento ou redução da mensagem	Celce-Murcia; Dörnyei; Thurrell(1995)
Realização ou compensação do enunciado	
Protelação ou ganho de tempo	
Auto monitoramento	
Estratégias interacionais	
Uso de fontes de referência	Canale (1983)
Paráfrase gramatical e lexical	
Pedido de repetição	
Uso de símbolos não verbais	
Uso de fórmula gramatical única	
Uso de forma sociolinguística mais neutra	
Uso do conhecimento da L1 para adequação de formas gramaticais, funções e modelos discursivos	
Uso de símbolos não verbais e ênfase entonacional	

Celce-Murcia (2007, p. 44) afirma que a CE permite ao falante negociar significados, resolver ambiguidades e compensar deficiências que possam existir nos outros componentes da CC e por isso, a autora confere à CE caráter circundante em relação aos demais componentes.

Uma estratégia amplamente utilizada pelos alunos ao perceberem que não estavam seguros quanto ao vocabulário ou estrutura desejada consistia na repetição dos mesmos com

entonação final ascendente a fim de chamar a atenção da professora acerca do problema que enfrentavam. Podemos observar tais ocorrências nos excertos a seguir:

(transcrição da aula 2013-05-24-turma 2 – 8’03’’)

Zane: i nem (.) i nem o bando dele (...)conseguiu (...) escapar (.) do volanti/ dos volantis?

PP: da volante (.)é:: como é:: é voltanti, mas uma palavra na relacionada à polícia, nesse sentido ela é feminino

Zane: a volanti

(transcrição da aula 2013-06-05-turma2 – 6’22’’)

Zane: eu acho que a maioria já/ eram independente antes di:: antes du gue [[du guerra?

PP: dA guerra

(transcrição da aula 2013-06-05-turma 2 – 16’56’’)

Chiara: porque tenho uma amigo ucrAnin[[ucrAin?

PP: ucraniano

(transcrição da aula 2013-06-05-turma 2 – 20’44’’)

Chiara: si i:: tem um sentimento que é dá na gente é:: um algumas pessoas da norte que ele quierem ã:: uma:: co[[é como um movimento separatista para mas ou menos dividir a Itália, i por exemplo ã:: as taxa que as pessoas pagam vão pra a capital i essas pessoas gostariam as regiões a parte da itália por exemplo o norte os ã:: cidadãos?

PP: cidadão?

Chiara: cidadão!

PP: cidadão!

Percebemos, nos trechos anteriores, que a entonação da pergunta ocorre quando o participante tenta acionar sua CG e percebe um hiato em seu conhecimento. Geralmente essa estratégia está relacionada à CG em relação ao vocabulário, concordância verbal, pronúncia, concordância numérica e nominal, como em *antes du gue [[du guerra* para a checagem. Utilizando-se de tal estratégia, o aluno busca em um par de maior nível de proficiência linguística, que neste caso é o professor, a negociação da forma. No momento em que ele recebe uma resposta para sua pergunta, algumas vezes utiliza-se de outra estratégia, como a repetição para fixação da forma, que é seguida de entonação descendente.

É importante notarmos que os componentes da CC não ocorrem de forma isolada e compartimentada, pois como pudemos observar no trecho anterior, eles se manifestam concomitantemente. Ainda sobre os excertos apresentados, é necessário salientarmos que todos estavam ocorrendo em construções discursivas, logo, os alunos estavam acionando três

componentes ao mesmo tempo, a CE, a CG e a CD. Nestes casos, a CE foi acionada de modo que o discurso não fosse interrompido e que a construção do significado tivesse êxito.

Em momentos que exigiam dos alunos a leitura de números cardinais ou ordinais, verificamos uma estratégia bastante comum entre eles que era o desmembramento de numerais com mais de uma unidade quando eles se deparavam com a dificuldade em expressá-los. A dificuldade em dizer números foi percebida durante todo o percurso das aulas, nas duas turmas desta pesquisa. Na maioria dos casos, a situação incitava tanto a negociação da forma entre os próprios alunos, ou entre os alunos e o professor. Em outros momentos, ilhas de sistematização eram abertas para o esclarecimento da questão.

(transcrição da aula 2013-06-05-turma 2 – 56'30'')

Chiara: A que:: (.) que:: (.) bi [[bipe [[PIBE per capita é di:: ã:: três mil reais duzen oito

Zane: tre [[três mil?

Chiara: ter [[treze treze mil reais é du [[dos cem oito (.) uno três dois zero oito

Zane: um três doiz zero [repete os números enquanto os escreve]

Chiara: dois zero oito (.) reais e noventa e quatro (.) virgula oito por cem é:: de sua população é alfabetizada

Nesse trecho, notamos que quando a aluna se depara com o pedido de esclarecimento da colega para entender o número *treze mil duzentos e oito*, ela busca em seu repertório diversos modos de fazê-lo para que a comunicação se efetive. Inicialmente, explora em sua CG a forma correta para o número treze e, então, separa a casa do milhar do restante do número. Em seguida, entendendo sua dificuldade em dizer o numeral duzentos (*du[[*), opta por fragmentá-lo em dois, cem e depois diz o algarismo oito. Também, para garantir o pleno entendimento da colega, utiliza o recurso de compartimentar todo o número em unidades. Quando Zane lê em voz alta os números que escreve, indiretamente está negociando o significado e, em seguida, recebe a resposta de Chiara sobre o que negocia. Os números que as alunas negociavam demonstravam dados sobre o PIB da região sul do país. A tarefa em questão era do tipo *lacuna de informação bidirecional* (BARBIRATO, 2005) e os dados que os alunos deveriam completar consistiam em informações gerais de partes do texto, números ordinais e cardinais sobre o sul do Brasil e nomes de cidades daquela região. É importante ressaltarmos que a tarefa proposta (c.f. p.152) não possui trilhos pré-definidos. A escolha pela retirada dos números do texto para que posteriormente fossem reconstruídos durante a interação entre os pares se deu pelo objetivo da

tarefa, que consistia em construir um *ranking* das cidades brasileiras com maior IDH⁵⁸. O foco proposto ainda estava no significado, como podemos perceber no trecho a seguir, da mesma tarefa:

(transcrição da aula 2013-06-05-turma 2 – 57'20'')

Zane: /.../ índice de mortalidade infantil (...) é di:: dizesseti virgula dois por mil nascidos vivos (.) dizessete virgula dois por mil

Chiara: nasci [a aluna escreve em seu caderno]

Zane: nascidos vivos (...) i isso é o mais baixo entre as reze [[regiões do país (...) i depois eu tenho uma lacuna

Chiara: é muito! (.) [faz expressão de espanto] não sei não conheço este dado:: ma dis[[as A não! por mil (.) por mil!

PP: é:: então (.) dezessete virgula dois por mil

Chiara: é si

PP: é poco é baxo

Chiara: é barro muito baxo

Apesar de estarem negociando a lacuna existente em seus textos, Chiara se mostra atenta tanto à forma quanto ao significado. Ao dizer *é muito!*, a aluna não havia ainda feito a relação de que o número *17,2* estava condicionado à palavra *mil*.

As interações desencadeadas pela tarefa fizeram com que a professora abrisse, em momento posterior, uma ilha de sistematização para falar de números, o uso do ponto e da vírgula e a leitura de valores com porcentagens. É importante ressaltarmos que apesar da dificuldade das alunas em dizerem os números apresentados de acordo com as regras, o uso da CE permitiu que não houvesse o abandono das mensagens. Mesmo para os ouvidos de um nativo, que estranharia um numeral composto por milhares sendo dito em forma de unidade, a comunicação não teria prejuízo quanto ao significado.

A inclusão da dimensão cultural na língua é um dos pressupostos da abordagem comunicativa. Ela representa papel crucial na composição de um PTBT, pois contextualiza o discurso, aponta significados que englobam a forma como a língua é concebida a partir de uma dada cultura e surge do tema abordado em aula. O uso direto da CS nem sempre aparece de forma explícita em aula, visto que muitas vezes, o aluno não reconhece que naquele contexto linguístico pode haver um significado social.

⁵⁸ Índice de Desenvolvimento Humano

No trecho a seguir, notamos a atenção da aluna para um problema que ela enfrenta fora da sala de aula sobre como soletrar seu nome de modo que as pessoas a entendam:

(transcrição da aula 2013-06-05-turma 2 – 1º12'10'')

Zane: eu também tenho um problema quando eu[as pessoas perguntam o meu sobrenome porque em português ã:: não usam TEM essi[essa letra K mas não sei(.) nenhuma ã:: palavra qui tem então eu falo que eu sou MAKU*** não importa como eu pro pronunce 1

PP: pronuncie

Zane: pronuncio, mas eles não entendem que tem que escrever com K e não C (.) eu num[nunca sabia como explicar

PP: escreve assim né como que é? qual é? fala pra mim [professora escreve nome na lousa com a letra C ao invés de K]

Zane: ã:: K

PP, Zane: ()

PP: maku?

Zane: maku***

PP: escrevem assim?

Zane: não na verdade é maku*** mas isso é até mais difícil, mas maku*** escrevem assim

PP: escrevem assim ao invés de assim né? [professora aponta para o nome na lousa com a letra C e depois para o nome escrito com a letra K]

Zane: ã:: K

Zane: isso

PP: isso é porque

Zane: eu nunca sabia explicar eu falo A::: podi ser podi ser com C

PP: quando você fala (.) você diz MA - KU com K ***[terceira sílaba] – [quarta sílaba]

Zane: A::: com K ok

PP: é igual o meu(.) eu falo FRA- CES com C S, QUI com C H, NI porque FRAN num é um problema o CES é porque as vezes as pessoas se confundem

A dúvida da aluna surge a partir de uma necessidade da tarefa em questão, *Compartilhando*, de trocar informações sobre nomes de cidades com a colega. Ao perceber a dificuldade das alunas em trocar a informação *Caxias* (de Caxias do Sul), ela interrompe o fluxo da tarefa, abre uma ilha de sistematização e aponta a diferença de se soletrar em inglês (letra por letra) e em português (por sílabas). Ao entender o que a professora explicou, a aluna imediatamente comenta sua dificuldade em soletrar seu nome, que é escrito com a letra K, mas que as pessoas comumente escrevem com C, uma vez que ambas as letras possuem o mesmo som em contextos com a letra U.

A explicação desse excerto anterior continua até chegar às dificuldades em relação à acentuação de seu nome, que possui um símbolo que não existe na língua portuguesa. A professora procura ajudar a aluna com seu problema, mostrando alternativas, tais como dizer

risquinho deitado em cima do A ou *til esticado* para que ela tivesse mais sucesso nesse contexto comunicativo. A questão aqui colocada vai além da explicação simplesmente gramatical sobre como se soletram palavras em português, ela transcende para o nível social, que desencadeia relações significativas entre as pessoas, que gera ansiedade e preocupação em ser compreendida. Apesar de a explicação ter sido desencadeada pela professora, percebemos uma vantagem do PTBT para a CC do aluno, pois ele prevê que as necessidades dos aprendizes sejam consideradas ao longo do processo e sejam incluídas nas aulas, sem prejuízo para o conteúdo, já que estão intrinsicamente ligadas. Reconhecemos que o contexto de inserção catalisa certas questões culturais que possivelmente não seriam percebidas por um aluno de LE, mas isso não fere a premissa em questão de que o PTBT abre espaço para as inserções sociolinguísticas em aula.

Um dos elementos propulsores para que o evento ocorresse pode ser a tarefa em si, que dependendo da sua organização, exige determinados usos da CC do aluno, ou então, outro elemento desencadeador pode ser o próprio conteúdo, que, ao trabalhar com discursos contextualizados e significativos, elenca elementos culturais e sociais que estruturas linguísticas isoladas não alcançariam. Podemos reconhecer estas questões quando, o aluno compreende vocabulários como *cangaceiro*, *chimarrão*, *Velho-Chico*. Essas estruturas não se reduzem à simples tradução de vocabulário, já que elencam outros tipos de conhecimento adjacentes para o aluno, como pudemos notar, na Figura 12, sobre os cordéis produzidos, o uso da palavra *açude* em um contexto de compreensão mais amplo.

Para representarmos o número de ocorrências da CE na CC dos alunos, elaboramos o gráfico a seguir, preparado a partir de uma aula na turma 2:

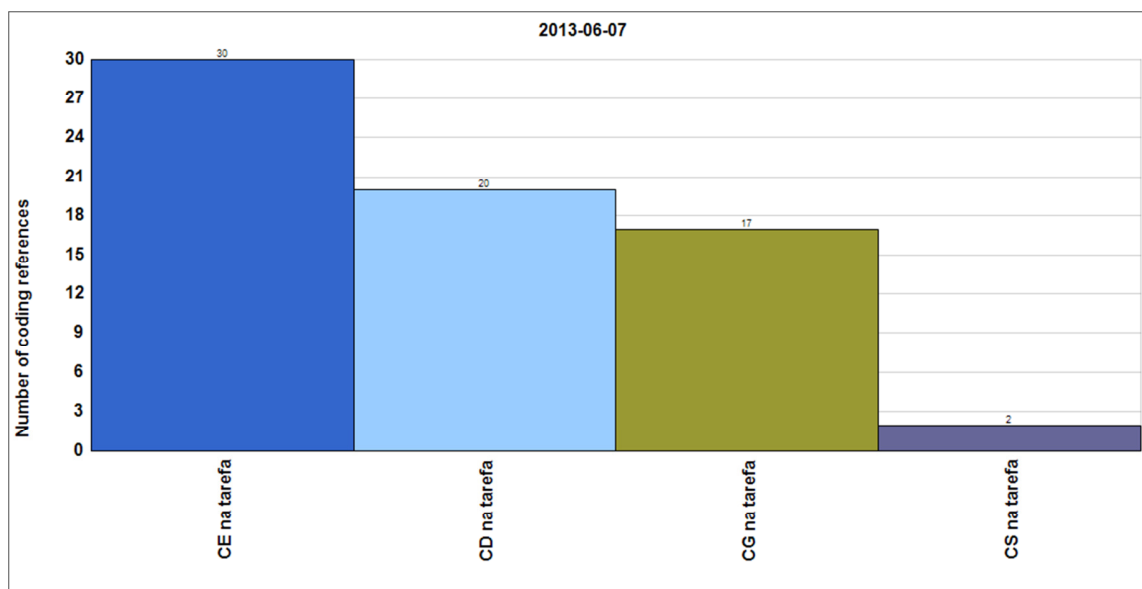


Gráfico 1-Distribuição da CC em 2013-06-07- Turma 2⁵⁹

Observamos que a CE ocupa espaço relevante na aula de língua estrangeira, devido à natureza do ambiente de aula. A tarefa, como entendida nesta pesquisa, não pressupõe a pré-seleção de estruturas prontas e formulaicas em sua composição. Assim, o aluno, ao realizá-la, depara-se com diversas formas não programadas de estruturas e significados, que precisam ser compreendidos. A CE auxilia o aluno nesses momentos, agindo como andaime para o cumprimento da tarefa. Como pudemos verificar pelos excertos desta seção, a CE ocorre conjugada a outros componentes da CC, corroborando, deste modo, com o modelo integrativo da CC proposto por Celce-Murcia (2007). É importante destacar que é a partir da construção discursiva que as outras competências da CC são acionadas. Também percebemos uma relação de confluência mais próxima da CD e a CE, uma vez que ambas permeiam todos os outros componentes. Concordamos com a autora sobre o destaque dado às CE e CD em seu modelo, pois como observado neste capítulo, elas representam papéis importantes na constituição e desenvolvimento da CC dos alunos.

⁵⁹ Não consideramos na elaboração do gráfico as CF e CI dos alunos. A CI é um elemento bastante presente em um PTBT, que possui a interação como aspecto importante na construção de enunciados. Assim, consideramos que este componente possui ocorrência alta neste tipo de planejamento. Optamos por não classificar a CF no gráfico anterior, pois a definição deste componente ainda é incipiente na área.

CONCLUSÕES

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, que foram os de compreender as relações que podem ser estabelecidas entre o PTBT e a CC dos alunos de PLE, averiguar de que maneira a CC pode se caracterizar em um planejamento desse tipo, além de verificar possíveis vantagens e desvantagens para a CC quando exposta a esse planejamento, realizaremos, neste capítulo, algumas considerações finais.

Observamos que a natureza comunicativa do PTBT privilegia o uso da língua para a comunicação efetiva que tem como base do processo a elaboração discursiva por meio da interação. A interação, nesse planejamento, ocorre não somente entre aluno-aluno e aluno-professor; ela ocorre, também, com o próprio conteúdo do material.

Os temas escolhidos para o planejamento do material desta pesquisa motivaram os alunos em suas produções. Por meio dos temas, foi possível que alguns alunos estabelecessem conexões entre o conteúdo estudado em sala de aula e o mundo fora dela. Outro fator que também possibilitou esta prática foi o contexto de imersão da pesquisa. A exposição a insumos significativos e práticas culturais oferecidas em contextos de imersão, possibilitou aos alunos resultados como os de Chiara e Zane sobre os convites para um churrasco e para uma festa junina (c.f. Figura 14 e Figura 15). Também observamos esta questão com Sophie e Chiara, que reconhecem, respectivamente, conteúdos sobre cordel e migração nordestina em suas vivências cotidianas no país e, por meio do conteúdo estudado, redefinem seus discursos e consideram aspectos históricos e econômicos da cultura brasileira em suas falas.

Almeida Filho (1993, p. 45) afirma que *estar* comunicativo é distinto de *ser* comunicativo. No PTBT, a prática do professor e dos alunos é a da comunicação genuína e autêntica. As tarefas, elaboradas no planejamento, são elementos propulsores da interação e observamos, especialmente durante esta fase da aula, que as oportunidades de desenvolvimento da CC dos alunos ocorrem mais fortemente.

No modelo integrativo de Celce-Murcia (2007), os componentes da CC resultam de um processo complexo de elaboração da CD pelos alunos, fazendo com que os outros componentes da CC emergissem por meio da realização do discurso. O número alto de ocorrência da CE, durante as aulas, confirmou o caráter circundante teorizado pela autora (2007) sobre esta competência. O uso da CE pelos alunos ocorreu, especialmente, no momento da realização das tarefas comunicativas.

Pudemos, também, observar que o uso da CE está fortemente relacionado aos movimentos de negociação da *forma, conteúdo e significado* dos alunos. Contudo, por estar inserido na abordagem comunicativa agregada ao ensino de conteúdo, o PTBT pode salientar, nos momentos de negociação, aspectos sociais que podem levar ao desenvolvimento de outras competências, como a CS e CD.

As negociações também estiveram presentes no momento em que os alunos utilizavam suas CIs em aula. Tendo como pressuposto a interação, as CIs dos alunos eram evidenciadas durante a realização das tarefas. O momento da interação pode ser conflituoso, fazendo com que os sujeitos envolvidos tenham que calibrar seus discursos tanto para aumentar a efetividade da comunicação, quanto para compensar possíveis falhas e desvios causados pela mesma.

Com o uso de *ilhas de sistematização* para salientar aspectos do sistema linguístico, observamos que o PTBT atende às premissas da abordagem comunicativa de considerar as necessidades dos alunos em sala de aula, além de confirmar o lugar e importância do ensino da gramática no âmbito dessa abordagem. Contudo, observamos que a inserção do ensino da gramática vai além daquela prevista pela abordagem tradicional. O desenvolvimento da CG não está relacionado somente ao sistema da língua, pois no PTBT, há a possibilidade de que a abertura da ilha de sistematização ocorra pela CG, mas que se desdobre em outros componentes da CC, tais como a CS. A inserção da dimensão social, proposta por Hymes (1972), se consolida e o ensino da gramática acontece por meio de enunciados significativos. Deste modo, observamos que o desenvolvimento da CC do aluno ocorre de modo mais contextualizado em sala de aula.

Os resultados das tarefas também foram analisados e relacionados à CC dos alunos. Observamos que, durante esta fase da aula, o professor pode agir diagnosticando lacunas nas CCs dos alunos para, posteriormente, elaborar planos de ação suprimindo as necessidades que surgem. Os resultados também forneceram mais oportunidades de interação para os alunos.

Durante a realização desta pesquisa, o momento de captação dos alunos como participantes do curso foi o mais trabalhoso. O número de estrangeiros buscando cursos de PLE na universidade onde a pesquisa foi realizada é elevado. Entretanto, a chegada dos estrangeiros não ocorre em momento único no semestre. O fluxo de chegada e partida é contínuo e inconstante. Por isso, não foi possível realizarmos um estudo com grande número de participantes. Sugerimos que, futuras pesquisas, possam analisar a questão deste trabalho com um maior número de alunos.

Outro aspecto não contemplado, nesse estudo, foi a análise inicial e final do nível linguístico dos alunos para compreendermos melhor o desenvolvimento da CC no PTBT. Optamos pelo contexto de imersão para a realização dessa investigação. O ambiente, em questão, possui características próprias que o diferem do ensino de línguas como LE. Apontamos a necessidade de pesquisa sobre essa temática em contextos de não imersão, pois acreditamos que o menor contato dos alunos com a LE fora de sala de aula possa nos oferecer novas perspectivas sobre o PTBT.

Concordamos com Celce-Murcia, et. al. (1995, p. 23) citando Nunan (1992) ao dizer que “somente estudando a língua em seu contexto social e cultura é que iremos reconhecer o paradoxo da aquisição de linguagem: a de que ele é, ao mesmo tempo, profundamente pessoal, ainda que um processo altamente social.⁶⁰”.

Acreditamos que o PTBT privilegia e potencializa o modelo integrativo da CC de Celce-Murcia (2007), pois possui como base sólida o conteúdo, com natureza discursiva e significativa que gera interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, é na

⁶⁰ Tradução nossa para o trecho: *...only by studying language in its social and cultural contexts, will we come to appreciate the apparent paradox of language acquisition: that it is at once a deeply personal and yet highly social process*”

confluência do discurso do PTBT com o desenvolvimento da CD dos alunos que outros componentes da CC se realizam e desenvolvem. O caráter humanizador do conteúdo, em um PTBT, faz com que o desenvolvimento do aluno vá além do conhecimento do sistema linguístico. Esse planejamento oferece aos participantes oportunidades de fortalecimento de suas CCs, que pode, por meio do processo discursivo, transformá-los em locutores interculturais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, L. *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. Campinas: Pontes, 1989. p. 55-88.
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Linguística Aplicada – ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Representação da competência comunicativa*. 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/Laminas.htm>>. Acesso em: 3 maio 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 36, p. 23-42, jul./dez. 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C.; FRANCO, M. M. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, jun. 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C.; SCHMITZ, J. R. *Glossário de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1997.
- ASSAD, L. Nova onda de estrangeiros chega ao Brasil. *Ciência e Cultura [on-line]*, v. 64, n. 2, p. 11-13, 2012. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252012000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 abr. 2013.
- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990
- BACHMAN, L. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 671-701, 1991.
- BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. Tradução de Niura Maria Fontana. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.
- BARBIRATO, R. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

- BARBIRATO, R. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BEGLAR, D.; HUNT, A. Implementing task-based language teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 96-106.
- BREEN, M. The evaluation cycle for language learning. In: SOBRENOME, R. K. (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP, 1989.
- BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 89-112, 1980.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3. ed. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- BROWN, J. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The handbook of applied linguistics*. Boston: Blackwell pub, 2006.
- CANALE, M. On some dimensions of language proficiency. In: OLLER, J. J. *Issues in language testing research*. Rowley: Newbury House, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980.
- CÂNDIDO JR., A. Os Processos de Colaboração e de Negociação Durante a Realização de Atividades Comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: UFG, 2006. p. 47-80.
- CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: JORDÀ, M.; SOLER, A. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Netherlands: Springer, 2007. p. 41-57.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.
- CUNHA, M. J. Pesquisa Aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; CUNHA, M. J. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: UNB, 2007.

DENZIN, N. K. Introduction, entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994.

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP, 2003.

ERICKSON, J. Qualitative Methods in Research on Teaching. *Occasional paper*, n. 81, 1985. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2011.

FINNEY, D. The ELT Curriculum: a Flexible Model for a Changing World. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2002. p. 69-78.

FRANCO, M. M.; FERREIRA, M. E.; ZOCARATTO, B. L. Sobre Competência Comunicativa. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, p. 74-104, jun. 2009.

GOMES, S. M. *Decolagem em língua estrangeira (francês): potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Content-Based Instruction: Research Foundations. In: STRYKER, S.; LEAVER, B. L. *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1997. p. 5-21.

GRILLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HALLIDAY, M. *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. *Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: SANCHEZ, J.; LOBATO, S. G. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2005. p. 449-465.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and second language learning*. New York: Pergamon, 1981.

- KUHN, T. The Nature and Necessity of Scientific Revolutions. In: KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Univ. of Chicago, 1962.
- LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition research methodology. In: LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London and New York: Longman, 1991.
- LEE, W. Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, v. 49, n. 4, p. 323-328, 1995.
- LITTLE, D.; DEVITT, S.; SINGLETON, D. *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik, 1988.
- LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In: HYLSTENSTAM, K.; SOBRENOME, M. P. (Eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-100.
- LONG, M. H.; CROOKES, G. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 27-56, 1992.
- MAHER, T. D. *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. Campinas: Unicamp, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MOUTINHO, R. R. *O Efeito Retroativo do CELPE-BRAS na Cultura de Aprender de Candidatos ao Exame*. 2006. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos, 2006.
- NUNAN, D. Curriculum Processes. In: NUNAN, D. *The learner-centered curriculum*. Cambridge: CUP, 1988. p. 10-20.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 279-296, 1991.
- NUNAN, D. *Atlas 1 Learning - Centered Communication*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.
- NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *Tesol Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 279-297, 2001.
- PATROCÍNIO, E. F. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: UNICAMP/IEL, n. 26, p. 17-35, 1995.
- PRABHU, N. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

- PRABHU, N. S. A Dinâmica da Aula de Língua. Tradução de J. C. ALMEIDA FILHO e R. T. CARDOSO. *Contexturas*, n. 5, p. 79-96, 2001.
- RICHARDS, J. C. Course planning and syllabus design. In: RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. Content-Based Instruction. In: RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 2001. p. 204-222.
- SALDAÑA, J. *Fundamentals of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press, 2011.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. Addison Wesley: Reading Mass, 1991.
- SCHWANT, T. A. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994.
- SILVA, V. L. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). Revista do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (*SOLETRAS*), 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em: 31 maio 2013.
- SKEHAN, P. Task-based instruction. *Language Teaching*, v. 36, n. 1, p. 1-14, jan. 2003.
- TARDIN, R. C. Das origens do comunicativismo. In: ALVAREZ, M.; SILVA, K. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 281-301.
- VIANA, N. . Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: Alvarez, Maria Luisa Ortiz; Silva, Kleber Aparecido da. (Org.). *Linguística Aplicada - Múltiplos Olhares*. 1ª.ed.Campinas SP: Pontes, 2007, v. , p. 233-252.
- VIDICH, A. J. Qualitative Methods, their history on Sociology and Anthropology. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno, e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. 1999. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1999.

WIDDOWSON, H. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press, 1976.

WILLIS, D.; WILLIS, J. Doing task-based teaching. In: WILLIS, D.; WILLIS, J. *Task-based sequences in the classroom*. Oxford: OUP, 2007. p. 21-32.

ZOCARATTO, B.; FERREIRA, M.; STIVAL, M. A.; GOMES, S. Suficiência e Adequação dos Componentes da Competência Comunicativa de um Professor de LE sob análise. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, p. 23-49, jun. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Prova Inicial

Nome / Name:

TESTE

1. Responda as frases abaixo, usando frases completas / Answer the questions below with complete answers:

- a) Como você se chama?
- b) Onde você mora?
- c) Onde você estuda?
- d) Qual é seu tipo de música favorito?
- e) Quantos cursos você tem este semestre? Quais?
- f) Por que você quer estudar português?

2. Faça frases usando a forma correta dos verbos SER ou ESTAR / Make sentences using the verbs SER and ESTAR, as in the example:

Ex: Nós / com frio: Nós estamos com frio.

- a) O carro / vermelho.
- b) Nós / cansados hoje.
- c) Minha amiga / muito inteligente.
- d) Nós / na biblioteca.

3. Use a conjugação correta dos verbos abaixo para completar as frases. / Use the correct conjugation of the verbs in the present tense to complete the sentences below:

escrever	correr	aprender
assistir	abrir	beber

- a) Nós sempre _____ na maratona de São Paulo.
- c) Esta sala está muito quente! O professor nunca _____ as janelas.
- e) Eu raramente _____ café antes da aula.
- f) O que você _____ na sua aula de português?
- g) Meus amigos sempre _____ filmes de terror.
- h) Joana _____ composições para a aula de português duas vezes por semana.

4. Complete o parágrafo com a forma correta dos verbos no **pretérito (passado)** / Complete the paragraph below with the verbs in the box in the **past form**:

<i>assistir</i>	<i>comer</i>	<i>jogar</i>	<i>ir</i>	<i>nadar</i>	<i>tocar</i>
<i>acordar</i>	<i>jantar</i>	<i>beber</i>	<i>dormir</i>	<i>sair</i>	

Ontem eu acordei às 7:30 da manhã. Eu e meus irmãos _____ pão e frutas para o café da manhã. Depois nós _____ à praia com nossos amigos. Eu _____ futebol na praia, mas meu irmão _____ no mar ('sea') toda a manhã. Meus amigos _____ violão e _____ suco de frutas. Depois voltamos para casa e _____ um filme na televisão. O filme não era interessante, e meu amigo _____ durante o filme. Às 6:30 da noite, meus amigos _____ para a casa deles. Meu irmão e eu _____ no restaurante italiano perto da nossa casa.

5. Faça perguntas e as responda usando o **futuro**. Siga o modelo. / Make questions and answer them using the **future**. Follow the example:

Ex: Ele está com fome.

O que ele vai fazer? Ele vai almoçar.

1. Ele está com sede.
O que ele _____?

2. Elas estão com calor.
O que elas _____?

3. Nós estamos com pressa.
_____?

4. Ela está com dor de cabeça.
_____?

6. **Descrevendo a família. Take a look at this picture. This is your friend's family. Think of their names, what they usually do, what they like, their relationship, what they look like, their routine, their characteristics and write a composition about it.**



7. **Escreva sugestões, usando o imperativo, para as pessoas que querem seguir as profissões abaixo. / Write suggestions, using the imperative for the professionals below:**

Ex: farmacêutico: *Estude química.*

- a) Advogado: _____
b) Psicólogo: _____
c) Médico: _____
d) Jogador de futebol: _____

8. **Faça uma breve descrição sobre você e sobre sua rotina em português. / Write a brief introduction about yourself and about your routine in Portuguese:**

9. **Você vai viajar no fim de semana para a casa de seus pais. Responda às seguintes perguntas substituindo as palavras sublinhadas por pronomes. / You are going to travel on the weekend. Answer the following questions substituting the underlined words by pronouns.**

- a) Ex. Você pegou o presente dos meus pais?
Sim, peguei-os.
b) Você vai levar seu livro?
c) Você pegou a blusa para devolver para a minha mãe?
d) Você comprou o vinho que meu pai gosta?
e) Você colocou no carro o álbum de fotos do meu aniversário?

10. **Responda as questões. / Answer the questions.**

- a) O que você faria se ganhasse um milhão de reais na loteria?

- b) O que você faria pela sua família?

- c) Você conseguiria ficar sem comer por três dias?

11. Leia o texto e responda às perguntas / Read the text and answer the questions below:

São Paulo e Rio de Janeiro

Rio de Janeiro e São Paulo são cidades muito agitadas. Ambas têm muitos pontos turísticos e são uma referência histórica e cultural para o Brasil.

Patrícia prefere o Rio por causa das praias e também porque a cidade oferece uma paisagem maravilhosa. Ela adora chegar lá de avião para ver o Pão de Açúcar e o Corcovado de cima. Na sua opinião, as pessoas no Rio são mais descontraídas e vivem muito melhor que em São Paulo, onde há muita poluição e o trânsito é pior que no Rio.

Gilberto, que tem uma vida muito ativa, prefere São Paulo. Ele diz que a vida noturna apresenta mais opções para bares, restaurantes, cinemas e teatros. Ele gosta de fazer compras nos grandes shoppings e centros comerciais, e acha que São Paulo oferece mais oportunidades de trabalho. Gilberto não gosta do calor do Rio e fala da violência como um grande problema dessa cidade.

a) Complete, de acordo com o texto:

	Rio de Janeiro	São Paulo
Vantagens	1.	1.
	2.	2.
	3.	3.
Desvantagens	1.	1.
	2.	2.

b) Marque verdadeiro (V) ou falso (F), de acordo com o texto: (6 pontos)

- () Patrícia gosta de praias.
- () Patrícia tem medo de andar de avião.
- () O trânsito em São Paulo é muito bom.
- () Patrícia diz que a vida é melhor no Rio.
- () Gilberto gosta de sair à noite.
- () São Paulo não tem muitas lojas.

Exercícios baseados no livro Ponto de Encontro da Prenhall

APÊNDICE B – Material *Brasilidades*



BRASILIDADES

2013

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Coordenação: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

Professora/autora: Aline Raquel Franceschini

Caros alunos,

Estamos prestes a embarcar em uma aventura adentro desse país de dimensões continentais, chamado Brasil. Falar sobre a minha terra me proporciona grande prazer, pois assim como qualquer outro brasileiro tenho orgulho em pertencer a um país tão rico, vasto, multicultural e cheio de possibilidades como o Brasil. Ao montar o material, resolvi fazê-lo pelas regiões brasileiras e trabalhar em cada região, um aspecto específico e bastante marcante da região em questão, que é capaz de contar um pouco da nossa história, de quem somos, de como vivemos e como pensamos o mundo. Ter vocês como meus alunos será um imenso prazer, pois buscaremos por meio das nossas diversidades culturais, unir comunidades, promover compreensão e entendimento entre os povos. Por meio de nossos encontros/embates culturais, lançaremos o olhar sobre o outro para que possamos (re)construir um olhar sobre nós mesmos. Espero que vocês apreciem este curso tanto quanto eu aprecio montá-lo para vocês.

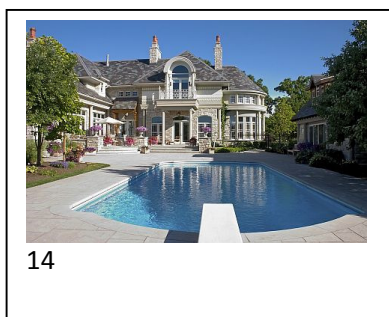
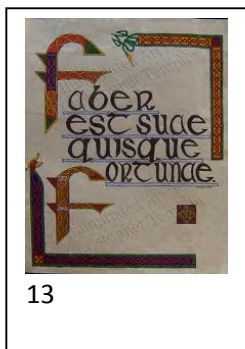
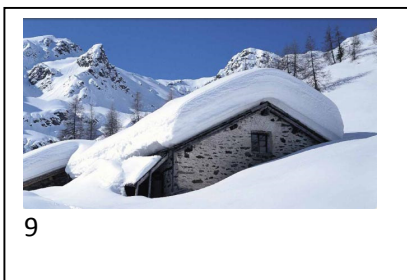
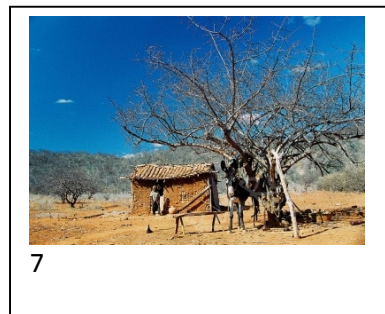
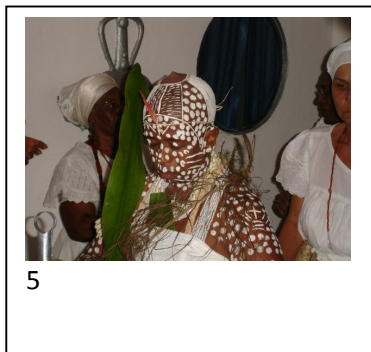
Boa jornada para todos nós!

Aline

INTRODUÇÃO

Brasil: aspectos gerais

Legendando! Com um colega, atribua legendas para as figuras abaixo. Vocês devem chegar a um comum acordo sobre o nome da legenda!



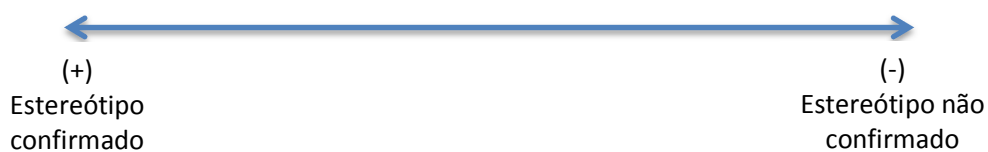
É Brasil? Observe as figuras da página anterior e com um colega, faça uma lista de itens que vocês conseguem relacionar com o Brasil e de itens que vocês acreditam que não estão relacionados. Explique o porquê vocês chegaram a tais conclusões. Use as legendas da tarefa anterior para completar os espaços.

BRASIL	
ESTÁ RELACIONADO	NÃO ESTÁ RELACIONADO

Em grupos, discutam mais três ideias que vocês imaginam estarem relacionadas ao Brasil. O grupo deverá chegar a um acordo sobre os três itens para apresentá-los para a sala.

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3

Estereótipos. Quase todo estrangeiro ao viajar para um país leva consigo ideias pré-concebidas sobre como aquele povo age, quais são seus valores, como é o modo de vida deles, quais são as imagens do país, etc. Discuta com um colega quais ideias sobre o Brasil você tinha antes de visitar o país e que não se confirmaram ao longo de sua estadia. Vocês deverão pensar em três ideias que vocês tinham sobre o Brasil antes de vir para cá e colocá-la na linha abaixo em sua correta posição. Quanto mais para a esquerda da linha as ideias que vocês tinham antes se confirmaram e quanto mais para a direita, elas menos se confirmaram. Analise também se as suas ideias se tornaram mais positivas ou negativas em relação ao aspecto discutido.



Leia o texto a seguir:

BRASIL

Brasil, oficialmente República Federativa do Brasil, é o maior país da América do Sul e o quinto maior do mundo em área territorial (equivalente a 47% do território sul-americano) e população, com mais de 192 milhões de habitantes. É o único país falante da língua portuguesa na América e o maior país lusófono do mundo, além de ser uma das nações mais multiculturais e etnicamente diversas do planeta, resultado da forte imigração vinda de muitos países.

Delimitado pelo oceano Atlântico a leste, o Brasil tem um litoral de 7 491 km. Vários arquipélagos formam parte do território brasileiro, como Fernando de Noronha, Atol das Rocas, Arquipélago de São Pedro e São Paulo e Trindade e Martim Vaz. O país faz fronteira com todos os outros países sul-americanos, exceto Equador e Chile.

A sua constituição atual, formulada em 1988, define o Brasil como uma república federativa presidencialista, formada pela união do Distrito Federal, dos 26 estados e dos 5 565 municípios. Estados e municípios possuem autoadministração, autogoverno e auto-organização, ou seja, elegem seus líderes e representantes políticos e administram seus negócios públicos sem interferência de outros municípios, estados ou da União.

ECONOMIA

A economia brasileira é a maior da América Latina e do Hemisfério Sul, a sexta maior do mundo por PIB nominal e a sétima maior por paridade do poder de compra (PPC). Reformas econômicas deram ao país novo reconhecimento internacional, seja em âmbito regional ou global. O país é membro fundador da Organização das Nações Unidas (ONU), G20, Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), União Latina, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Mercado Comum do Sul (Mercosul) e da União de Nações Sul-Americanas (Unasul), além de ser um dos países Bric. O Brasil também é o lar de uma diversidade de animais selvagens, ambientes naturais e de vastos recursos naturais em uma grande variedade de habitats protegidos.

LÍNGUA

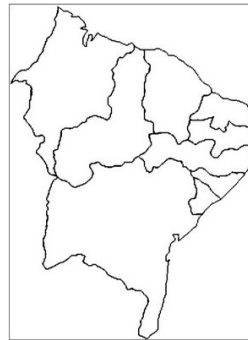
A língua oficial da República Federativa do Brasil é o português (Art. 13 da Constituição da República Federativa do Brasil). É ainda reconhecida e protegida oficialmente e a língua brasileira de sinais (lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002). Além disso, as línguas tucano, nhengatu e baniua são reconhecidas oficialmente no município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, e a língua alemã é reconhecida como cooficial secundária no município de Pomerode, em Santa Catarina.

(Baseado em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil#Subdivis.C3.B5es>)

Mosaico linguístico. Apesar de possuir mais de uma língua como oficial, o brasileiro raramente enfrenta dificuldade na comunicação em território nacional. Como é a questão linguística em seu país? É pacífica? Há conflitos? Só há uma língua oficial ou há mais de uma? Seu amigo deverá desenhar o contorno do país dele em seu livro. Ele irá começar uma descrição sobre a situação linguística do país em questão e você deverá utilizar lápis de cor para montar o mosaico linguístico do país dele.



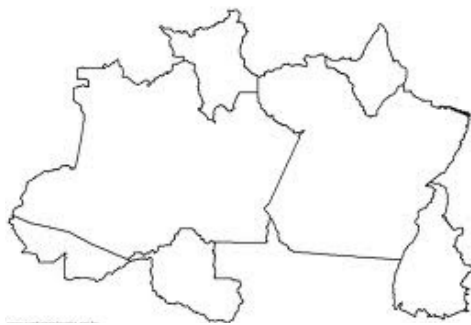
Quebra-cabeça do Brasil. Você consegue colocar as regiões do Brasil no local correto para formar o mapa brasileiro?



3

2

1



4



5

Coloque no mapa abaixo os números das regiões nos lugares que elas correspondem no mapa do Brasil:

N

O

L



Agora observe o mapa abaixo e use-o para conferir a tarefa anterior. Você acertou a posição das regiões no mapa?



Regiões do Brasil. Ainda utilizando o mapa acima, você conseguiria nomear as regiões do Brasil? Escreva os nomes das regiões no próprio mapa.

Descrevendo seu país. Baseando-se na descrição do texto sobre o Brasil, faça uma breve descrição do seu país em forma de texto para a classe.

CAPÍTULO 1

Nordeste



“O sertão é sem lugar.”

Grande Sertão Veredas

O NORDESTE

É a região brasileira que possui o maior número de estados (nove no total): Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco (incluindo o Distrito Estadual de Fernando de Noronha e o Arquipélago de São Pedro e São Paulo), Rio Grande do Norte (incluindo a Reserva Biológica Marinha do Atol das Rocas) e Sergipe.



Em função das diferentes características físicas que apresenta, a região encontra-se dividida em quatro sub-regiões: meio-norte, sertão, agreste e zona da mata, tendo níveis muito variados de desenvolvimento humano ao longo de suas zonas geográficas.

(Adaptado de:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Nordeste_do_Brasil)

Capitais. Você conhece ou já ouviu falar sobre alguma capital nordestina?

Escreva estas informações no quadro abaixo. Compartilhe sua tarefa com a sala.

CAPITAIS	INFORMAÇÕES

Agreste Nordestino: o agreste é uma zona de transição entre a Zona da Mata e o Sertão, localizado no alto do Planalto da Borborema, é um obstáculo natural para a chegada das chuvas ao sertão, se estendendo do sul da Bahia até o Rio Grande do Norte. O principal acidente geográfico da região é o Planalto da Borborema. Do lado leste do planalto estão as terras mais úmidas (Zona da Mata); do outro lado, para o interior, o clima vai ficando cada vez mais seco (sertão).

Zona da Mata: localizada no leste, entre o Planalto da Borborema e a costa, fica a Zona da Mata, que se estende do Rio Grande do Norte ao sul da Bahia, as chuvas são abundantes. Os cultivos de cana-de-açúcar e cacau substituíram as áreas de florestas.

Meio-norte: o meio-norte é uma faixa de transição entre a Amazônia e o sertão, abrange os estados do Maranhão e Piauí, também é chamada de Mata dos Cocais, devido às palmeiras de babaçu e carnaúba.

Sertão: o sertão fica localizado, geralmente, no interior do Nordeste, possui clima semi-árido, em estados como Ceará e Rio Grande do Norte chega a alcançar o litoral, descendo mais ao sul, o sertão alcança o norte de Minas Gerais, no Sudeste. As chuvas são irregulares e escassas, existem constantes períodos de estiagem, a vegetação típica é a caatinga.

(Adaptado de: <http://www.slideshare.net/walquiriadu/regiao-nordeste-3385696>)

Onde é? A partir da descrição do texto das sub-regiões nordestinas, com um colega, defina-as no mapa abaixo. Depois, confira a resposta com sua professora:



As sub-regiões do Nordeste – Mapa



O SERTÃO

A palavra Sertão tem origem durante a colonização do Brasil pelos portugueses. Ao saírem do litoral brasileiro e se interiorizarem, perceberam uma grande diferença climática nessa região semi-árida. Por isso a chamavam de "desertão", ocasionado pelo clima quente e seco. Logo, essa denominação foi sendo entendida como "de sertão", ficando apenas a palavra Sertão.

O primeiro processo do país de interiorização ocorreu nessa região, entre os séculos XVI e XVII, com o deslocamento da criação de gado do litoral, devido à pressão exercida pela expansão da lavoura de cana-de-açúcar, que era o principal produto de exportação da economia colonial.

Os caminhos de boiadas assim criados permitiram a articulação e o intercâmbio entre o litoral nordestino e o interior, dando origem a diversas cidades. O rio São Francisco constituiu uma via natural de entrada para o sertão, ampliando a extensão da área envolvida nessas trocas. No Sertão Nordestino existem povoados inteiros que passam fome e vivem em absoluta miséria, sem condições de reverter tal situação apenas com recursos próprios.

A área atingida pela seca equivale a três vezes o Estado de São Paulo. Lá vivem milhões de pessoas que dependem da agricultura e que, portanto, precisam de sementes, da terra e principalmente da chuva, que raramente ocorre. As chuvas esporádicas e o auxílio emergencial não podem fazer esquecer a necessidade de se criarem alternativas eficazes para combater o problema.



Rio São Francisco

CANGAÇO: BANDITISMO NO SERTÃO NORDESTINO

Entre os séculos 19 e meados dos 20, um tipo específico de banditismo se desenvolveu no sertão nordestino: o cangaço. Os cangaceiros - bandos de malfeitores, ladrões, assassinos, bem armados, conhecedores da região - saqueavam fazendas, povoados e cidades, impunemente, ou, pior, impondo sua própria lei à região em que atuavam.

Para isso, contavam com o isolamento do sertão, com o tradicional descaso e a incompetência das autoridades constituídas, bem como com a conivência ou proteção de vários chefes políticos locais, os grandes proprietários rurais, conhecidos como "coronéis".

(Adaptado de: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/cangaco-banditismo-no-sertao-nordestino.htm>)

Quem é o cangaceiro? Baseando-se na figura ao lado e no texto acima, liste algumas características de personalidade que você acredita que o cangaceiro possua.



Lampião

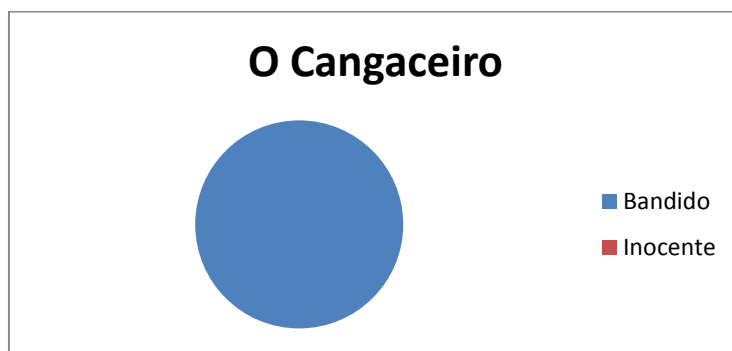
O cangaceiro - um deles, em especial, Lampião - tornou-se personagem do imaginário nacional, ora caracterizado como uma espécie de Robin Hood, que roubava dos ricos para dar aos pobres, ora caracterizado como uma figura pré-revolucionária, que questionava e subvertia a ordem social de sua época e região.

(Adaptado de: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/cangaco-banditismo-no-sertao-nordestino.htm>)



Crime ou sobrevivência? Baseando-se nas leituras e nas discussões em sala de aula, você considera os cangaceiros bandidos ou acredita que eles só são produtos do meio árduo em que vivem? Discuta em pares esta questão e depois individualmente, escreva sua opinião nas linhas abaixo.

Números. Quantas pessoas acham que os cangaceiros são bandidos? Quantas acham que eles só agiam daquele modo por sobrevivência? Faça o levantamento das opiniões dos seus colegas e complete o gráfico em pizza abaixo com os resultados.



“— O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias”

(trecho do livro “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto)



MIGRAÇÃO DO NORDESTE PARA O SUDESTE RECUA QUASE 50%

10 de outubro de 2010 | 8h 37

SÃO PAULO - A migração do Nordeste para o Sudeste está caindo. Com o crescimento econômico dos últimos anos, a saída de trabalhadores da região quase caiu pela metade em relação ao êxodo em massa dos anos 90. Entre os anos 1992 e 2002, o Nordeste perdeu o equivalente a 1,5% de sua população por ano para o Sudeste. Entre 2002 e 2007, a parcela dos migrantes que deixou a região a cada ano recuou para 0,98%. Em 2008 e 2009, a média caiu para 0,85%.

Para chegar a esse resultado, Romão considerou dados do estudo feito por Herton Araújo, economista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). "O que chama a atenção é que a população do Nordeste aumentou e um número menor de pessoas veio para o Sudeste", afirma o economista da LCA. Araújo, do Ipea, observa que a grande diáspora do Nordeste para o Sudeste ocorreu nos anos 90 e foi provocada pela falta de emprego, que diminuiu nos últimos anos.

Empresas que lidam diretamente com esses migrantes confirmam a mudança de tendência. A Viação Itapemirim, por exemplo, registrou nos últimos cinco anos queda de 10% no número de passageiros entre cidades do sertão e São Paulo e Rio de Janeiro. José Valmir Casagrande, diretor comercial da empresa, atribui parte dessa retração à melhora do poder aquisitivo na região.

Albuquerque, do IBGE, observa que os programas sociais estão segurando as pessoas nas cidades de origem em razão dos benefícios oferecidos. Mas Romão ressalta que a geração de postos formais de trabalho no Nordeste é o principal responsável pela retenção da população.

"O crescimento sustentado da economia, que gerou aumento da formalização do emprego no Nordeste, e o ganho real do salário mínimo, que indexa quase a metade dos salários dos trabalhadores na região, explicam a desaceleração do fluxo migratório", afirma Romão.

(Adaptado de: <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia,migracao-do-nordeste-para-o-sudeste-recua-quase-50,38479,0.htm>)

“Não é a pobreza, nem a seca do nordeste que expulsam o sertanejo de suas terras e sim os próprios coronéis, intitulados políticos que eles próprios colocam no poder...”

Leandro Flores

A POLÊMICA TRANSPOSIÇÃO DO RIO SÃO FRANCISCO

9 de outubro, 2007

A transposição de águas do Rio São Francisco – que nasce na Serra da Canastra, em Minas Gerais, e ao longo de seus 2.700 quilômetros de extensão corta outros quatro estados (Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe) rumo ao Oceano Atlântico – consiste na construção de dois grandes canais que vão retirar a água do rio e levá-la para municípios de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, beneficiando cerca de 12 milhões de habitantes.

Um dos principais projetos do governo Lula, a integração do São Francisco com outras bacias hidrográficas do Nordeste objetiva acabar com o problema da seca no semi-árido brasileiro. A proposta, tão antiga quanto a própria seca na região, tem argumentos contrários e favoráveis.

Estudos do Ministério da Integração Nacional mostram que a integração de bacias no Nordeste promoverá a igualdade de oportunidade para os brasileiros daquela região e demonstram que o projeto não trata apenas de levar água para beber, mas para manter as atividades industriais, comerciais e agrícolas.



Obras da transposição

Última alternativa

Na oposição, o estudo Transposição de Água entre Bacias e Escassez, realizado pela organização não-governamental ambientalista WWF (World Wildlife Foundation), vem servindo de munição ao debate. Com base na análise dos resultados de vários projetos de interligação de bacias hidrográficas no mundo, o trabalho conclui que, em vez de solução, as transposições analisadas levaram inúmeros problemas tanto às bacias receptoras quanto às bacias doadoras das águas. De acordo com o estudo, esse tipo de intervenção de engenharia deve ser última opção dos governos para contornar a escassez de recursos hídricos. Os pesquisadores alertam para perdas na biodiversidade de peixes e fragmentação do que resta das matas nativas.

A falta de chuvas é apenas uma das razões do déficit no sistema hídrico de uma região. Às vezes isso acontece por práticas agrícolas impróprias, desperdício de água ou exploração excessiva de recursos naturais. Antes de executar um projeto de interligação de bacias hidrográficas deve-se considerar, segundo o levantamento do WWF, reduzir a demanda por recursos hídricos, reciclar a água usada e buscar soluções locais, como ampliação de reservatórios, cisternas e poços artesianos.

(Adaptado de : <http://opiniaoenoticia.com.br/vida/meio-ambiente/a-polemica-transposicao-do-rio-sao-francisco/>)

Balanço. A transposição do Velho Chico é um assunto que acalora discussões. Leia o que os leitores desse artigo comentaram sobre o assunto a baseando-se no texto acima, nas opiniões abaixo e nas discussões em sala de aula, discuta com um colega e complete o quadro com pontos favoráveis e desfavoráveis à transposição do rio São Francisco.

mariana disse:

5 de novembro de 2012 às 10:30



eu sou a favor pois vai ajudar a acabar com a seca

ana leticia disse:

8 de dezembro de 2008 às 16:50



olha, quem tem um pouco de estudo ou informação sabe como é incoerente essa atitude. sou geografa, eu e meus colegas de profissão sabemos o que vai acontecer: o assassinato do rio. ele ja é um dos rio que esta sofrendo problemas mais graves no Brasil, nos vamos acabar por matá-lo de vez

Rafaela disse:

13 de outubro de 2008 às 20:35



Sou totalmente contra, pois acho que nós não vamos ganhar nada com isso.. alias, vamos um pouco d"água, mais agua acaba gente.. e quem vai se beneficia mesmo, sao os ricos e politicos !! vamos cometer mais um desastre ecologico ㄟㄟ"

Rodolfo Lima disse:

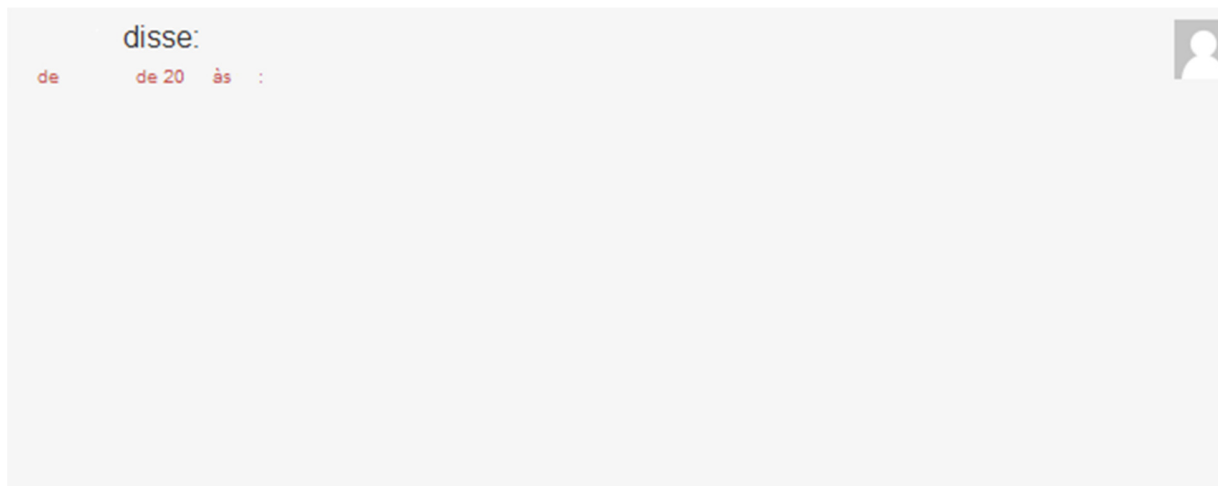
17 de julho de 2008 às 18:36



Eu sou a favor da transposição,pois essa obra vai beneficiar mais de doze milhões de pessoas,quem é contra é pq tem sua agua em casa toda hora que abrir a torneira,mais pensem naqueles que não e assim,que passam fome por causa da falta de agua. Reflitam bem

Pontos Favoráveis	Pontos Desfavoráveis

Opine! Agora, escreva o seu comentário para o site que publicou a matéria acima sobre sua opinião em relação à transposição do rio São Francisco.



CORDEL

Na época dos povos conquistadores greco-romanos, fenícios, cartagineses, saxões, etc, a literatura de cordel já existia, tendo chegado à Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI. Na



Forma de disposição dos textos

Península a literatura de cordel recebeu os nomes de "pliegos sueltos" (Espanha) e "folhas soltas" ou "volantes" (Portugal). Florescente, principalmente, na área que se estende da Bahia ao Maranhão esta maravilhosa manifestação da inteligência brasileira merecerá no futuro, um estudo mais profundo e criterioso de suas peculiaridades particulares.

Oriunda de Portugal, a literatura de cordel chegou no balaio e no coração dos nossos colonizadores, instalando-se na Bahia e mais precisamente em Salvador. Dali se irradiou para os demais

estados do Nordeste.

O que é Literatura de Cordel:

Literatura de cordel é um tipo de poema popular, oral e impressa em folhetos, geralmente expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis, o que deu origem ao nome. O nome de cordel é original de Portugal, que tinha a tradição de pendurar folhetos em barbantes. Essa tradição se espalhou para o Nordeste do Brasil, onde o nome acabou sendo herdado, porém a tradição do barbante não se manteve.

A literatura de cordel é escrita em forma rimada e alguns poemas são ilustrados com xilogravuras, o mesmo estilo de gravura usado nas capas. Os autores recitam esses versos de forma melodiosa e cadenciada, acompanhados de viola, além de fazerem as leituras ou declamações muito empolgadas e animadas para conquistar os possíveis compradores.



No Brasil, a literatura de cordel é produção típica do Nordeste, em especial nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará, geralmente é vendida em mercados e feiras pelos próprios autores, mas hoje também está presente em outros Estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

(Adaptado de: <http://www.significados.com.br/literatura-de-cordel/>)

Quais são alguns temas do cordel? Faça uma lista, baseando-se nas discussões feitas em sala de aula:

✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓
✓	✓

Classificando. Observe as xilogravuras apresentadas pelo professor. Decidam, em pares, sobre os temas que elas representam:

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 8

Figura 9

Figura 10

Qual é o tema? Leia os cordéis abaixo e em dupla, atribua qual temática eles trabalham:

Ao pé do monte Calvário,
Jesus chorava e gemia!

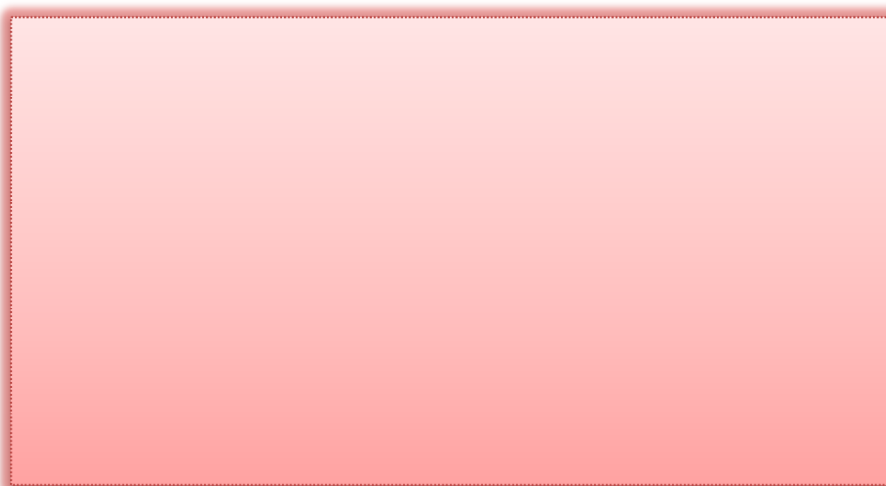
Junto de dois malfeitores,
Via-se um pobre moribundo:
Era o Salvador do mundo,
Senhor de todos senhores!
Refúgio dos pecadores,
De quem sofre nostalgia!
Se quisesse, sairia
Daquele estado precário:
Ao pé do monte Calvário,
Jesus chorava e gemia!
(Dr. Raimundo Asfora)

(Dr. Raimundo Asfora)
Jesus chorava e gemia!
Ao pé do monte Calvário,
Daquele estado precário:
De nostalgia, sairia

Quem passou pela vida em branca nuvem,
Num plácido repouso, adormeceu;
Quem não sentiu o frio da desgraça,
Passou pela vida e não sofreu:
Foi espectro de homem, não foi homem,
Só passou pela vida e não viveu.
(Francisco Otaviano de Almeida Rosa)

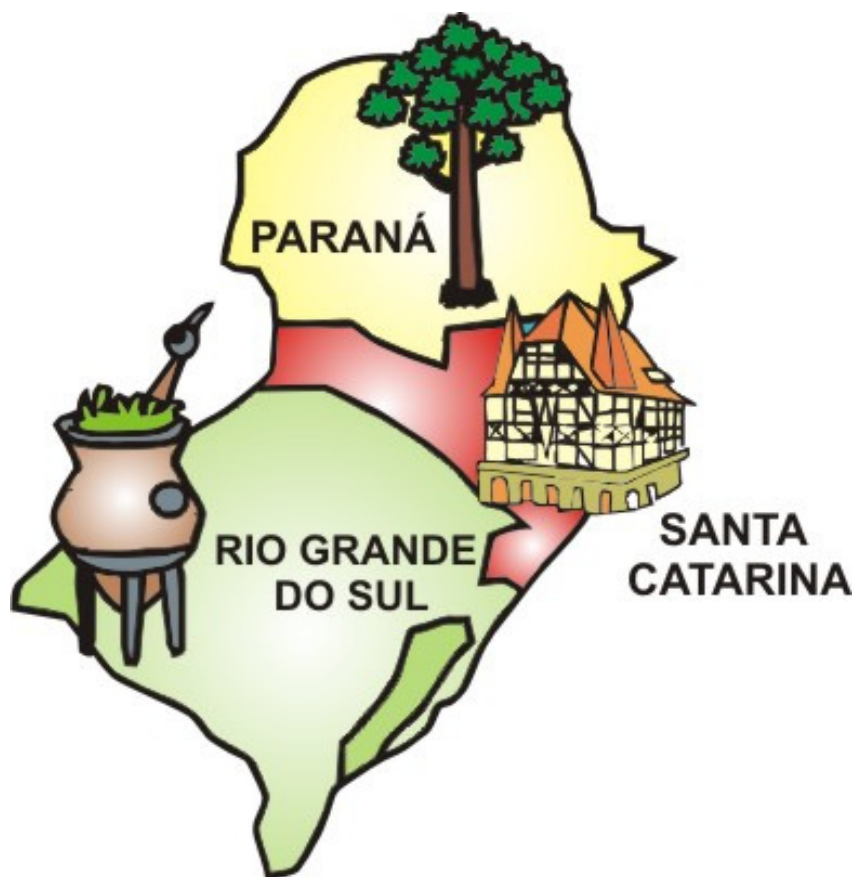
Uma morrinha no gado
É derrota em fazendeiro,
E um cavalo ruim
derrota dum vaqueiro!
A derrota do país
É dever no estrangeiro!
(Francisco Pequeno)

Mão na massa! Em grupo, decida sobre um tema e produza um poema de cordel =)



CAPÍTULO 2

Sul



Você sabe qual é a bebida nacional brasileira? Marque um X ao lado da figura que você acredita que corresponde à bebida nacional brasileira.



Caipirinha



Água de coco



Cachaça (pinga)



Chimarrão



Guaraná



Cajuína

Agora leia a tirinha abaixo. Com um colega, discuta seu humor e escreva em poucas palavras o que vocês entenderam.



A QUESTÃO SEPARATISTA DO SUL

SEPARATISMO

Publicado em 19/02/2012 / SANDRO MOSER

Após 20 anos, movimento “O Sul é o Meu País” volta a se organizar

Ideia da separação foi retomada no ano passado. No mês que vem, “sulistas” fazem congresso para comemorar as duas décadas da causa e ganhar novo fôlego

Separar os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul de seu grande inimigo: o Estado brasileiro. Essa é a polêmica luta do movimento “O Sul é o Meu País”, que completa 20 anos em 2012 com a pretensão de voltar a ganhar a discussão das ruas.

O atual presidente do movimento, Celso Deucher, diz que o sonho dos “sulistas” seria a realização de um plebiscito para a criação do novo país, livre do “imperialismo centralizador” e do “terrorismo tributário” da federação brasileira – nas palavras dele. Participaria da consulta toda a população do Sul do Brasil. Como base legal da luta, explica Deucher, está o direito à liberdade de expressão e o princípio do Direito internacional da “autodeterminação dos povos”.

Ele ainda rebate a acusação de que o movimento é racista. “Isso sempre é usado para nos desacreditar. É uma besteira. O Sul do Brasil é uma das regiões mais múltiplas, com presença de várias etnias”, diz Deucher.

Críticas

Para o professor de História Carlos Antunes Filho, da UFPR, as ideias separatistas no país são apoiadas em bases suspeitas. “É um delírio baseado em segregação racial e intolerância que destoa da forma

coletiva e plural da construção da nação brasileira”, diz ele. O professor Herbert Toledo Martins, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, também desacredita a ideia. “Não é um movimento sério; não tem representatividade política.”

UNIÃO SUL-BRASILEIRA

Em uma eventual separação dos três estados do Sul, o país que emergiria seria relativamente rico para os padrões latino-americanos.

Modelo político	Confederação Municipalista	
Território	576 mil km ²	 seria maior que a França, que tem 551 mil km ²
População	27 milhões	equivalente à da Venezuela
PIB	R\$ 535,6 bi	equivalente ao da Polônia
PIB per capita	R\$ 19.300	maior que o do Uruguai (R\$ 14.300)
IDH	0,82	equivalente ao do Chile (0,83)

Fonte: Redação

Infografia: Gazeta do Povo

(Adaptado de:
<http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/conteudo.phtml?id=1224998&tit=Apos-20-anos-movimento-O-Sul-e-o-Meu-Pais-volta-a-se-organizar>)

Emancipação já! O que leva um povo a querer a separação de um país? Primeiro, com um colega liste cinco causas justificáveis para a separação de um povo de sua nação, depois elenque casos na história do mundo em que isso já ocorreu. Os motivos dessas separações foram similares aos que você apontou?

1.

2.

3.

4.

5.

PAÍSES



Entrevistando. Entreviste um colega para saber se o sentimento separatista ocorre em seu país. Anote pontos importantes, palavras chaves para que você possa usá-los posteriormente para apresentar a resposta de seu colega para a sala.

Compartilhando! O texto abaixo fala sobre alguns motivos da região sul ser a socialmente mais desenvolvida do país. Um aluno será o “A” e deverá permanecer nesta página e o outro será o “B”, que deverá ir para a página seguinte. Você possui parte das informações e seu colega possui a outra parte. Compartilhem as informações entre si para realizarem a tarefa abaixo:

ALUNO A

Região Sul é socialmente a mais desenvolvida

27 de maio de 2010 | 0h 00

O Sul detém o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do País, de 0,831. O IDH é uma medida comparativa de bem-estar da população, usada desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que avalia dados relativos à riqueza, educação e esperança média de vida, entre outros. Quanto mais próximo de 1,0, maior é o desenvolvimento.

De acordo com os dados mais recentes, _____, o que ajuda a explicar o desenvolvimento socioeconômico da região comparada com outras regiões do Brasil. O índice de mortalidade infantil é de 17,2 por mil nascidos vivos, o mais baixo entre as regiões do País, _____.

Entre as 21 cidades com o maior IDH do País (acima de 0,855), 12 estão na Região Sul: Florianópolis (SC, a capital de Estado com maior IDH, 4ª no ranking), _____ (RS, _____), Balneário Camboriú (SC, 7ª), _____ (SC, _____), Porto Alegre (RS, 9ª), _____ (RS, _____), Caxias do Sul (RS, 12ª), _____ (SC, _____), Curitiba (PR, 16ª), _____ (RS, _____), Blumenau (SC, 19ª) e _____ (SC, _____).

(Retirado de: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,regiao-sul-e-socialmente-a-mais-desenvolvida,557299,0.htm>)

Como o texto aponta: “entre as 21 cidades com o maior IDH do país, 12 estão na Região Sul”. No quadro abaixo, aponte, de acordo com o texto, dados importantes para tal resultado. Na escala ao lado, elenque quais posições a região sul ocupa e quais são suas respectivas cidades:

MOTIVOS	1º	11º
	2º	12º
	3º	13º
	4º	14º
	5º	15º
	6º	16º
	7º	17º
	8º	18º
	9º	19º
	10º	20º

ALUNO B

Região Sul é socialmente a mais desenvolvida

27 de maio de 2010 | 0h 00

O Sul detém o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do País, de 0,831. O IDH é uma medida comparativa de bem-estar da população, usada desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que avalia dados relativos à riqueza, educação e esperança média de vida, entre outros. Quanto mais próximo de 1,0, maior é o desenvolvimento.

De acordo com os dados mais recentes, a região tem PIB per capita de R\$ 13.208 e 94,8% de sua população é alfabetizada, o que ajuda a explicar o desenvolvimento socioeconômico da região comparada com outras regiões do Brasil. _____

_____, e a expectativa de vida de 74,2 anos, a mais alta.

Entre as 21 cidades com o maior IDH do País (acima de 0,855), 12 estão na Região Sul: _____ (SC, a capital de Estado com maior IDH, _____), Bento Gonçalves (RS, 6ª), _____ (SC, _____), Joaçaba (SC, 8ª), _____ (RS, _____), Carlos Barbosa (RS, 11ª), _____ (RS, _____), Joinville (SC, 13ª), _____ (PR, _____), Selbach (RS, 17ª), _____ (SC, _____) e Luzerna (SC, 20ª).

(Retirado de: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,regiao-sul-e-socialmente-a-mais-desenvolvida,557299,0.htm>)

Como o texto aponta: “entre as 21 cidades com o maior IDH do país, 12 estão na Região Sul”. No quadro abaixo, aponte, de acordo com o texto, dados importantes para tal resultado. Na escala ao lado, elenque quais posições a região sul ocupa e quais são suas respectivas cidades:

MOTIVOS	1º	11º
	2º	12º
	3º	13º
	4º	14º
	5º	15º
	6º	16º
	7º	17º
	8º	18º
	9º	19º
	10º	20º

AS DIFERENÇAS DE COLONIZAÇÃO DO SUL DO BRASIL

Diferenças climáticas e de vegetação

No Brasil, país predominantemente tropical, somente a região Sul é dominada pelo clima subtropical (um clima de transição entre o tropical predominante no Brasil e o temperado, predominante na Argentina), ou seja, o clima típico desta região é mais frio em comparação ao clima tropical, e é onde são registradas as mais baixas temperaturas do país. Nesse clima, as médias variam de 16 °C a 20 °C, mas o inverno costuma ser bastante frio para os padrões brasileiros, com geadas frequentes em quase todas as áreas, e em locais de altitudes mais elevadas, queda de neve.



Neve no planalto Serrano de Santa Catarina.



A Mata de Araucárias

Quando muitos geógrafos brasileiros se referem ao sul do Brasil, é comum se lembrar da Mata de Araucárias ou Floresta dos Pinhais e do grande pampa gaúcho, formações vegetais típicas da região, embora não sejam as únicas.

(Adaptado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Sul_do_Brasil#Geografia)



BRASIS SULINOS

A característica básica do Brasil sulino, em comparação com as outras áreas culturais brasileiras, é sua heterogeneidade cultural.(...) Tais são os lavradores matutos de origem principalmente açoriana (...); os representantes atuais dos antigos gaúchos (...) e, finalmente, a formação gringobrasileira dos descendentes de imigrantes europeus...

A coexistência e a interação desses três complexos opera ativamente no sentido de homogeneizá-los, difundindo traços e costumes de um ao outro.

O Brasil sulino surge à civilização pela mão dos jesuítas espanhóis, que fazem florescer no atual território gaúcho de missões⁶¹.

(...) as missões contribuem para a formação do Brasil sulino. (...) como depósito de escravos (...), com os quais se constituiu uma população subalterna local - os primeiros gaúchos... (e) pela apropriação por brasileiros das terras e gado do território das Missões...

A condição de fronteira do Brasil sulino (...) conferiu um poderio maior ao Rio Grande do Sul, no conjunto da nação, do que corresponderia à sua importância econômica.

(Os gaúchos) Surgem da transfiguração étnica das populações mestiças de varões espanhóis e lusitanos com mulheres Guarani.

(...) após os ataques arrasadores dos bandeirantes⁶² paulistas do século XVII e, sobretudo, da expulsão da Companhia de Jesus (1759), (índios) entraram em diáspora.

Assim os índios da região acabaram por se fazerem cavaleiros e comedores de carne de rês.

Essa matriz guarani é que forjaria a proto-etnia gaúcha, que,(...), povoou a campanha e veio a ser, depois, a matriz étnica básica das populações sulinas.

Originalmente, esses gaúchos não se identificavam como espanhóis nem como portugueses, do mesmo modo como já não se consideravam indígenas, constituindo uma etnia nascente...



Esses eram os gaúchos originais, uniformizados culturalmente pelas atividades pastoris, bem como pela unidade de língua, costumes e usos comuns. Tais eram: o chimarrão, o tabaco, a rede de dormir, a vestimenta peculiar (...) os hábitos de consumo do sal como tempero, da aguardente...

No começo do século XVIII voltam os paulistas junto aos curitibanos para se instalarem na região como criadores.

⁶¹ Missões foram aldeamentos indígenas organizados por jesuítas com fim de evangelizar os índios.

⁶² Bandeirante: homem que fazia parte das bandeiras destinadas a descobrir minas, caçar índios, desbravar o Brasil.

VOCABULÁRIO

Açoriano – aquele que é da ilha de Açores

Jesuíta – membro da Companhia de Jesus que tinha como missão catequizar os índios

Matuto – que vive no mato

Lavrador – aquele que tem propriedade agrícola

Gringo – estrangeiro loiro ou ruivo

Mestico – indivíduo proveniente de raças diferentes

Varão – indivíduo do sexo masculino

Lusitano – que se refere a Portugal ou aos portugueses

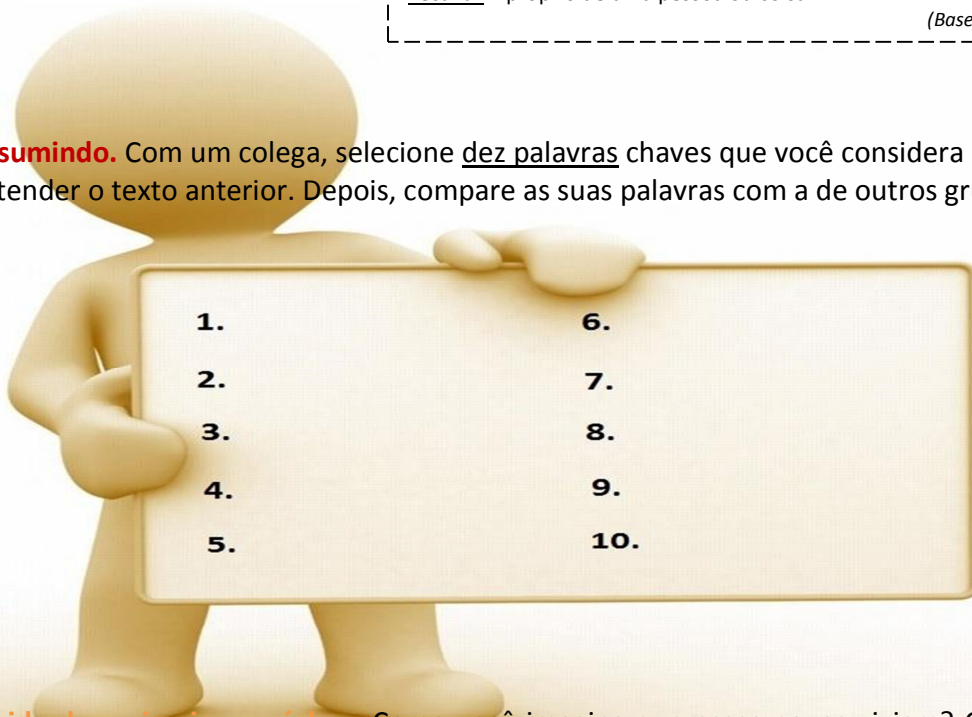
Matriz – aquilo que gera

Forjar – fabricar

Peculiar – próprio de uma pessoa ou coisa

(Baseado em “Dicionário Michaelis”)

Resumindo. Com um colega, selecione dez palavras chaves que você considera importante para entender o texto anterior. Depois, compare as suas palavras com a de outros grupos.



A vida dos primeiros gaúchos. Como você imagina que esses povos viviam? Quais eram seus costumes? Crenças? Com um colega, relate um dia na vida do gaúcho citado no texto anterior. Descreva suas ações, sentimentos, crenças e conflitos.

Uma outra configuração histórico-cultural constitui-se no Brasil sulino formada por populações trasladadas dos Açores, no século XVIII, pelo governo português. O objetivo dessa colonização era implantar um núcleo de ocupação lusitana permanente para justificar a apropriação da área em face do governo espanhol e também para operar como uma retaguarda fiel das lutas que se travavam nas fronteiras.

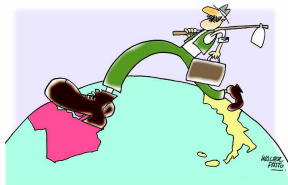


Ilha dos Açores

A terceira configuração histórico-cultural da região sulina é constituída pelos brasileiros de origem germânica, italiana, polonesa, japonesa, libanesa e várias outras, introduzidos como imigrantes do século passado, principalmente nas suas últimas décadas. Embora brasileiros

como os demais, (...) configuram uma parcela diferenciada da população por sua forma de participação na sociedade nacional. Distingue-os o bilingüismo, com o emprego de um idioma estrangeiro como língua doméstica, alguns hábitos que ainda os vinculam a suas matrizes européias e, sobretudo, um modo de vida rural fundado na pequena propriedade policultora, intensivamente explorada, e um nível educacional mais alto do que o da população geral. O empreendimento colonizador foi um dos objetivos mais persistentemente perseguido pelo governo imperial, que nele investiu enormes recursos, assegurando aos colonos o pagamento de transporte, facilidades de instalação e de manutenção e concessões de terras.

As uniformidades sociais (dos “gringos”) decorrem essencialmente da forma de constituição das colônias, pela concessão de terras em pequenas propriedades de exploração familiar e pela habilitação profissional...



Movimento migratório

Vivendo ilhados, o próprio domínio da língua portuguesa só seria alcançado muito mais tarde, como meio de comunicação com os brasileiros e entre os próprios colonos de diferentes idiomas.

“Brais Sulinos” é um texto composto por trechos retirados e justapostos do capítulo de mesmo nome da obra de Darcy Ribeiro *“O Povo Brasileiro, a formação e o sentido do Brasil”*)

Imigrantes! Pinte no mapa abaixo, regiões do mundo que contribuíram para formar as matrizes da região sul do Brasil.



EXPRESSÕES CULTURAIS DO SUL DO BRASIL

COMIDA



PARANÁ



Barreado

Esse prato, feito com carne, toucinho e temperos recebe esse nome surgiu com a expressão 'barrear a panela', evitando que o vapor saia e o cozido fique frio rapidamente.



SANTA CATARINA



Marreco

É uma comida típica do Estado de Santa Catarina. Por lá, é forte a presença das culturas italiana, alemã e portuguesa, os principais colonizadores do Estado. Por isso, são vários os pratos principais na culinária catarinense. Mas os mais conhecidos são o marreco, peixe com pirão, churrasco, eisben (que é o Joelho de Porco - eles preferem ensopado!), massa, polenta e chucrute.



RIO GRANDE DO SUL



Churrasco

O principal prato da culinária gaúcha é indiscutivelmente o churrasco. A simplicidade do preparo não descarta certo refinamento. Desde os primeiros tempos, o gaúcho come churrasco. Os índios primitivos comiam carne de caça, de gado ou de potro atirada diretamente no fogo.





Arroz Carreteiro

Ingredientes:

1. 500 g de charque com pouca gordura.
2. 500 g de arroz agulhinha.
3. 200 g de lingüiça calabresa em rodela.
4. 200 g de bacon picado.
5. 1 cebola picada.
6. 1 pimenta pequena fatiada.
7. 2 dentes de alho picados.
8. 1 xícara de cheiro verde picado.
9. Folhas de couve.



Modo de fazer:

1. Em uma panela, leve a carne a fervura em água abundante por dez minutos.
2. Escorra e leve a fervura novamente em água abundante. Deixe cozinhar por 40 minutos. Retire a carne e reserve a água.
3. Cozinhe o arroz na água onde cozinhou a carne. O melhor sistema é cozinhar o arroz como se cozinha macarrão. Quando estiver no ponto, escorra e reserve.
4. Em outra panela, frite lentamente o bacon até derreter a gordura.
5. Acrescente a lingüiça e a cebola e doure.
6. Junte o charque fatiado, o alho, a pimenta, doure.
7. Misture o arroz e o cheiro verde e sirva em seguida guarnecido com as folhas de couve escaldadas.

(Retirado de http://www.cheftaico.com/receitas/arroz_carreteiro.pdf)

O que é? Antes de assistir ao vídeo do chefe Taico, leia a receita acima e anote nas linhas abaixo as palavras que não conhece. Então, pergunte aos colegas da sala se alguém saberia lhe explicar o significado dessas palavras. Anote! Caso ninguém saiba o significado daquela palavra, pergunte a seu professor.

PALAVRA	SIGNIFICADO

FESTIVAIS

Associando. Leia as descrições dos festivais abaixo e faça a associação do festival descrito às figuras.

Oktoberfest - Blumenau (SC)

A Oktoberfest de Blumenau é um festival de tradições germânicas que ocorre na cidade de Blumenau, Santa Catarina durante o mês de Outubro. Ela é uma das celebrações que surgiram no mundo similares à Oktoberfest de Munique, na Alemanha.

Festa da uva - Caxias do Sul (RS)

A Festa da Uva é uma comemoração brasileira da cultura italiana e da produção agroindustrial regional realizada desde 1931, a cada dois anos. O objetivo é festejar a vindima, período entre a colheita da uva e o início da produção do vinho.

Festival de Joinville (SC)

O Festival de Dança de Joinville, em Santa Catarina, foi citado no Guinness Book - Edição 2005 como o maior festival de dança do mundo. O evento foi apresentado no capítulo Festivais e Tradições - O Mundo Moderno.

Festival de Gramado (RS)

Em quatro décadas, o Festival de Cinema de Gramado - o segundo mais antigo do Brasil - foi palco de momentos significativos para a história e afirmação da arte cinematográfica no país. Gramado passou a fazer parte do cenário do cinema nacional em janeiro de 1973, quando o Festival Brasileiro de Gramado foi oficializado pelo Instituto Nacional de Cinema.



Eu fui, eu vi! Seu colega irá descrever um festival/festa brasileira que ele tenha participado. No quadro abaixo, complete as informações sobre esse evento em relação aos seguintes itens:

NOME:

Público alvo:

Quando ocorre:

Características:

Bebidas típicas:

Comidas típicas:

Tipo de música:

Roupas típicas:

Impressões:

Descrição do evento:

Divulgando! Com o mesmo colega da tarefa anterior, escolha um dos festivais discutidos até agora e monte uma propaganda para a divulgação do festival. Use e abuse da criatividade!

--

Opiniões! Agora que já discutimos bastante as peculiaridades da região sul, vamos voltar à questão do separatismo discutido no início da unidade. Você vai ouvir Elisa Stumpf, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul que reside em Porto Alegre, dando sua opinião sobre essa questão. Ouça o depoimento de Elisa e anote as informações que você compreender. Em seguida, converse com seus amigos, troquem informações e construam um resumo coletivo sobre a fala da Elisa.



REDAÇÃO COLETIVA

Agora, leia à transcrição do áudio e sublinhe as informações que vocês apontaram. As informações que não foram sublinhadas fizeram diferença na compreensão do todo?

Elisa: Os estados do Sul do país, em especial o Rio Grande do Sul, tiveram uma colonização tardia. Para povoar esta parte do território, o império brasileiro deu incentivos (como lotes de terra, por exemplo) à população de alguns países europeus que estavam passando por dificuldades, como a Alemanha e a Itália. Assim, os habitantes destes países deixaram a Europa e vieram para o Brasil em busca de melhores condições de vida, mas passaram por muitas dificuldades, pois o ambiente era inóspito e nem todas as promessas do governo brasileiro se materializaram. Além disso, já habitavam, no Rio Grande do Sul, alguns descendentes de portugueses e espanhóis, além da população indígena, que pouco a pouco foi desaparecendo. Assim, o Rio Grande do Sul é formado por várias etnias, mas algumas pessoas parecem apenas se lembrar da descendência europeia e acham que isso é a razão de sermos como somos. As tradições dos imigrantes convivem com a tradição do movimento gauchesco, o que torna o Rio Grande do Sul um estado muito rico em diferentes culturas. Entretanto, dependendo da região, muitas culturas acabaram sendo silenciadas. Talvez para os habitantes de outros estados, nós sejamos conhecidos pelas danças típicas, pelo chimarrão, pela música tradicionalista e por uma história bastante conturbada com o resto do país. Afinal, nós nos separamos do Brasil durante a Revolução Farroupilha, o que é um fato muito forte no imaginário gaúcho e ainda hoje há pessoas que gostariam que fôssemos a República Rio-Grandense. Muitas pessoas afirmam que, por conta do nosso passado, temos tradições e cultura muito diferentes do resto do Brasil, e esta falta de identidade com os demais estados brasileiros seria uma das razões para nos separarmos novamente. Entretanto, na minha opinião, estas pessoas ignoram que todos os estados brasileiros têm uma cultura singular, mas que há pontos em comum que nos unem como brasileiros. Os gaúchos também são conhecidos por seu apego às tradições, mas para preservá-las, não precisamos ignorar ou menosprezar as manifestações culturais dos outros, visto que nossa própria cultura foi sendo enriquecida com a chegada de novos imigrantes, com seus hábitos e costumes diferentes, mas que acabaram se incorporando ao que chamamos de cultura gaúcha. Na minha opinião, as pessoas que defendem o separatismo não entendem como o Rio Grande do Sul foi formado, tampouco entendem a conjuntura atual, pois penso que perderíamos muito mais do que ganharíamos caso nos separássemos novamente do Brasil.

(texto cedido pela autora por e-mail para uso desse material)

Opine! Após as discussões e reflexões apresentadas nessa unidade, qual é a sua opinião sobre a questão separatista do sul.

ANEXOS

ANEXO A – Descrição dos componentes da CC por Canale (1983)

Área de competencia	Modo
1. COMPETENCIA GRAMATICAL	
1.1. Fonología:	
1.1.1. Pronunciación de palabras en el discurso	A, H
1.1.2. Enlace, «liaison» (p. ej., <i>Je suis arrivé</i>)	A, H
1.1.3. Acentuación de palabras en el discurso:	
1.1.3.1. Acentuación de palabras normales	A, H
1.1.3.2. Acentuación de palabras enfáticas o contrastivas (p. ej., <i>Marie est competente mais Paul est incompétent</i>)	A, H
1.1.4. Modelos entonativos en el discurso:	
1.1.4.1. Entonación normal para diferentes tipos de oraciones (p. ej., imperativa, declarativa, interrogativa)	
1.1.4.2. Modelos entonativos enfáticos o contrastivos para diferentes tipos de oraciones (p. ej., <i>Il est venu?</i> con entonación ascendente para indicar una interrogación)	A, H A, H
1.2. Ortografía:	
1.2.1. Grafemas	L, E
1.2.2. Convenciones de grafía (incluidos acentos) para:	
1.2.2.1. Palabras simples	L, E
1.2.2.2. Palabras compuestas (p. ej., utilización de guión en un <i>tire-bouchon</i>)	L, E
1.2.2.3. Otros (p. ej., <i>Parle-t-il?</i>)	L, E
1.2.3. Convenciones de puntuación	L, E
1.3. Vocabulario:	
1.3.1. Vocabulario común relacionado con temas seleccionados de acuerdo con el análisis de las necesidades comunicativas e intereses de los aprendientes:	
1.3.1.1. Significado básico de palabras con contenido en contexto	A, H, L, E
1.3.1.2. Género de nombres y pronombres	A, H, L, E
1.3.2. Significado de frases idiomáticas en contexto	A, H, L, E
1.3.3. Significado básico de otras palabras en contexto (p. ej., palabras gramaticales como preposiciones y artículos)	A, H, L, E

1.4. Formación de palabras:

1.4.1. Flexión, en contexto, de:	
1.4.1.1. Número para los nombres (singular/plural)	A, H, L, E
1.4.1.2. Número y género para los adjetivos	A, H, L, E
1.4.1.3. Persona, número y tiempo para los verbos	A, H, L, E
1.4.2. Concordancia, en contexto, de:	
1.4.2.1. Pronombres y nombres (género y número)	A, H, L, E
1.4.2.2. Adjetivos con nombres/pronombres (género y número)	A, H, L, E
1.4.2.3. Nombres/pronombres con verbos (persona y número de los verbos, caso de los pronombres)	A, H, L, E
1.4.3. Derivación de nuevas palabras (p. ej., <i>refaire de faire, lentement de lentle</i>)	A, H, L, E
1.4.4. Variación de los límites de las palabras en contexto (p. ej., <i>â + le = au</i>)	A, H, L, E
1.4.5. Estructuras de frase y proposición comunes seleccionadas conforme al análisis de las necesidades comunicativas e intereses de los estudiantes:	
1.4.5.1. Forma de una estructura dada en contexto	A, H, L, E
1.4.5.2. Significado literal de una frase con una estructura dada (y vocabulario) en contexto	A, H, L, E

2. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

2.1. Expresión y comprensión de significados sociales adecuados (es decir, funciones comunicativas, actitudes y significados) en diferentes contextos sociolingüísticos	A, H, L, E
2.2. Expresión y comprensión de formas gramaticales adecuadas para diferentes funciones en contextos sociolingüísticos diferentes (donde funciones y contextos están seleccionados conforme al análisis de las necesidades comunicativas e intereses de los estudiantes)	A, H, L, E

3. COMPETENCIA DISCURSIVA

3.1. Géneros orales y escritos comunes seleccionados conforme al análisis de necesidades comunicativas e intereses de los aprendientes:	
3.1.1. Cohesión en géneros diferentes:	
3.1.1.1. Elementos de cohesión léxica en contexto (p. ej., repetición de palabras, utilización de sinónimos)	A, H, L, E
3.1.1.2. Elementos de cohesión gramatical en contexto (p. ej., co-referencia de nombres con pronombres, elipsis, conectares lógicos, estructuras paralelas)	A, H, L, E
3.1.2. Coherencia en géneros diferentes:	
3.1.2.1. Modelos de discurso oral, p. ej., la progresión normal de los significados (concretamente significados literales y funciones comunicativas) en una conversación informal	A, H, L
3.1.2.2. Modelos de discurso escrito, p. ej., la progresión normal de significados en una carta de negocios	L, E

4. COMPETENCIA ESTRATÉGICA

4.1. Por dificultades gramaticales:

4.1.1. Utilización de fuentes de referencia (p. ej., diccionario, gramática) L, E

4.1.2. Paráfrasis gramatical y léxica (p. ej., uso de *devoir* + infinitivo o *falloir* + infinitivo en lugar de *il faut que* + subjuntivo; o utilización de palabras básicas como la *chose, l'affaire, le truc, la personne, l'endroit, le temps, etc.*, seguidas de una descripción que sirve como una paráfrasis de una palabra no dominada) L, E

4.1.3. Petición de repetición, aclaración o discurso más lento H, A

4.1.4. Utilización de símbolos no verbales (p. ej., gestos, dibujos) E, E

4.2. Por dificultades sociolingüísticas:

4.2.1. Utilización de una forma gramatical única para diferentes funciones comunicativas (p. ej., una declarativa como *on sert le diner à 17 heures*, que puede usarse como una afirmación, una pregunta (con una entonación ascendente), una promesa, una orden, una invitación o una amenaza, dependiendo del contexto sociolingüístico) A, H, L, E

4.2.2. Utilización de la forma gramatical sociolingüísticamente más neutra cuando hay dudas acerca de la adecuación de otras formas en una situación comunicativa dada (p. ej., utilización de la forma *Comment ça va?* en lugar de *Comment allez-vous?* o *Comment vas-tu?* al saludar a un extraño) H, E

4.2.3. Utilización del conocimiento de la primera lengua sobre la adecuación de formas gramaticales o funciones comunicativas en la segunda lengua A, H, L, E

4.3. Por dificultades discursivas:

4.3.1. Utilización de símbolos no verbales o acento y entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia (p. ej., utilización de dibujos para indicar la secuencia de acciones e ideas) H, E

4.3.2. Utilización del conocimiento de la primera lengua acerca de modelos discursivos orales o escritos cuando se está inseguro sobre esos aspectos en el discurso en segunda lengua A, H, L, E

4.4. Por factores de realización:

4.4.1. Hacer frente a ruido de fondo, interrupciones y otras distracciones H, A

4.4.2. Utilización de formas de relleno de pausas (p. ej., *eh bien, enfin, alors*) para mantener la conversación mientras se buscan ideas o formas gramaticales. H, A

ANEXO B – Descrição dos componentes da CC por Celce-Murcia et al. (1995)

Table 1. Suggested Components of Discourse Competence

COHESION

- **Reference** (anaphora, cataphora)
- **Substitution/ellipsis**
- **Conjunction**
- **Lexical chains** (related to content schemata), parallel structure

DEIXIS

- **Personal** (pronouns)
- **Spatial** (*here, there; this, that*)
- **Temporal** (*now, then; before, after*)
- **Textual** (*the following chart; the example above*)

COHERENCE

- **Organized expression and interpretation of content and purpose** (content schemata)
- **Thematization and staging** (**theme-rheme** development)
- **Management of old and new information**
- **Propositional structures and their organizational sequences**
 - temporal, spatial, **cause-effect, condition-result**, etc.
- **Temporal continuity/shift** (sequence of tenses)

GENRE/GENERIC STRUCTURE (formal schemata)

- narrative, interview, service encounter, research report, sermon, etc.

CONVERSATIONAL STRUCTURE (inherent to the turn-taking system in conversation but may extend to a variety of oral genres)

- How to perform openings & **reopenings**
 - **Topic establishment & change**
 - How to hold & relinquish the floor
 - How to interrupt
 - How to collaborate & **backchannel**
 - How to do **preclosings** and closings
 - **Adjacency pairs** (related to **actional** competence)
 - **first and second pair parts** (knowing **preferred and dispreferred** responses)
-

Table 2. Suggested Components of Linguistic Competence

SYNTAX

- **Constituent/phrase** structure
- Word order (canonical and marked)
- Sentence types
 - statements, negatives, questions, imperatives, exclamations
- Special constructions
 - **existentials** (*there + BE...*)
 - clefts (*It's X that/who...; What + sub. + verb + BE*)
 - question tags, etc.
- **Modifiers/intensifiers**
 - quantifiers, comparing and equating
- Coordination (**and, or, etc.**) and correlation (*both X and Y; either X or Y*)
- Subordination (e.g., adverbial clauses, conditionals)
- Embedding
 - noun clauses, relative clauses (e.g., restrictive and non-restrictive)
 - reported speech

MORPHOLOGY

- Parts of speech
- Inflections (e.g., agreement and concord)
- Derivational processes (productive ones)
 - compounding, affixation, conversion/incorporation

LEXICON (receptive and productive)

- Words
 - content words (Ns, Vs, ADJs)
 - function words (pronouns, prepositions, verbal auxiliaries, etc.)
- Routines
 - word-like **fixed phrases** (e.g., *of course, all of a sudden*)
 - formulaic and semi-formulaic chunks (e.g., *how do you do?*)
- Collocations
 - **V-Obj** (e.g., *spend money*), **Adv-Adj** (e.g., *mutually intelligible*), **Adj-N** (e.g., *tall building*)
- Idioms (e.g., *kick the bucket*)

PHONOLOGY (for pronunciation)

- **Segmentals**
 - vowels, consonants, syllable types, sandhi variation (changes and reductions between adjacent sounds in the stream of speech)
- **Suprasegmentals**
 - prominence, stress, intonation, rhythm

ORTHOGRAPHY (for spelling)

- Letters (if writing system is alphabetic)
 - Phoneme-grapheme correspondences
 - Rules of spelling
 - Conventions for mechanics and punctuation
-

Table 3. Suggested Components of Actional Competence

KNOWLEDGE OF LANGUAGE FUNCTIONS

- **INTERPERSONAL EXCHANGE**

- Greeting and **leavetaking**
- Making introductions, identifying oneself
- Extending, accepting and declining invitations and offers
- Making and breaking engagements
- Expressing and acknowledging gratitude
- Complimenting and congratulating
- Reacting to the interlocutor's speech
 - showing attention, **interest**, surprise, sympathy, happiness, disbelief, disappointment

- **INFORMATION**

- Asking for and giving information
- Reporting (describing and narrating)
- Remembering
- Explaining and discussing

- **OPINIONS**

- Expressing and **finding** out about opinions and attitudes
- Agreeing and disagreeing
- Approving and disapproving
- Showing satisfaction and dissatisfaction

- **FEELINGS**

- Expressing and finding out about feelings
 - love, happiness, sadness, pleasure, anxiety, anger, embarrassment, pain, relief, fear,
 - annoyance, surprise, etc.

- **SUASTION**

- Suggesting, requesting and instructing
- Giving **orders**, advising and warning
- Persuading, encouraging and discouraging
- Asking for, granting and withholding permission

- **PROBLEMS**

- Complaining and criticizing
- Blaming and accusing
- Admitting and denying
- Regretting
- Apologizing and forgiving

- **FUTURE SCENARIOS**

- Expressing and finding out about wishes, hopes, and desires
- Expressing and eliciting plans, goals, and intentions
- Promising
- Predicting and speculating
- Discussing possibilities and capabilities of doing something

KNOWLEDGE OF SPEECH ACT SETS

Note: This table is for oral language; » parallel list of specifications is needed for written language—perhaps labeled 'rhetorical competence.'

Table 4. Suggested Components of Sociocultural Competence

SOCIAL CONTEXTUAL FACTORS

- **Participant** variables
 - **age**, gender, office and status, social distance, relations (power and affective)
- **Situational** variables
 - time, place, social situation

STYLISTIC APPROPRIATENESS FACTORS

- Politeness conventions and strategies
- Stylistic variation
 - degrees of formality
 - field-specific registers

CULTURAL FACTORS

- Sociocultural background knowledge of the target language community
 - living conditions (way of living, living standards); social and institutional structure; social conventions and rituals; major values, beliefs, and norms; taboo topics; historical **background**; cultural aspects including literature and arts
- Awareness of major dialect or regional **differences**
- **Cross-cultural** awareness
 - differences; similarities; strategies for **cross-cultural** communication

NON-VERBAL COMMUNICATIVE FACTORS

- **Kinesic** factors (body language)
 - discourse controlling behaviors (non-verbal turn-taking signals)
 - **backchannel** behaviors
 - affective markers (facial expressions), gestures, eye contact
 - **Proxemic** factors (use of space)
 - **Haptic** factors (touching)
 - Paralinguistic factors
 - acoustical sounds, **nonvocal** noises
 - Silence
-

Table 5. Suggested Components of Strategic Competence

AVOIDANCE or REDUCTION STRATEGIES

- **Message** replacement
- Topic avoidance
- Message abandonment

ACHIEVEMENT or COMPENSATORY STRATEGIES

- Circumlocution (e.g., *the thing you open bottles with for corkscrew*)
- Approximation (e.g., *fish for carp*)
- All-purpose words (e.g., *thingy, thingamajig*)
- Non-linguistic means (mime, pointing, gestures, drawing pictures)
- Restructuring (e.g., *The bus was very... there were a lot of people on it*)
- Word-coinage (e.g., *vegetarianist*)
- Literal translation from L1
- **Foreignizing** (e.g., L1 word with L2 pronunciation)
- Code switching to L1 or L3
- Retrieval (e.g., *bro... bron... bronze*)

STALLING or TIME-GAINING STRATEGIES

- Fillers, hesitation devices and gambits (e.g., *well, actually..., where was I...?*)
- Self and other-repetition

SELF-MONITORING STRATEGIES

- Self-initiated repair (e.g., *I mean...*)
- **Self-rephrasing (over-elaboration)** (e.g., *This is for students... pupils... when you're at school...*)

INTERACTIONAL STRATEGIES

- Appeals for help
 - direct (e.g., *What do you call...?*)
 - indirect (e.g., *I don't know the word in English... or puzzled expression*)
- Meaning negotiation strategies

Indicators of non/mis-understanding

- requests
 - repetition requests (e.g., *Pardon? or Could you say that again please?*)
 - clarification requests (e.g., *What do you mean by...?*)
 - **confirmation** requests (e.g., *Did you say...?*)
- expressions of non-understanding
 - verbal (e.g., *Sorry, I'm not sure I understand...*)
 - non-verbal (raised eyebrows, blank look)

*interpretive summary (e.g., **You mean...?/So what you're saying is...?**)*

Responses

- repetition, rephrasing, expansion, reduction, confirmation, rejection, repair

Comprehension checks

- whether the interlocutor can follow you (e.g., *Am I making sense?*)
- whether what you said was correct or grammatical (e.g., *Can I/you say that?*)
- whether the interlocutor is listening (e.g., on the phone: *Are you still there?*)
- whether the interlocutor can hear you
