

Vivência comunicativa na aula de LE do ensino médio: alguns resultados

Fábio Arruda Massarotto (MASSAROTTO, Fábio A.)
Mestrando na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Grupo TASK/CNPQ
bigfabbio@ig.com.br

Adriana Souza (SOUZA, Adriana)
Grupo TASK/CNPQ
Professora da rede pública de ensino
aresousa@yahoo.com.br

Rita de Cássia Barbirato (BARBIRATO, Rita de C.)
Professora Doutora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
ritabarbi.m@gmail.com

Resumo

Com o intuito de promover um ensino mais significativo para o aluno de LE, a professora pesquisadora implementou, em uma segunda série do ensino médio de uma escola pública, um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido. Os objetivos do estudo foram analisar as principais características do processo instaurado e averiguar as vantagens e desvantagens desse planejamento durante a sua utilização. Entre os resultados, verificou-se um aumento significativo de oportunidades de exposição à língua-alvo pelos alunos e uma maior motivação e participação nas aulas.

Palavras-chave: tarefa comunicativa, aquisição de LE, sala de aula.

Abstract

Aiming to provide a more meaningful learning environment for foreign language students, the teacher researcher in this study implemented, in a second year public high school classroom, a theme-based syllabus with communicative tasks focusing on meaning. The objectives were to analyze the main characteristics of the implementation process and examine the pros and cons of using this type of syllabus. The results showed there was an increase in opportunities for learner exposure to the target language, as well as greater student motivation and engagement in the classroom.

Keywords: communicative task, foreign language acquisition, language classroom.

Esclarecendo os porquês

O ensino de língua inglesa no estado de São Paulo passou por algumas mudanças nesses últimos 30 anos no que tange aos diferentes tipos de metodologia para o ensino de uma LE. A década de 70 foi marcada pelo uso da abordagem estruturalista, a qual visava o treino de estruturas gramaticais ensinadas isoladamente de um contexto. Sabe-se que muitas escolas não ofereciam o ensino de língua inglesa na educação básica, ou destinava-se somente uma hora por semana em apenas um ano dedicado ao estudo da LE (LEFFA, 1998-1999, p.20).

Nas décadas de 80 e 90 houve uma tentativa de apresentar uma nova concepção de linguagem para LE. Surgiu, assim, a Proposta Curricular do estado de São Paulo com orientação humanista (busca da competência comunicativa pelo aprendiz), com unidades centrais, conteúdo programático, resultando daí um programa nocional-funcional (WILKINS, 1976 apud XAVIER, 1999, p. 9). Segundo Nunan (1988 apud XAVIER, 1999, p. 9), a abordagem nocional-funcional visava atender aos interesses e necessidades de alunos adultos que queriam aprender línguas européias como L2, com o propósito de poderem desempenhar atividades econômicas, comerciais e turísticas dentro de uma determinada comunidade.

Esta foi a Proposta Curricular de Inglês para o Ensino Fundamental para a época, procurando atender, como já citado, aos interesses e necessidades dos alunos no contexto em que estavam inseridos. Apesar dessa iniciativa percebe-se que tal fato não ocorreu na realidade, pois os professores designavam os papéis sociais aos alunos, estabelecendo o tema e o propósito conversacional, sendo essas atividades artificiais e distantes dos contextos reais dessa língua. Além desses fatores, nota-se ainda a forte presença estrutural nas atividades funcionais, ou seja, os temas eram escolhidos para serem trabalhados aspectos gramaticais pré-determinados.

Com intuito de romper com alguns paradigmas enraizados no ensino de LE dos últimos 30 anos no estado de São Paulo, é que a professora-pesquisadora (PP) analisada neste artigo buscou auxílio em uma universidade federal no interior do estado de São Paulo. Lá encontrou uma proposta de ensino comunicativo baseado em tarefas, vindo a participar do grupo Task-UFSCar/CNPQ. A professora-pesquisadora realizou uma pesquisa em uma escola pública no ano de 2007, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, tendo como intuito promover um ensino mais significativo para o aluno, tornando-o protagonista do seu aprendizado, além de nele poder gerar uma valorização da LE.

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise das principais características do processo instaurado pelo uso de um planejamento temático baseado em tarefas na escola pública. Temos como objetivo ainda buscar compreender as vantagens e desvantagens que o uso de tal planejamento apresentou durante a sua utilização.

Consideramos positivo o uso de tarefas neste contexto, pois há o envolvimento do aluno com o insumo oral e escrito na LE, sendo valorizado um ensino com base no sentido, e não na forma, por meio de atividades significativas para o aluno e prováveis de acontecerem fora da sala de aula.

Metodologia

O curso experimental, de base qualitativa, foi ministrado em uma escola pública do interior do estado de São Paulo durante três bimestres, entre março e dezembro de 2007, totalizando 60 horas/aulas, objetivando coletar dados favoráveis ou não ao planejamento baseado em tarefas.

A professora-pesquisadora, com embasamento nas leituras e estudos feitos em seu grupo de pesquisa sobre tarefas comunicativas (Grupo TASK – UFSCar/CNPQ) adotou o material *A Short Historical Sketch of Britain* (BARBIRATO, 2005) em sala de aula. Esse material já havia sido usado pela Professora Dra. Rita de Cássia Barbirato com alunos do primeiro ano de Letras em uma faculdade particular do estado de São Paulo em 2005. O diferencial, portanto, foi sua aplicação em uma segunda série do Ensino Médio, fazendo-se assim uma nova tentativa às propostas já utilizadas em São Paulo.

O critério adotado pela professora, ao escolher a sala de aula para a implementação do material, foi a flexibilidade dos alunos, pois embora ela conhecesse pouco da metodologia a ser empregada, ela teve a adesão dos alunos para usar o material, pois eles se motivaram pela proposta diferente e inovadora, já que se diferenciava da abordagem estruturalista. As aulas aconteciam duas vezes por semana no período diurno, dentro do horário regular de aula, participando 33 alunos, com idade entre 16 e 19 anos. Dentre os alunos, apenas dois faziam há 4 meses curso em escolas de idiomas, sendo, portanto, iniciantes, não conseguindo manter uma pequena conversação, apesar de estudarem a língua há aproximadamente 5 anos (4 anos no Ensino Fundamental II e 1 no Ensino Médio). De acordo com um questionário sócio-econômico, a grande maioria destes alunos era proveniente de famílias de nível sócio-econômico médio-baixo, sendo o grupo heterogêneo em conhecimentos básicos de inglês, muitos estudando juntos pela primeira vez.

O primeiro passo a ser dado foi o convite ao curso. A pesquisadora selecionou este grupo devido ao número menor de alunos e por ser o segundo ano do Ensino Médio. A professora pesquisadora preferiu realizar a pesquisa nesta série, pois acredita que os alunos do primeiro ano eram indisciplinados e os alunos do terceiro ano precisavam focalizar no vestibular. Após uma autorização para a gravação em áudio dada pelos responsáveis legais, a pesquisadora realizou um TEST CLOZE, que se encontra na seção de anexos, atestando que os alunos realmente eram iniciantes na língua alvo.

Como instrumentos para avaliação foram gravadas, ao longo do curso, aulas em áudio, e mantidos diários reflexivos entre a professora-pesquisadora e os alunos. Ao término do ano letivo, a professora selecionou dez alunos, por sorteio, para que um outro pesquisador, também participante do GRUPO TASK, fizesse as entrevistas avaliatórias finais.

Durante a realização das aulas, a professora, pelo menos uma vez por semana, deixava tarefas para casa, que eram entregues, corrigidas e comentadas sempre no início das aulas seguintes, para que houvesse uma retomada do material anterior e continuação da matéria. Neste ponto, a troca de informações era intensa. Discutia-se de tudo: texto, gramática, conteúdo, ou seja, era um rico momento de troca, um momento em que os alunos tentavam se comunicar na língua alvo.

Fundamentação teórica

O objetivo de criar na sala de aula de LE situações de interação significativa para os aprendizes tem levado pesquisadores e professores da área de ensino e aprendizagem de LE a voltarem sua atenção para o uso de planejamentos baseados em tarefas. Pesquisas realizadas (PRABHU, 1987; SKEHAN, 1993; XAVIER, 1999; BARBIRATO, 1999, 2005) têm demonstrado que o uso de tarefas pode oferecer maiores oportunidades de interação e de negociação do significado, além de contribuir para uma maior motivação por parte dos aprendizes.

O planejamento baseado em tarefas tem como uma de suas principais características ser organizado em torno de tarefas as quais devem ser realizadas pelos aprendizes na língua-alvo. Desse modo, a tarefa passa a ser o elemento central deste planejamento aliada a um tema macro o qual contribui para que as tarefas e o insumo sejam gerados.

Dentro desta concepção, definimos tarefas como um tipo de atividade comunicativa a qual tem sempre um objetivo a ser alcançado pelo aprendiz e cujo foco primário está no sentido ao invés da forma. Alguns exemplos de tarefa são: encontrar uma solução para um quebra-cabeça, ler um mapa e dar direções, e ler um conjunto de instruções e montar um brinquedo. Segundo Skehan (1996), o sucesso na realização de uma tarefa é avaliado em termos de alcançar um objetivo, e ter sempre uma semelhança com situações vividas pelos aprendizes fora da sala de aula.

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

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

Ao afirmarmos que a forma é o foco principal do processo de ensino e aprendizagem mediado por tarefas não queremos dizer que a gramática não deva ser ensinada. Defendemos que a gramática pode e deve ser abordada sempre que houver uma necessidade determinada pelo uso da língua-alvo em situações de interação. Assim, a gramática tem um papel secundário, sempre relacionado ao uso significativo da língua que está sendo aprendida.

Observando a literatura da área de ensino/aprendizagem de LE podemos perceber que o uso de tarefas na aula de LE não representa apenas um modismo passageiro e prometedor. Várias têm sido as pesquisas sobre o uso de tarefas, algumas de grande porte (PRABHU, 1987) e longitudinais, provando ser esta área promissora e que pode contribuir para o desenvolvimento do uso comunicativo pelos alunos.

Essas pesquisas já contribuíram para esclarecimentos, embora em alguns casos, com conhecimentos mais teóricos do que empíricos. Podemos citar os estudos de Nunan (1989) e Littlewood (1986) dos quais originaram livros sobre planejamento e o uso de tarefas; entretanto consideramos esses estudos de natureza mais voltada para a descrição de planejamentos baseados em tarefas e prescrição sobre como implantá-las na sala de aula de LE, limitando-se ao uso de tarefas pré-comunicativas. Esses estudos não evoluíram muito com relação à investigação teórica da natureza das tarefas.

Em Bangalore, na Índia, o lingüista aplicado Prabhu (1987) desenvolveu talvez uma das mais significativas pesquisas sobre o uso de tarefas para ensinar LE, em uma pesquisa de cunho teórico-prática com uma forte ênfase na discussão e definição do termo tarefa. O autor desenvolveu uma pesquisa longitudinal com crianças de uma escola pública submetidas ao uso de um planejamento baseado apenas em tarefas comunicativas, com ênfase naquelas voltadas para o raciocínio e sem gradação ou intervenção gramatical. Neste trabalho seminal sobre o uso de tais planejamentos, Prabhu (1987) ofereceu-nos um corpo teórico bastante elucidador e que representou uma grande contribuição para os estudos sobre tarefa.

Aliado a Prabhu (1987), Skehan (1996) também avançou bastante com os estudos teóricos sobre a natureza das tarefas comunicativas apresentando-nos um arcabouço bastante completo sobre os componentes do termo tarefa.

No Brasil, alguns estudos foram também desenvolvidos sobre o uso de tarefas (VIEIRA-ABRAHÃO, 1992; XAVIER, 1999; BARBIRATO, 1999). Essas pesquisas centraram-se no estudo dos efeitos do uso de tarefas no processo de aquisição de LE e constituem já um corpo teórico que pode servir como uma importante fonte de referência para a discussão e definição do termo tarefa apontando também para resultados positivos com relação ao uso de tarefas. Entre esses resultados podemos citar a compreensão de que o uso de tarefas pode proporcionar maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos aprendizes.

Voltando nossa atenção para a prática de sala de aula, podemos observar que o uso de tarefas ainda se restringe ao uso de tarefas pré-comunicativas, sempre atreladas a um planejamento estrutural e utilizadas como um apêndice, um trabalho extra na aula de LE sempre com o objetivo de “praticar” e “fixar” a estrutura do dia. Essa tem sido a realidade constatada na grande maioria das salas de aulas de LE.

No nosso hoje metodológico podemos encontrar na literatura da área uma clara fundamentação psicolingüística e dados empíricos substanciais sobre a natureza da tarefa e seus possíveis efeitos na aquisição de LE, levando-nos a crer que a tarefa pode ser apontada como a base para a pedagogia das línguas estrangeiras (ELLIS, 2003, p. 320).

Entretanto, analisando a prática de sala de aula podemos observar que o uso de planejamentos baseados em tarefas não figura como uma característica forte. Do mesmo modo, cursos baseados em tarefas não recebem grande destaque nos catálogos de materiais didáticos à venda para o ensino de LE e no caso daqueles materiais que se proclamam baseados em tarefas, uma análise mais cuidadosa pode revelar que eles são no máximo “cursos” que têm tarefas apenas como um apoio (em inglês, Ellis usa a nomenclatura *task-supported* em oposição ao termo *task-based*).

Nesses materiais, o planejamento tradicional é o eixo organizador das experiências baseando-se nos estágios de apresentação, prática de estruturas específicas da língua-alvo e produção com a realização de uma tarefa com objetivo de oferecer oportunidades para os alunos “produzirem” a estrutura-alvo. A tarefa nesse tipo de planejamento só aparece no final dos estágios propostos como um apêndice, um extra para a prática de uma estrutura lingüística, ou seja, o foco é a forma ao invés do uso e do sentido. A tarefa é geralmente utilizada como um procedimento para implementar o estágio final da seqüência metodológica conhecida como A.P.P. em cursos que têm como eixo organizatório a forma ao invés da tarefa. Assim, a tarefa é vista como uma oportunidade para os aprendizes praticarem um ponto lingüístico específico. Apenas

um número muito pequeno de cursos são organizados primariamente em torno de tarefas. Defendemos, aqui, esse segundo tipo de planejamento.

Pesquisas realizadas anteriormente sobre o uso de tarefas na aula de LE (BARBIRATO, 1999, 2005) têm apontado vantagens em utilizar um único assunto, um tema macro para o planejamento baseado em tarefas. Entre essas vantagens está uma maior possibilidade de re-entrada de insumo. Essa maior re-entrada de insumo pode contribuir para a aquisição de vocabulário e para um aumento de insumo compreensível para os aprendizes. Aliado a esta característica, a utilização de um tema real e relevante para os alunos pode contribuir para uma maior motivação e engajamento no processo de aquisição da LE pelo aprendiz. Não acreditamos que possa ser benéfico o trabalho com temas diferentes dentro de um curto período de tempo, como, por exemplo, um semestre. Mudar muito de tema pode resultar em um trabalho superficial e dificultar a re-entrada de insumo.

Análise dos dados

Conforme dito, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma análise das principais características constituintes do processo de aquisição mediado pelo uso de tarefas comunicativas. Após a coleta dos dados fornecida pelas entrevistas com os alunos, organizamos a análise em torno das principais categorias levantadas nos dados. Algumas dessas categorias são: a) a relação um só assunto-relevância; b) motivação; e c) atividades em pares. Essas categorias foram as que mais se destacaram nos dados e que julgamos relevantes para uma melhor compreensão sobre como se dá o processo de aquisição por meio do uso de tarefas. Apresentamos a seguir a análise dos dados.

A relação um só assunto-relevância

Através das entrevistas, observamos que uma característica importante deste projeto foi usar a língua-alvo para tratar de um só tema: fatos reais de História. Durante sua implementação, encontramos maior motivação por parte dos alunos e interesse, como podemos observar a seguir:

PP: Você achou que por ser um só assunto, ficou cansativo?

A5: Ah, não foi cansativo porque, mesmo sendo só a História da Inglaterra, haviam vários subtemas, como uma parte do Rei Arthur, outra parte falava de outra coisa, então não chegou a ficar cansativo, porque não era só falar da mesma pessoa, falava de vários aspectos e várias idades. Acho que foi ainda melhor ser um só assunto, ainda mais se tratando de Inglês que não é uma coisa muito simples e, se fossem vários temas, poderia causar mais confusão. Facilita mais a aprendizagem porque você vê no texto e quer saber o que significa cada palavra, você consegue aprender vocabulário a mais.

Pela fala de A5 podemos entender que, girar em torno de um tema real e único, contribui para uma maior motivação por parte dos alunos. Percebemos também como A5 consegue reconhecer que há subtemas que se ligam entre si e que poderá haver interesse por assuntos diferentes dentro de um tema central. Reconhecemos também como um único assunto facilita a internalização de vocabulário quando A5 relata que, por estar motivado a conhecer cada vez mais sobre o tema, deseja saber o que significa

cada palavra para aprender mais sobre o assunto que lhe interessa e que o agrada e assim há maiores oportunidades para a aprendizagem.

A motivação dos alunos durante a pesquisa, portanto, esteve atrelada a um quesito muito importante em qualquer aula de LE: a relevância do assunto abordado em sala de aula. Constatamos nos depoimentos de outros alunos que a história foi um aspecto positivo do curso, além de um dos fatores de apreciação por parte dos mesmos. Observemos os excertos abaixo:

PP: E quais foram os pontos positivos do curso? O que você acha?

A1: Ah, pela história.

PP: A história

A1: Muito interessante.

PP: Por que você, assim, acha que gostou do curso? Que que você gostou do curso?

A3: Eu gostei porque ela ensinou um pouco da língua inglesa pra nós, assim, aplicando a história da língua.

Na fala de A3 percebemos explicitamente a importância de aprender uma LE para fins comunicativos. Como ele mesmo diz, os alunos aprendem a língua inglesa e sua história. Inferimos de sua fala que aprender uma LE com base em um tema (História) favorece o grau de relevância para os alunos, contribuindo para o surgimento de motivação durante as aulas.

Outro fator relacionado à relevância do assunto trabalhado em sala foi a ponte passado-presente realizada pelos alunos durante as aulas, como observamos na fala de A3:

PP: Você lembra, assim, de uma atividade que mais gostou, por exemplo?

A3: a atividade que mais gostei?

PP: Uh huh.

A3: Foi a de a que comparou o Lula com o governo do James I.

PP: É, por que você achou assim interessante?

A3: Ah, num sei, acho que me interessei mais pelo James, também o modo como ele governava e comparar com alguma coisa da atualidade.

Além dessa ponte realizada pelos alunos, constatamos em uma de suas falas que as aulas de língua inglesa baseadas no tema História não só lhes proporcionaram estudar a língua, como também lhes permitiram conhecer sobre outras culturas, como observamos no seguinte trecho:

A4: Na escola da primeira até a oitava série, até no primeiro (Ensino Médio), até no terceiro (Ensino Médio), a gente aprende a história do Brasil, só que esquece um pouco das culturas, tipo muitas vezes pessoas saem daqui e vão pra fora do Brasil e não ta sabendo muito da cultura, é bom já aprender isso no Brasil, ter uma oportunidade de ir pra fora e já saber.

Notamos que a apreciação total pelo assunto trabalhado em sala de aula não se fez presente nas falas de A6, como observamos abaixo:

PP: Você gostou do assunto?

A6: Mais ou menos.

PP: Por que, A6?

A6: Ah, assim ... como eu posso te explicar ... assim ... acho que lidar com cultura diferente é meio estranho, a história é muito complicada, tem várias épocas, assim ... da continuidade das pessoas que passaram no reinado.

Pela fala de A6 acima podemos depreender que o fato de as aulas terem se tornado cansativas possa ter ocorrido devido à crença de que aprender História é memorizar datas, nomes de reis, rainhas, épocas. Porém, em um outro momento da entrevista com o aluno, verificamos em sua fala que não foi o teor histórico do curso o fator que o desagradou, mas o fato de o assunto não ser mais contemporâneo, como observamos no excerto abaixo:

PP: Você acha que essas aulas são melhores?

A6: Uh huh.

PP: Você só achou que poderia ser outro tema.

A6: Devia ser um tema mais contemporâneo.

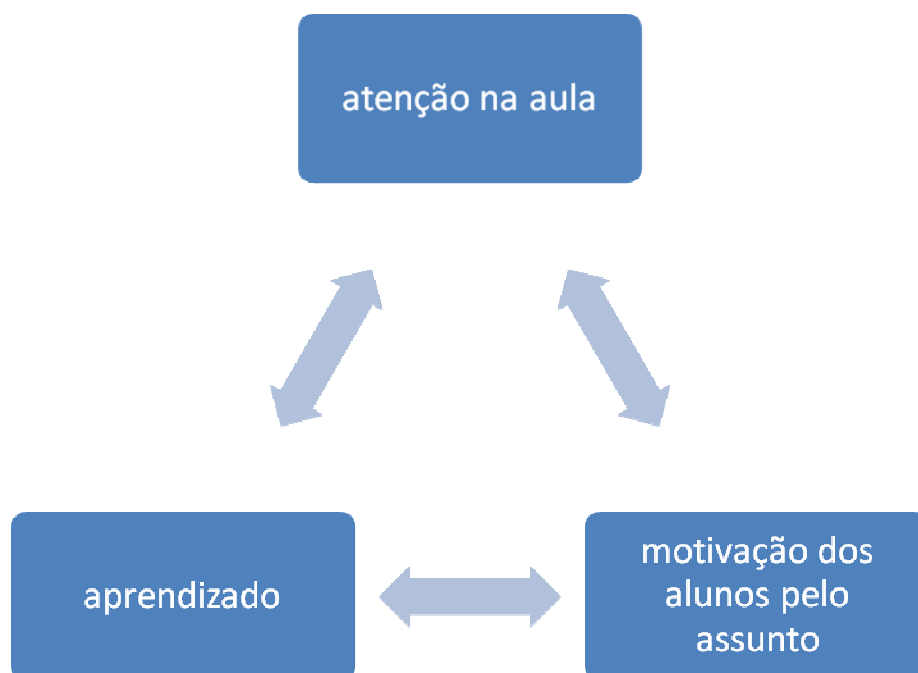
Acreditamos ser válida a posição de A6 para a análise desta pesquisa. Foram entrevistados somente seis (6) alunos em um universo de trinta e três (33). Talvez, se tivéssemos dados de mais alunos, teríamos posições que corroborassem com a dele. Reconhecemos a limitação de dados levantados em relação à relevância do assunto abordado durante as aulas.

Motivação

Um dos aspectos mais significativos que encontramos nesta pesquisa foi o fato de quase todos os alunos pesquisados mencionarem que com este tipo de aula prestavam mais atenção, pois eram motivados pelo assunto abordado, como observamos a seguir:

A5: Ah, o pessoal era mais participativo nas aulas porque o professor chamava para participar da aula a pessoa, como é História você fica curioso com algumas coisas e nas aulas antigas não chamava tanta atenção porque era aquele exercício, passava exercício e você respondia.

Tendo como base a fala de A5, verificamos que há um ciclo para a aprendizagem de LE conforme apresentado no quadro a seguir:



Quadro: Ciclo para a aprendizagem de LE

A partir do quadro podemos dizer que havia uma motivação por parte dos alunos para aprender sobre o tema. Essa motivação contribuía para uma maior atenção por parte dos aprendizes e, nessa combinação de motivação e atenção, o aprendizado foi beneficiado. Pensamos que esta motivação deveu-se ao fato de ser um assunto real sobre fatos e pessoas reais. Assim, além de aprender inglês, os aprendizes tinham também a oportunidade de aprender um assunto relevante e muito diferente das inúmeras aulas sobre o verbo *to be*, por exemplo. Cremos que, por meio do assunto, os aprendizes começaram a perceber que usamos a LE para comunicar sobre coisas reais, assim como fazemos na nossa língua materna.

Como A5 menciona, a motivação da sala era alimentada pela curiosidade em continuar aprendendo o próprio assunto. Isso também foi confirmado pelo fato de os alunos estarem mais participativos nas aulas porque o professor os chamava para participar da aula. Esse envolvimento dos alunos nas tarefas escritas, trabalhadas em duplas ou grupos de quatro alunos, e a apresentação dos dados obtidos destes grupos oralmente foram de suma importância para a motivação dos alunos, pois permitiram a transposição daquilo que aprenderam em prática e dentro de um contexto significativo.

A5 também menciona que o aluno, ao aprender História nas aulas de LE, fica curioso com algumas coisas, daí a importância dada à maneira como é apresentada a matéria, usando fatos reais a serem discutidos e observados. O grau de curiosidade promovido pela professora na sala de aula resultou em alunos interessados, contribuindo para a disciplina nas aulas.

Outro fator gerador de motivação nos alunos foi a escolha da professora pesquisadora por determinada sala e não outras do segundo ano do Ensino Médio de sua escola. Com isso, criaram-se expectativas de aprendizagem por parte dos alunos, como pode ser observado em:

A2: ela (professora pesquisadora) ter pegado uma sala só e usado esse método. Ela estava confiante e a nossa sala também, porque a maioria do

pessoal hoje não quer aprender inglês, pois é difícil, não é gostoso, só que ela fez de uma maneira diferente. Ainda mais quando ela conversou com a gente e escolheu a nossa sala. Ela falou que tinha um projeto, então a gente disse: Vamos entrar, beleza!

A motivação também foi uma das respostas dadas à pergunta sobre a diferença entre as primeiras aulas da professora no início do ano letivo, de base estruturalista, e as aulas desenvolvidas pela professora com o uso de tarefas comunicativas, como pode ser observado abaixo:

PP: Tem alguma coisa que ficou bem nítida a diferença?

A2: A motivação dos alunos de querer aprender inglês.

PP: e qual ponto positivo (do curso), por exemplo?

A5: Teve bastante.

PP: Você pode citar alguns?

A5: Ah, as pessoas ficaram mais participativas da aula.

Podemos depreender das falas de A2 e A5 que os alunos de sua sala não eram muito motivados nas aulas com foco na forma. Essa situação pode estar ligada ao fato de nas aulas de base estruturalista os alunos não utilizarem a LE para se comunicarem, de serem aprendizes passivos e repetidores de estruturas, impedidos de criarem algo com a língua estudada. Comprovamos essas características nas falas de A2, A3 e A6, como observamos a seguir:

PP: por que, por exemplo, você prefere esta (abordagem)?

A2: pelo modo da professora dar aula. Você já aprende a história e aprende também a falar, entendeu? Você escuta ela falando, ela pede pra você repetir e a gente repete, com isso a gente vai criando, como que eu posso falar ... um jeito diferente de aprender inglês também.

A3: e deu pra gente ter contato com a língua, sabe; porque antigamente nas aulas normais não tinha, ela explicava como que usava só que não tinha o contato direto com a fala.

A6: [...] no começo do ano era só gramática. Aqui, não. Aqui envolve a gramática, a pronúncia, né, o inglês mesmo, a história.

Como podemos observar, ter abordado a língua inglesa contemplando um tema na e com a língua-alvo durante as aulas foi muito relevante para esses alunos, pois tiveram a oportunidade de ouvir e se comunicar na língua, fato que não acontecia nas aulas com foco em estruturas gramaticais. A motivação, portanto, parece também estar ligada à mudança de papel do aluno na sala de aula. Ele passou de um mero repetidor de estruturas para participante ativo de aprendizagem.

Embora todos os alunos entrevistados encontrassem motivação para o curso, A4 relata sobre alguns momentos de desânimo, como podemos observar no excerto seguinte:

No começo a gente estava mais empolgado, a classe inteira estava empolgada, mas aí teve uma época que eu não começava a entender muita coisa e ficava

desanimado, só que aí, com o tempo, fui adquirindo experiência, entendendo mais coisas e ficando melhor.

Os momentos de desmotivação mencionados pelo aluno parecem ser naturais, principalmente ao se tratar da aprendizagem de LE por um iniciante, uma vez que um aluno nesse nível possui uma baixa competência lingüística na língua-alvo. Não podemos deixar também de salientar que todo aluno traz para a sala de aula uma cultura de aprender. O aluno de escola pública, como é o caso de A4, ainda hoje aprende uma LE por meio dos princípios da abordagem estruturalista, princípios estes que pregam o ensino de LE por meio de palavras e frases isoladas de um contexto, onde o professor ainda é o detentor do conhecimento, e o aluno a “esponja” que absorve esse conhecimento gradativamente, para que possa se comunicar efetivamente na LE.

A desmotivação de A4, no entanto, se dá em um contexto totalmente diferente do acima mencionado. Agora, o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem e ele a pessoa responsável pelo aprendizado. Além dessa mudança de papéis, o foco do ensino recai no sentido e não na forma, como acontecia nas aulas em que A4 estava acostumado. Essa mudança pode tê-lo levado à insegurança, ocasionando o desânimo, pois não tinha mais pronta uma “receita” (forma) a ser seguida, tinha os “ingredientes” e cabia a ele saber como usá-los (construção de sentido). Vale salientar que o desânimo de A4 não se estendeu durante o curso, como observado em sua fala. Ao experienciar cada vez mais a língua-alvo, sua competência lingüística era desenvolvida, favorecendo o desaparecimento de sua insegurança, refletida no desânimo por ele sentido após as primeiras aulas.

Atividades em pares

O propósito das atividades em pares na abordagem em tarefas é propiciar ao aluno um momento de negociação de significado, de interação, de trocas de informações. Aqui entendemos por trocas de informações atividades nas quais haja alto grau de imprevisibilidade. Como em toda comunicação, o falante não sabe de antemão qual resposta será transmitida por seu ouvinte. Não acreditamos, portanto, que *role-plays* elaborados com base nos pressupostos do método audiolingual sejam de fato comunicativos, pois apresentam alto grau de previsibilidade, sendo, na maioria das vezes, utilizados para o treino de estruturas gramaticais.

Além da imprevisibilidade, as atividades em pares permitem uma renegociação de significado especialmente quando há alunos com níveis de proficiência diferentes na sala de aula. O aluno mais proficiente reelabora seu discurso a fim de que o menos proficiente possa compreendê-lo. O planejamento com base em tarefas prioriza a negociação e renegociação de significados entre os alunos, aproximando-se das características presentes na comunicação real.

Os alunos entrevistados reconhecem a eficácia do uso das atividades em pares, principalmente no que se refere à heterogeneidade em relação à competência lingüística presente na sala de aula. Observamos tal fato nas falas de A1, A3 e A4:

PP: E o que você achou das atividades em par? Você gostou das atividades em par?

A1: Gostei.

PP: Você gostou. E por que, assim, você gostou? Por que você acha que elas são boas?

A1: *Porque um pode ajudar o outro.*
PP: *Um pode ajudar o outro.*
A1: *É.*
PP: *E em que sentido um pode ajudar o outro?*
A1: *Ah, um fica com dúvida, aí o outro ajuda.*

PP: *Que que você achou das atividades em par?*
A3: *Em par?*
PP: *É.*
A3: *É, eram boas porque um aluno podia ajudar o outro, o aluno que tinha mais facilidade ajudava aquele que não tava bem na matéria, assim.*

PP: *Que que você achou das atividades em par?*
A4: *É bom, que tipo às vezes você não sabe uma coisa, mas o seu parceiro sabe outra, então um ajuda o outro, você sabe alguma coisa e ele não sabe, então ajuda mais na própria matéria.*

Verificamos nas falas de alguns alunos que as atividades em pares, além de servirem como momentos de negociação e renegociação de significados, serviram também como momentos de entretenimento e trocas de opiniões, como observamos nas seguintes falas de A5 e A6:

PP: *A interação ajuda no processo de aprendizado.*
A5: *Ajuda porque às vezes a pessoa, é, num gosta muito disso, como o amigo está ensinando, às vezes se torna mais interessante, até faz brincadeira no meio da atividade.*

PP: *O que você achou, A6, das atividades em par?*
A6: *Ah, legal porque cada um tinha uma opinião, falava uma coisa, podia concordar, discordar, acho que isso é interessante.*

Gostaríamos de finalizar o tópico das atividades em pares afirmando serem necessárias a presença de empatia nas duplas e rotatividade dos alunos na realização das tarefas, a fim de que a negociação de significado e de conteúdo não sejam prejudicadas durante as aulas. Talvez isso acontece na prática e foi mencionado por A2, como podemos observar em sua fala a seguir:

Eu sempre fazia par com a mesma pessoa, a gente não se dava bem, ele falava de um jeito e eu de outro, então às vezes não batia as idéias.

Considerações finais

Consideramos positivos os resultados da pesquisa realizada pela professora-pesquisadora dentro do contexto educacional público. Embora, tradicionalmente, afirme-se que nesse ambiente o aluno aprende uma LE, isso não vem sendo constatado. Normalmente as propostas para a aprendizagem de LE não fornecem insumo relevante e passível de internalização e posterior utilização, assim como são raras as oportunidades de usar ou ouvir a língua alvo, pois somente as práticas de leitura e escrita são priorizadas. Percebemos que o planejamento temático baseado em tarefas,

implementado pela professora-pesquisadora em uma escola da rede pública de ensino, contribuiu para:

- a) uso da língua alvo em sala de aula;
- b) apreensão de aspectos culturais, porém de um modo diferente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O conteúdo cultural abordado nas aulas foi vivenciado por um eixo temático: A História da Inglaterra;
- c) uma interação maior entre os alunos, favorecida pelas tarefas em pares ou grupos, o que elevava a participação dos alunos em aula. Como o tema era relevante, as tarefas realizadas eram prazerosas aos alunos;
- d) a mudança do papel do aluno nas aulas de LE. Ele tornou-se autônomo em relação ao seu aprender à medida que as aulas foram avançando. Ao responder às tarefas propostas pelo material, por escrito ou oralmente, ele partiu de suas necessidades individuais, assim questionou-se sobre como iria expressar-se na língua alvo. Por exemplo, para responder à tarefa: “*What would you do if you were a King?*”, dada em sala de aula, os alunos descobriram o uso do auxiliar “would”, fazendo com que novas perguntas aparecessem e necessitando de mais explicações por parte do professor pesquisador. O auxiliar *would* ficou internalizado, sendo sempre bem empregado oralmente, podendo ser visto em posteriores construções por parte dos alunos ao longo do curso. Foi a necessidade de expressar-se e não uma matéria imposta no conteúdo que gerou este aprendizado;
- e) compreensão da percepção de alunos iniciantes do Ensino Médio Público submetidos a uma proposta pedagógica para o ensino de LE com base na abordagem em tarefas.

Esta pesquisa não se esgota: há muito a ser feito quanto ao uso e os efeitos do uso de tarefas, e à necessidade de documentar-se observações da implementação das tarefas com alunos iniciantes. Apesar dessas limitações, a experiência nos leva a pensar e re-pensar nossas práticas de ensino em busca de uma melhoria nas aulas de LE em nossas escolas públicas.

Referências

BARBIRATO, Rita C. *A tarefa como ambiente para aprender LE*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1999.

_____. *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, Unicamp, 2005.

ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Wilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4, 1998-1999.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: CUP, 1986.

NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

PRABHU, Noam S. *Second Language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, Jack C. *Curriculum development in language teaching*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. *Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de Língua Estrangeira*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1992.

XAVIER, Rosely P. *Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas*. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1999.

Anexo

Test Cloze

Name: _____

Date: May 05, 2007.

Fill in the gaps:

Water

H₂O: two atoms of hydrogen and one _____ oxygen. Water. A very common substance on _____ face of the Earth, but a rare _____ in the rest of the solar _____. The salt solution of the sea flows in _____ veins and – is it a coincidence or part of _____ nature's plan? – 70 percent of man's body _____ water, the same proportion as the _____ of the Earth.

We have a great question today: _____ planet can support in relative _____ only one or two billion people, _____ there are nearly six billion people on _____ today! And the world's population continues _____ grow every day. Can the sea help _____ survive? I believe it can. The _____ is vast and it has many _____ life's essentials: our food, our energy, _____ minerals. In our fragmented world, the sea is _____ great unifier. It is man's only hope. Man _____ serious problems and the key to solve _____ problems is unity. We are all part of the pyramid of _____ and we become more interdependent each _____. I believe in universal cooperation. We _____ all in the same boat.

That boat _____ the spaceship Earth, a blue jewel in the night of _____, beautiful and glorious with the fluid of life – the ocean.

(from "The Ocean – A Perspective", by Jacques-Yves Cousteau, in National Geographic, December 1981.