

EDUARDO AUGUSTO LAZARO CAPOBIANCO

**O USO DE TAREFAS COMUNICATIVAS E
PRÉ-COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM
UMA FACULDADE PARTICULAR**

São José do Rio Preto

2009

EDUARDO AUGUSTO LAZARO CAPOBIANCO

**O USO DE TAREFAS COMUNICATIVAS E
PRÉ-COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM
UMA FACULDADE PARTICULAR**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos (Área de concentração: Linguística Aplicada)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Solange Aranha.

São José do Rio Preto

2009

BANCA EXAMINADORA**Titulares**

Prof.^a Dr.^a Solange Aranha – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ana Mariza Benedetti

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbirato

Suplentes

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira Abrahão

Prof.^a Dr.^a Maximina Maria Freire

**Ao meu pai, que mesmo com tão
pouco tempo ao meu lado, me
fez o homem que sou.**

**À minha mãe, que percorreu
perfeitamente os tempestuosos
trilhos de ser pai e mãe.**

AGRADECIMENTOS

À minha futura esposa Milene, que soube entender perfeitamente meus momentos de realização, alegria, frustração e conflitos aliando-os sempre a uma palavra de conforto e demonstrando paciência;

À minha orientadora, Dr.^a Solange Aranha, que foi perfeita na arte de ensinar, incentivar, corrigir e cobrar;

À Dr.^a Neide Romani Covre, que me mostrou que confiança, oportunidade e brilho nos olhos são uma combinação perfeita;

À professoras Ana Mariza Benedetti e Maria Helena Vieira Abrahão pela grandiosa e indispensável colaboração no momento de meu exame de qualificação;

À professora Rita de Cássia Barbirato, pelas contribuições no debate realizado no SELin (Seminário de Estudos Linguísticos) de 2008;

Aos alunos participantes desta pesquisa, por sua coragem, presteza e amizade durante nosso trabalho em conjunto;

Aos meus amigos, que mesmo sem a compreensão das teorias inerentes à Linguística Aplicada, mostraram-se sempre dispostos a ouvir minhas divagações e discuti-las;

Aos meus colegas de trabalho, que buscaram palavras amigas nos momentos em que foi necessário prioridade na concretização desta pesquisa;

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos deste câmpus, pelas orientações e contribuições;

À força que rege a nova existência, cuja beleza, justiça e injustiças tornam-se impossíveis de serem explicadas mediante nossas pequenas e incansáveis tentativas de entendê-la.

**"Experiência não é o que aconteceu com
você; mas o que você fez com o que lhe
aconteceu"**

(Aldous Huxley)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A escolha do tema de pesquisa e justificativa	14
Objetivos de pesquisa	20
Perguntas de pesquisa	21
Organização da dissertação	21
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 A abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira	23
1.1.1 A abordagem comunicativa	24
1.2 As tarefas comunicativas no ensino de línguas	28
1.2.2 Abordagem ecológica para o ensino baseado em tarefas	30
1.2.3 Tarefas comunicativas: algumas definições	34
1.2.4 Sequenciação de tarefas	37
1.2.5 Componentes de uma tarefa	38
1.2.6 Tipologia de Tarefas	41
1.2.7 Tarefas pré-comunicativas	45
1.2.8 Pré-tarefa	48
1.3 Interação	49
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	57
2.1 Uma pesquisa qualitativa de base etnográfica	57
2.2 O contexto de pesquisa	58
2.2.1 O cenário da pesquisa	60
2.2.2 Participantes focais da pesquisa	61
2.3 Descrição das tarefas	63
2.4 Instrumentos de pesquisa	68
2.4.1 Diários reflexivos do professor pesquisador	68
2.4.2 Gravações audiovisuais	69

	8
2.4.3 Questionários	70
2.4.4 Testes de proficiência	71
2.5 Procedimento de análise dos dados.	72
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	74
3.1 Análise da tipologia das tarefas	75
3.2 Interação (língua-alvo X língua materna)	83
3.3 Os alunos se esforçam para interagir	91
3.4 Os alunos discutem a estrutura, léxico e pronúncia da língua alvo	102
3.5 Os alunos mais proficientes assumem o controle da interação	109
3.6 Análise dos testes de proficiência	116
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
4.1 Retomando os objetivos e perguntas de pesquisa	123
4.2 Síntese dos resultados	123
4.3 Limitações da pesquisa e encaminhamentos	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	135

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadro 1: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Categoria administrativa), **16**

Quadro 2: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Organização acadêmica), **17**

Quadro 3: Principais componentes de uma tarefa (CANDLIN, 1987), **40**

Quadro 4: Tipologia de tarefas (CANDLIN, 1987), **41**

Quadro 5: Tipologia de tarefas (BARBIRATO, 1999), **44**

Quadro 6: Diferença entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa (BARBIRATO, 2005), **46**

Quadro 7: Descrição dos participantes focais, **61**

Quadro 8: Quantificação de turnos da terceira tarefa, **111**

Quadro 9: Quantificação de turnos da quarta tarefa, **113**

Quadro 10: Pontuação dos alunos nas duas aplicações do teste de proficiência, **116**

Quadro 11: Classificação dos alunos conforme as categorias propostas pelo Oxford *Placement Test*, **117**

Quadro 12: Classificação dos alunos conforme nossas categorias, **118**

Quadro 13: Classificação dos alunos focais conforme as categorias propostas pelo Oxford *Placement Test*, **120**

Quadro 14: Classificação dos alunos focais conforme nossas categorias, **121**

Gráfico 1: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Categoria administrativa), **17**

Gráfico 2: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Organização acadêmica), **17**

Gráfico 3: Quantificação de turnos da terceira tarefa, **112**

Gráfico 4: Quantificação de turnos da quarta tarefa, **114**

Gráfico 5: Classificação dos alunos conforme nossas categorias, **119**

Gráfico 6: Classificação dos alunos focais conforme nossas categorias, **121**

Figura 1: Adaptado de: Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas, **26**

Figura 2: Componentes integrantes de uma tarefa comunicativa (NUNAN, 1992), **38**

LISTA DE MARCADORES DE TRANSCRIÇÃO¹

Alongamento da vogal: ::
Professor-pesquisador: PP
Ênfase: MAIÚSCULA
Incompreensível: (incomp)
Pausa de um segundo: (+)
Pausa de dois segundos: (++)
Pausa maior: (tempo)

¹ Adaptado de Marcuschi (1996)

RESUMO

A presente pesquisa, qualitativa e de base etnográfica, tem como objetivo geral analisar como se dá a interação dos aprendizes em pares ou grupos maiores em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas em uma faculdade particular do noroeste paulista. Também será investigada, neste trabalho, a melhora da proficiência na língua-alvo dos aprendizes após o processo.

Para a coleta de dados foram utilizados diários de pesquisa do professor pesquisador, gravações em áudio e vídeo da sala de aula, gravações apenas em áudio das interações dos alunos trabalhando em pares ou grupos maiores, questionários aplicados aos discentes e um teste de proficiência que foi aplicado no início e final do ano letivo de 2007, ano em que se deu a coleta de dados para esta pesquisa. O arcabouço teórico se fundamenta em estudos sobre tarefas de autores como Prabhu (1987), Nunan (1992) Candlin (1987), Barbirato (1999, 2005) entre outros.

A análise panorâmica dos resultados demonstrou que o trabalho em que coexistiram tarefas comunicativas e pré-comunicativas pôde ser alternativa para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado, onde havia limitação linguístico-comunicativa prévia na língua-alvo detectada na maioria dos participantes. Também foi possível averiguar que o trabalho com tarefas possibilitou esforço colaborativo entre os aprendizes, momentos de explicitação da forma, léxico ou pronúncia da língua-alvo, geradas a partir da própria interação proposta pela tarefa e imediatamente inseridos na negociação da mesma.

Também foi percebido, a partir dos dados, que houve considerável melhora da proficiência auditiva, lexical e gramatical dos alunos na língua-alvo após o trabalho do ano letivo de 2007, ano em que foram inseridas as tarefas investigadas nesta dissertação em meio a outras atividades tangentes, que contribuíram para o cumprimento das tarefas propriamente ditas.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Tarefas comunicativas e pré-comunicativas.

ABSTRACT

This qualitative and ethnographic research aims at analyzing how is the interaction of the learners working in pairs or bigger groups happens in a process of English teaching/learning process through classes based on the use of communicative and pré-communicative tasks in a private college situated in the northeast of the state of São Paulo. We also investigate, in this research, the improvement of the learners' proficiency in the target language after the process.

In order to collect the data we used audio-visual records of the classroom, audio records of learners working in pairs or bigger groups, questionnaires applied to the learners and a proficiency test applied to the students in the beginning and in the end of the year of 2007, period when the data were collected. The theoretical framework is based on the studies about tasks of Prabhu (1987), Nunan (1992), Candlin (1987), Barbirato (1999, 2005) among others.

The panoramic analysis of the results demonstrated that the co-existence of communicative and pre-communicative tasks could be an alternative to the English language teaching/learning in the studied context, where there was prior linguistic-communicative limitation of the research participants. It was also possible to check that the task work promoted collaborative effort among the learners, form, lexical and pronunciation explanation moments, created by the task interaction and immediately included in the negotiation of the task.

We could also realize, by the data, that there was a considerable improvement of the listening, lexical and grammatical proficiency in the learners after the work in the year of 2007, when the tasks and other activities that were analyzed in this research were included.

Keywords: English language teaching. Communicative and pre-communicative tasks.

RESUMEN

La presente investigación, cualitativa y de base etnográfica, tiene como objetivo general analizar como ocurre la interacción entre aprendientes trabajando en parejas o en grupos más numerosos en un proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua inglesa por medio de clases que se basan en el uso de tareas comunicativas y pre-comunicativas en un Centro de Enseñanza Superior Privado ubicado en el noroeste del estado de São Paulo. Se investiga, además, en este trabajo, si hubo la mejora en la proficiencia en la lengua meta de los aprendientes una vez concluido el proceso.

Para la recolección de datos se utilizaron diarios de investigación del profesor investigador, grabaciones en audio y vídeo del grupo de estudiantes en el aula, grabaciones en audio de las interacciones de los alumnos mientras trabajaban en parejas o en grupos, cuestionarios aplicados a los alumnos y un test de proficiencia, este último aplicado en el principio y al final del año de 2007, año en el que se hizo la recolección de datos para esta investigación. El referencial teórico se fundamenta en estudios sobre tareas comunicativas de autores como Prabhu (1987), Nunan (1992), Candlin (1987), Barbirato (1999, 2005), entre otros.

El análisis general de los resultados demostró que el trabajo en el que coexistían tareas comunicativas y pre-comunicativas pudo ser una nueva posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje de lengua inglesa en el contexto investigado, donde había limitación lingüístico-comunicativa previa en la lengua meta, la cual pudo ser observada en la mayoría de los participantes. Se pudo averiguar, además, que trabajar con tareas posibilitó esfuerzo de colaboración entre los aprendientes, momentos de explicitación de la forma, léxico o pronunciación en la lengua meta, generadas en la propia interacción propuesta por la tarea e inmediatamente insertados en la negociación.

Se observó también, con base en los datos, que hubo considerable mejora en la proficiencia auditiva, lexical y gramatical de los alumnos en la lengua meta después del trabajo desarrollado en 2007, cuando fueron insertadas las tareas investigadas asociadas a otras actividades, que han contribuido para el desarrollo de las tareas propiamente dichas.

Palabras-clave: Enseñanza de lengua inglesa. Tareas comunicativas y pre-comunicativas.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de pesquisa e justificativa

A presente pesquisa investiga como se dá a interação dos aprendizes, mediante trabalho com tarefas comunicativas e pré-comunicativas em pares ou grupos maiores, num ambiente de ensino/aprendizagem de língua inglesa de uma turma de primeiro ano de Licenciatura em Letras de uma faculdade particular, onde este professor pesquisador leciona a disciplina Língua Inglesa há quatro anos e meio.

A escolha desse tema se deu a partir do pressuposto de que o trabalho com tarefas pudesse oferecer condições favoráveis para a aprendizagem da língua inglesa neste contexto de formação de professores de línguas. Conforme Alvarez (2007) e Camargo (2007), a questão da formação de professores de línguas tem sido foco de muitas pesquisas em Linguística Aplicada nas últimas décadas, mas, segundo ambas as autoras, ainda são necessárias respostas consistentes que possam trazer soluções eficazes para o grande número de problemas enfrentados por professores-formadores nos cursos de licenciatura.

Gimenez (2005) também afirma que é realmente crescente o número de trabalhos no campo de formação de professores apresentados em eventos como InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) e CBLA (Congresso Brasileiro e Linguística Aplicada). Ainda nesse sentido, Gimenez (op cit) segue argumentando acerca da vantagem de os professores adotarem seus ambientes de trabalho como locais de pesquisa:

Ao se considerar a formação como socialmente situada e pesquisá-la sob este mesmo prisma abre-se caminho para conceber a pesquisa como espaço de aprendizagem. Daí fazer sentido que os pesquisadores utilizem seus contextos de trabalho como locais apropriados de pesquisa. A adoção da abordagem reflexiva com ênfase na proposta de constituição da comunidade de aprendizagem pode ser testada em nossos próprios

contextos institucionais. Isto seria equivalente ao cientista que testa a vacina em si mesmo. (GINENEZ, 2005, p. 197)

A motivação para a realização desta pesquisa provém da necessidade que este professor-pesquisador possui de melhorar seu trabalho junto aos seus alunos (professores em formação) tornando-o mais comunicativo e fugindo de uma realidade (nem sempre compartilhada por diversos contextos de ensino/aprendizagem), na qual muitos professores adotam um ensino estritamente gramatical da língua-alvo. A realidade decorrente dessa formação gramatical é a de futuros professores mal preparados para o mercado de trabalho. Tem-se observado que, no contexto de ensino de inglês como língua estrangeira, há uma espécie de círculo vicioso no qual os professores dessa língua concluem a universidade num estágio muito elementar da interlíngua, ou mal preparados (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996).

Para Alvarez (op. cit.), a literatura da Linguística Aplicada mostra uma grande tendência entre os pesquisadores em criar um espaço para revisão dos cursos de formação. Para a autora, muitos discentes, ao terminar o curso de graduação, sentem-se despreparados para atuar em sala de aula.

Ainda nesse sentido, tem-se percebido que o contexto de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras vem apresentando uma real diferença de competência em relação à língua estrangeira, quando comparadas as instituições nos níveis de categoria administrativa e organização acadêmica. Para Consolo (2007, p.110), o contato com alunos e professores de cursos de Licenciatura em Letras no Brasil revela que, com exceção do que ocorre em algumas bem-conceituadas instituições de ensino superior, o quadro de níveis de proficiência oral em língua estrangeira de formandos desses cursos tem sido marcado por situações nas quais os cursos não oferecem

“condições para o professor licenciando tornar-se competente na língua estrangeira que lecionará”.

Com o intuito de validar ainda mais as afirmações acima, recorreremos aos dados provenientes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE – 2005), que reafirmam esse cenário em que as instituições particulares de ensino superior (contexto em que a pesquisa foi realizada) necessitam de um olhar atento no que concerne ao aprendizado de língua estrangeira. Conforme os dados desse mecanismo oficial de avaliação, as instituições de ensino superior particulares têm ocupado posições inferiores na questão da proficiência em línguas estrangeiras.

Segue, abaixo, dados dos ENADE – 2005 sobre as médias para o componente específico de língua estrangeira. Os dados foram agrupados em duas categorias para dividir os tipos de IES (Instituições de Ensino Superior). Primeiramente elas foram divididas pela categoria administrativa (Federais, Estaduais, Municipais e Privadas). Posteriormente foram agrupadas pela organização acadêmica (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas e Faculdades, Escolas, Institutos Superiores). Também é importante mencionar que a pontuação dos alunos ingressantes e concluintes para esse componente da prova variava entre 0 e 100.

Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Licenciatura em Letras) – ENADE 2005

Categoria administrativa

	Ingressantes	Concluintes
Federal	32,2	38,3
Estadual	30,9	36,0
Municipal	27,0	32,5
Privada	27,9	32,5

Quadro 1: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Categoria administrativa)

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE/2005

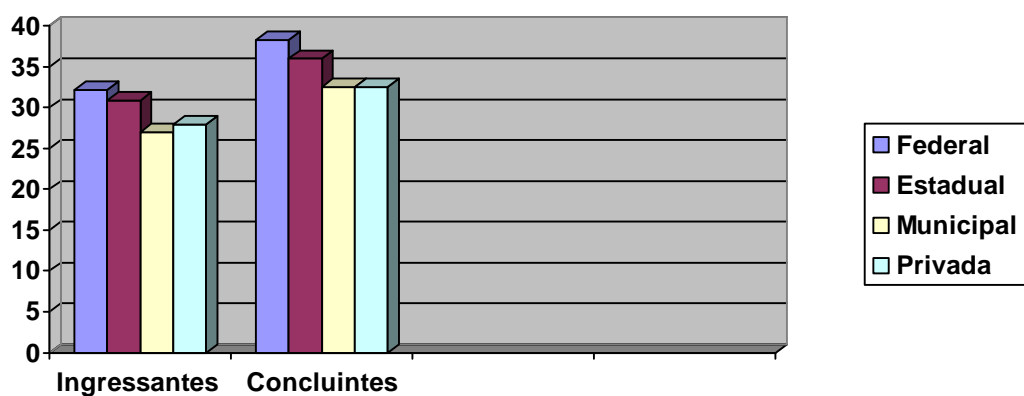


Gráfico 1: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Categoria administrativa)

Organização acadêmica

	Ingressantes	Concluintes
Universidades	30,4	35,5
Centros Universitários	28,7	33,6
Faculdades Integradas	26,9	31,0
Faculdades, Escolas, Institutos Superiores	26,6	31,4

Quadro 2: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Organização acadêmica)
Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE/2005

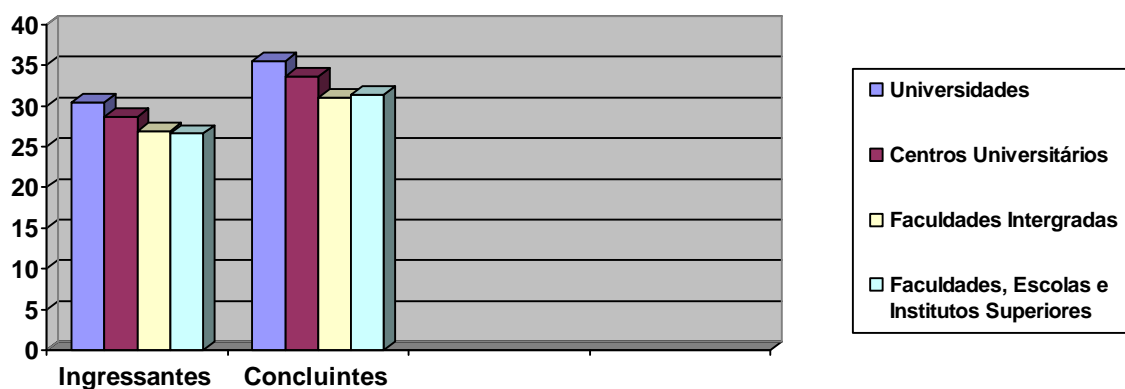


Gráfico 2: Notas médias em Componente Específico de Língua Estrangeira (Organização acadêmica)

Como pôde-se perceber pelos números do ENADE/2005, os contextos de Licenciatura em Letras de faculdades privadas obtiveram notas inferiores às suas contrapartes públicas. Esses dados vêm assegurar a real necessidade de mais pesquisas em contextos de ensino de línguas em instituições particulares de ensino superior, de modo que, por meio de tais investigações, seja possível traçarmos caminhos que possam contribuir para uma maior eficácia do ensino de língua estrangeira nesses contextos.

Com base no que afirma Alvarez (2007, p.196)

a sala de aula é um lugar de ação social que pode representar mudanças para aprendizes e professores se ambos se conscientizarem de que aproximar-se da realidade significa compreender a agir sobre essa realidade de tal forma que a ação provoque mudanças nessa realidade.

Partimos da premissa de que uma possível solução para a melhora do ensino/aprendizagem de línguas no contexto desta pesquisa pode residir na ação do professor e, com base nesse pressuposto, engajamo-nos em uma pesquisa cuja proposta é tornar o ensino mais comunicativo, conseqüentemente mais satisfatório, no que diz respeito ao futuro exercício da profissão dos aprendizes.

Para Vieira-Abrahão (2007), um professor competente é aquele que consegue motivar seus alunos, gerenciar a interação de forma bem sucedida e criar boas oportunidades de aprendizagem, seja de uma perspectiva gramatical, seja de uma perspectiva comunicativa. Por isso, muitos professores almejam tornar seu trabalho em sala de aula mais comunicativo, mas essa tem-se mostrado tarefa árdua. De acordo com Barbirato (1999), a tarefa de se ensinar comunicativamente uma língua estrangeira tem sido realizada com muitos esforços pelos professores, mas ainda assim, o desenvolvimento da fluência tem se caracterizado como um grande desafio para professores e aprendizes.

Simão (2007) afirma que com o desenvolvimento do ensino comunicativo, as tarefas² foram cada vez mais exploradas, tanto por professores na sala de aula, quanto por pesquisadores. Para Vieira-Abrahão (1992), o trabalho com interação em pares ou grupos durante a realização de tarefas comunicativas pode proporcionar aos aprendizes atividades motivadoras, interessantes e eficientes, oferecendo a eles maiores chances de se expressarem de forma criativa e significativa.

Tomando as afirmações de Simão e Vieira-Abrahão como pressupostos, propomo-nos a realizar uma pesquisa tendo como base tarefas comunicativas para o ensino de língua inglesa, por acreditarmos que elas motivam os alunos no seu desempenho na língua estrangeira, uma vez que o uso de tarefas comunicativas para o ensino/aprendizagem de línguas pressupõe um uso comunicativo da língua em questão e focaliza o significado e não a estrutura linguística.

Em suma, pretendemos, com este trabalho, melhorar o contexto de ensino/aprendizagem no qual este professor-pesquisador ministra suas aulas de língua inglesa, tornando-o mais comunicativo, pautado pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas no processo de ensino/aprendizagem. Pretendemos também buscar caminhos que possam ser seguidos por professores em contextos similares.

Para justificarmos a presente pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico na literatura da área acerca das pesquisas com base em tarefas. A esse respeito podemos citar Vieira-Abrahão (1992), que discutiu o processo de interação em pares ou grupos maiores durante a realização de tarefas comunicativas; Barbirato (1999 e 2005) que, no primeiro trabalho investigou a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira utilizando-se de tarefas comunicativas e, na segunda pesquisa, investigou a construção do processo de aquisição de LE em um

² Uma tarefa comunicativa é uma atividade na qual a) o significado é o aspecto principal; b) há relação com as situações fora da sala de aula; c) o processo de realização da tarefa tem prioridade; d) a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados (Barbirato, 1999).

contexto de Licenciatura em Letras bastante adverso, com foco prioritário no sentido e baseado em tarefas comunicativas; Xavier (1999) que pesquisou a aprendizagem por meio de um programa temático de língua estrangeira baseado em tarefas; Santos (2003) que analisou como se dá a interação entre aprendizes em processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola, mediante trabalho com tarefas em sala de aula numerosa de uma faculdade particular.

Guardadas a devidas semelhanças, principalmente com o trabalho de Santos (op cit), que também investiga um contexto de faculdade particular, não foram encontrados trabalhos que têm por objetivo analisar a interação e uma possível melhora³ entre aprendizes de língua inglesa de uma faculdade particular, trabalhando com tarefas comunicativas e pré-comunicativas.

Portanto, o presente estudo poderá contribuir não apenas para a atuação pedagógica deste professor-pesquisador, mas também para outros colegas que se depararem com as mesmas adversidades encontradas no contexto de pesquisa deste trabalho.

Objetivos da pesquisa

Tomando por base que o contexto a ser investigado será a turma do primeiro ano do curso, anteriormente citado, durante os dois semestres do ano letivo de 2007, podemos elencar os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Analisar como se dá a interação dos aprendizes em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas;

³ A melhora dos alunos foi medida por meio de um teste de proficiência que será melhor explicado no capítulo de metodologia desta dissertação.

- Verificar a melhora da proficiência na língua-alvo dos aprendizes após o processo, por meio de um teste (Oxford Placement Test)⁴ que foi aplicado no início e no final do ano letivo de 2007.

Perguntas de pesquisa

Esta pesquisa será orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se dá a interação dos aprendizes em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas?
2. Quais implicações este processo apresenta em relação à melhora dos aprendizes quanto a sua proficiência na língua-alvo?

Portanto, para atingir os objetivos abordados acima, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de base etnográfica (BURNS, 1999) por acreditarmos que pesquisas dessa natureza mostram-se mais adequadas a investigações cujos objetivos estão ligados a interpretação de interações e avaliação do contexto após intervenção.

Organização da Dissertação

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, precedidos por esta introdução.

Na introdução é apresentada a escolha do tema de pesquisa e sua justificativa, além dos objetivos da pesquisa e as perguntas que orientaram o seu desenvolvimento.

⁴ Oxford Placement Test 1 elaborado por Dave Allan (1992)

No primeiro capítulo discutimos algumas concepções sobre a abordagem comunicativa, abordagem ecológica, o papel das tarefas comunicativas e pré-comunicativas no ensino de línguas, suas definições, componentes, tipologias e características de interação pertinentes a este trabalho.

No segundo capítulo está descrita a metodologia, considerando o contexto, os participantes, os instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos dados à luz dos pressupostos teóricos utilizados nesta investigação.

Por fim, no quarto capítulo, encontram-se as considerações finais sobre o trabalho e encaminhamentos para futuras pesquisas.

Em seguida, as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo encontra-se dividido em três partes.

Na primeira seção são discutidas concepções de abordagens e o ensino de comunicativo de línguas estrangeiras.

Na segunda parte estão as concepções sobre o ensino de língua estrangeira com planejamento baseado em tarefas, suas definições e tipologias.

Na terceira parte encontra-se uma fundamentação teórica a respeito da interação em ambiente de sala de aula de língua estrangeira.

1.1 A abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira

A tarefa de ensinar uma língua estrangeira engloba uma série de competências e habilidades que são necessárias para o trabalho em sala de aula. Conhecer e adotar uma abordagem para o trabalho com os aprendizes pode se caracterizar como uma dessas competências. Santos (2003, p.15) afirma que “a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira está intimamente ligada à abordagem que norteia a ação pedagógica do professor em sua relação com o aprendiz”. Portanto acreditamos que, em um ambiente de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o professor deve atentar para a realidade de sua sala de aula a fim de adotar a melhor abordagem de ensino para o contexto em que está trabalhando.

A abordagem comunicativa para o ensino de língua é um dos pressupostos desta pesquisa. Por isso, faz-se necessário definir, mesmo que brevemente, as bases teóricas que sustentaram o aparecimento dessa abordagem.

1.1.1 A abordagem comunicativa

Durante muitos anos o foco do ensino de línguas encontrou-se voltado para os aspectos formais da língua e para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, o que caracterizou a chamada Abordagem Tradicional. Como exemplos dessa abordagem, podemos citar o Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Audiolingual entre outros. (BROWN, 1994)

Foi com a Abordagem Humanista da década de setenta, que tem como mais importantes os Métodos Comunitário, Silencioso, Sugestologia entre outros, que o aluno passou a ser entendido em sua complexidade social (SILVA, 2003, p. 45). De acordo com Vieira Abrahão (2009), os métodos humanistas, embora não tenham atingido muita expressão, possibilitaram pressupostos importantes para o estabelecimento das bases teóricas do movimento comunicativo. Segundo a autora, os aspectos psicológicos se tornaram tão importantes quanto os aspectos cognitivos e o foco do ensino/aprendizagem migrou do professor para o aluno e para a aprendizagem.

O movimento comunicativo iniciou-se na década de setenta e tem por objetivo formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993). Essa nova concepção fez com que a dinâmica na sala de aula fosse reconfigurada; assim, passou-se a trabalhar interações dos alunos em pares ou grupos na solução de problemas utilizando linguagem real (autêntica) de fala como base para as interações realizadas em sala de aula. Essa nova configuração proporcionou também uma descentralização do papel do professor, que para demonstrar uma postura que vai ao encontro dos pressupostos comunicativos, passou a se preocupar mais com o aprendiz nas atividades de sala de aula. Dessa maneira, concordamos com Marques (2001), quando afirma que a abordagem comunicativa requer um professor facilitador e

gerenciador das interações de sala de aula, enquanto que ao aprendiz cabe o papel de sujeito responsável por seu próprio aprendizado.

Ainda no que concerne ao papel do aprendiz, com a abordagem comunicativa, o aprendizado da língua tornou-se significativo e natural para o aluno e a preocupação está voltada para ele enquanto sujeito e agente do processo de formação através de língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993).

Almeida Filho (op. cit, p. 47) ainda acrescenta que o ensino comunicativo pode ser definido de duas formas: primeiramente por ser

“aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades ou tarefas de real necessidade ou interesse do aprendiz capacitando-o a realizar ações de verdade na interação com outros usuários da mesma língua”

E também

“é aquele que não toma as descrições de língua presentes nas gramáticas como modelo para organização do ensino/aprendizagem de uma língua e sim as ações feitas com a linguagem”. (ALMEIDA FILHO, OP. CIT., p. 47)

Para Barbirato (2008), com a abordagem comunicativa, a comunicação passou a ser entendida como central no processo de aquisição de uma língua estrangeira em sala de aula. Segundo a autora, as experiências passaram a ser organizadas com o objetivo de proporcionar aos aprendizes maiores oportunidades de se comunicarem, de aprenderem a língua-alvo com e na comunicação. Silva (2003: 47), compartilha da mesma idéia sobre a abordagem comunicativa afirmando que “se a finalidade dos alunos é utilizar a língua-alvo em situações comunicativas da vida real, então a língua deve ser ensinada não só para a comunicação, mas na comunicação”.

Concordamos com as autoras quanto à necessidade de os alunos aprenderem a língua-alvo com e na comunicação, uma vez que o processo de interação proporcionará construção e negociação de significado, e conseqüentemente, uma reflexão sistemática

da língua. Breen e Candlin (1980) *apud* Silva (2003) já afirmavam que a aprendizagem ocorre quando os aprendizes estão envolvidos no uso da língua em situações comunicativas que os motivem. Portanto, acreditamos que a interação entre os alunos, utilizando a língua-alvo, é um momento importante para o processo de aquisição da mesma.

Vieira Abrahão (2009, p.02), ao contextualizar o aparecimento da abordagem comunicativa, diz:

a abordagem comunicativa surgiu em um momento que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos e estanque, já começavam a entrar em crise, propondo, no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica o que levou seus proponentes a intitularem-na abordagem e não método. Tal abertura deu origem a diferentes interpretações e implementações dessa abordagem.

Segue abaixo uma adaptação do diagrama de Bizon (1994), que ilustra a difração do Movimento Comunicativo em suas materializações:

Conforme Bizon (1994), o nível A é o mais abstrato e indica a abordagem geral do ensino. No nível B estão as diversas tendências e materializações da abordagem comunicativa juntamente com ramificações e sub-tendências mais específicas (níveis C e D).

No nível B encontram-se as interpretações comunicativizadas que caracterizam-se por uma nova roupagem dada ou estruturalismo, comunicativizando algumas atividades; as configurações funcionalizadas consistem de uma organização de ensino em uma listagem de funções; a inocente aborda a negociação da interação, mas não toma como primordial a dimensão histórico-crítica de problematizar o mundo; a configuração espontaneísta ou ultra-comunicativa é uma interpretação de que ser comunicativo é ser espontâneo, não havendo a necessidade de planejamento, apenas bastante comunicação; a tendência crítica preocupa-se com questões teóricas sobre a abordagem e considera importante todas as fases que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, além de tomar o aluno como sujeito histórico, realizando o seu trabalho a partir dos seus próprios interesses e necessidades. Alguns exemplos dessa última tendência (nível C) são as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar (BIZON, 1994).

As propostas de ensino temático são as implementações de Paulo Freire, ou seja, o ensino da língua com base nas discussões sobre temas referentes à própria realidade do aprendiz; a proposta de Breen; Candlin (1980 apud SILVA, 2003) que concebe a sala de aula como um contexto social concreto e autêntico com realidade própria, com participantes e convenções específicas; o ensino por meio de projetos/tarefas pode se dar de duas maneiras: inseridas como atividades suplementares dentro de um curso

(clássico) ou como ponto de partida para todo o ensino da língua onde o foco é a própria tarefa a ser desenvolvida pelos alunos (puro) (SILVA, 2003).

O ensino interdisciplinar subdivide-se em: instrução abrigada, modelo adjunto e disciplinar. Os modelos abrigado e adjunto, apesar de definirem-se como ensino de conteúdo, podem ser interpretados como interdisciplinaridade, já a proposta de ensino disciplinar é uma realização concreta da tendência interdisciplinar/de conteúdos (BIZON, 1994, p.62)

Uma vez vistas as bases teóricas que originaram a abordagem comunicativa e suas várias materializações, passamos neste momento a uma breve explanação do aparecimento do ensino de línguas baseado em tarefas.

1.2 As tarefas comunicativas no ensino de línguas

Em meados da década de oitenta, como alternativa para as limitações do conceito de método, surgem as propostas de ensino baseadas em tarefas.

Tardin (2007, p. 291-292), ao contextualizar o aparecimento dos planejamentos com base em tarefas comunicativas afirma:

Partindo do princípio de que a aprendizagem de uma língua deve fundamentar-se no significado e não na forma linguística, o projeto Bangalore (PRABHU, 1987) propõe uma sequência de conteúdos ditada pela metodologia na qual as atividades comunicativas que constituem a abordagem procedimental incluem uma variedade de tarefas de solução de problemas que abrangem leitura de mapas, interpretação de horários, solução de quebra-cabeças, dentre outras.

A autora segue argumentando que essa renovação vem a reivindicar um processo de comunicação e não o resultado do processo em forma de conteúdos como articulador da programação do curso de língua, uma vez que a proposta de Prabhu (1987) assevera

que, se a preocupação do aprendiz residir em aspectos linguísticos, ela não será focalizada no significado.

Essa busca por criar oportunidades de comunicação com atividades mais compatíveis, contextualizadas e próximas às situações encontradas fora da sala de aula dá impulso para o uso de tarefas no ensino de língua estrangeira. Segundo Barbirato (1999), a utilização de tarefas nas aulas de língua está intimamente ligada aos conceitos postulados pela abordagem comunicativa. A autora ainda explica que o ensino baseado em tarefas pode ser saída para um cenário cujo foco está sempre voltado para a estrutura da língua-alvo:

O uso de planejamentos baseados em tarefas surgiu como uma alternativa para o ensino tradicional calcado na forma e na prática de exercícios mecânicos de automatização. Pesquisadores da área de ensino/aprendizagem, insatisfeitos com o ensino tradicional, como Prabhu (1987) entre outros, passaram, então a apontar para o uso de tarefas como uma possível alternativa para a criação de mais oportunidades de uso da língua-alvo em sala de aula. (BARBIRATO, 2008, p.365)

Portanto, as tarefas não visam apenas a abordar um ponto gramatical, mas sim envolver os aprendizes em atividades cujos propósitos englobam compreensão, produção e negociação de significado.

Nas últimas décadas, tem-se tentado explicar com maior profundidade alguns aspectos como, por exemplo, interação, negociação de significado, entre outros, e como esses podem contribuir para uma aquisição bem sucedida de línguas estrangeiras. É nesse contexto que o uso de tarefas para o ensino de línguas tem ganhado força. Ela reside na grande necessidade, reconhecida na literatura da área, de melhor compreender como se dá o aprendizado de uma língua estrangeira quando o ensino é realizado com base em tarefas comunicativas (BARBIRATO, 2005).

Portanto, o uso de tarefas no ensino de línguas deixou de ocupar o lugar de coadjuvante nas aulas de línguas e passou a ser usado como ponto de partida para elaboração de novos processos de ensino/aprendizagem.

1.2.2 Abordagem ecológica para o ensino baseado em tarefas

Como mencionado na seção anterior, as tarefas apareceram como alternativa para as limitações do conceito de método. Essas, por sua vez, representam uma preparação para o aparecimento de abordagens pós-método, propostas por teóricos como Tudor (2001), Brown (2002), Kumaravadivelu (2003), entre outros (VIEIRA ABRAHÃO, 2009).

Segundo Silva (2003), muita importância tem sido dada ao que os teóricos da área de Linguística Aplicada propõem como a maneira apropriada para a realização do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas pouco tem sido considerado no que diz respeito às teorias particulares que os professores adquirem ao longo de sua experiência, seja na sua formação ou atuação docente. A autora segue argumentando que essa pode ser a razão do descontentamento em relação às abordagens e métodos de ensino propostos na literatura. Silva (op. cit.) assevera que esse descontentamento divide-se em duas faces: dificuldades na implementação do que é dito na literatura e dificuldades na obtenção dos resultados prometidos.

Van Lier (1988 apud SILVA, 2003, p. 64) advoga que

uma metodologia apropriada deve partir de uma visão moderada, ou seja, que entendamos uma abordagem, método, ou metodologia como um conjunto de princípios agrupados de uma maneira frouxa, ao invés de pensarmos em pacotes prontos para a prática, que garantem resultados previsíveis de aprendizagem

Essa nova proposta que leva em consideração o ensino entendido como um fenômeno emergente da dinâmica interacional de pessoas atuando em contextos específicos é chamada por Tudor (2001) de Abordagem Ecológica. Para Tudor (op. cit.)

a perspectiva ecológica do aprendizado de línguas oferece um modo alternativo de olhar para o contexto em que o uso e aprendizado da língua estão situados (...) em outras palavras, a sala de aula não é um exemplar de uma idealização pedagógica, ela é algo vivo e dinâmico que não necessariamente se encaixa em um formato idealizado do que uma sala de aula deveria ser. (TUDOR, 2001, p. 9)⁵

Para Kumaravadivelu (2003, p. 33), a condição do pós-método significa autonomia para o professor, ela proporciona ao professor a possibilidade de desenvolver uma abordagem crítica para saber como atuar em diversos contextos, se auto-observando, auto-analisando e auto-avaliando em busca de maior eficiência em seu trabalho.

Brown (2002, p. 11), ao argumentar sobre a insatisfação com o método, afirma que

a abordagem para o ensino de línguas não é um conjunto de princípios estáticos com uma “rocha”, ela é um composto dinâmico de energias dentro do professor que mudam (ou deveriam mudar, quando trata-se de um professor que evolui) com as experiências de aprender e ensinar (...) A interação entre uma abordagem e a prática em sala de aula é a chave para um ensino dinâmico (BROWN, 2002, p.11)⁶

Portanto, concordamos com os teóricos acima quanto à desconsideração de apenas um método para que a prática do professor seja adequada às necessidades de um determinado contexto. Acreditamos que a diversidade proporciona ao professor autonomia para reformulação e modificação de abordagens para o ensino de línguas estrangeiras.

⁵ An ecological perspective on language learning offers an alternative way of looking at the contexts in which language use and language learning are situated (...) In other words, a classroom is not just an example of a certain pedagogical idealization: it is something living and dynamic which does not necessary fit into an idealized picture of what a classroom should be (op cit, p. 9)

⁶ An approach to language pedagogy is not Just a set of static principles “set in stone”. It is, in fact, a dynamic composite of energies within a teacher that changes (or should change, if one is a growing teacher) with continued experience in learning and teaching (..) The interaction between one’s approach and classroom practice is the key to dynamic teaching.

Diante disso, acreditamos ser necessária para a fundamentação teórica deste trabalho uma breve discussão acerca das duas versões gerais da abordagem comunicativa, a forte e a fraca, uma vez que nesta pesquisa serão utilizadas tarefas comunicativas (versão forte) e pré-comunicativas (versão fraca), em um contexto em que uma abordagem moderada se mostrou necessária para o trabalho de ensino/aprendizagem.

Na literatura a respeito das versões forte e fraca da abordagem comunicativa, encontramos as visões de alguns autores como Pires (1997, apud SILVA, 2003), Paiva (2001), Silvestre (2007), entre outros. Para estes autores, a versão fraca focaliza a prática de usos da língua, em que são apresentados modelos, com estruturas contextualizadas, e posterior atividade comunicativa para a prática de um item lingüístico apreendido. A versão forte, em contrapartida, focaliza o aprendizado pela comunicação que serve de insumo para a produção do conhecimento da língua-alvo.

Silvestre (2007), em seu trabalho com teorias pessoais que subjazem à prática pedagógica dos docentes, propõe uma discussão acerca das distinções do trabalho com a abordagem comunicativa. A autora analisa dois modelos distintos de aula: o formato de Apresentação-Prática-Produção (APP doravante) e a aula baseada em tarefas. O formato APP corresponde à versão fraca, em que, no primeiro estágio, a forma de determinada estrutura é apresentada aos alunos, posteriormente passa-se a uma atividade controlada do item gramatical em questão e finalmente, no último estágio, os alunos são submetidos a uma atividade mais livre, em que fazem uso da nova estrutura. Conforme Silvestre (op. cit.), esse modelo tem sofrido várias críticas, principalmente por adeptos do ensino baseado em tarefas. Barbirato (2005) critica o modelo, advogando que seus princípios norteadores pertencem a uma abordagem tradicional e de linhagem estruturalista. Para a autora, o ensino torna-se demasiadamente controlado no

planejamento de aulas APP, pois nele, há um conjunto de objetivos limitadamente pré-determinado pelo professor, fazendo com que o foco volte-se para a forma e não para o sentido.

O modelo de trabalho com tarefas (versão forte) proposto por Willis (1996 apud SILVESTRE, 2007) é dividido em três fases: a pré-tarefa, em que se faz uma introdução ao tópico da tarefa; ciclo da tarefa, em que os alunos a executam, planejam a apresentação de como a realizaram e reportam aos colegas; e foco na língua em que os alunos analisam as estruturas utilizadas no cumprimento da tarefa, podendo ou não ser conduzidos a atividades de prática. Silvestre (op cit) afirma que para alguns, esse modelo nada mais é do que o “APP de cabeça para baixo”. A visão de Willis (1996) nega essa ideia, pois para a autora, seria melhor dizer que o ensino baseado em tarefas seria um APP “do lado certo”.

Outro estudo ilustrado por Silvestre (op cit) diz respeito à importância da fluência nas duas versões da abordagem comunicativa. Para tal, a autora cita a pesquisa de Makarchuk (2000), que realizou em estudo comparativo entre a APP e o ensino com base em tarefas de uma universidade sul-coreana. Foi constatado nesse estudo que no formato APP o foco na forma ocorre antes da realização da produção livre, enquanto que no ensino baseado em tarefas, o foco na forma apresenta-se depois do cumprimento da tarefa. Segundo Silvestre (op. cit.), os estudos de Makarchuk (op. cit.) evidenciaram que a utilização desses dois modelos mostrou-se como mais efetivo do que o uso isolado de cada um.

O ensino por tarefas considera a aprendizagem como um processo holístico, contextualizado e não linear, podendo o resultado lingüístico ser diferenciado entre os alunos, uma vez que cada um aprende ou apreende aquilo que lhe interessa ou aquilo que sua capacidade cognitiva lhe permite (XAVIER, 2007). Portanto, se retomarmos os

preceitos da abordagem ecológica para o ensino de línguas, é possível acreditarmos que um trabalho baseado em tarefas comunicativas (versão forte) e pré-comunicativas (versão fraca), como o que é proposto nesta pesquisa, pode ser uma forma de lidar com as limitações encontradas no contexto estudado, uma vez que o mesmo trata-se de uma sala de aula de primeiro ano de Licenciatura em Letras, onde a grande maioria dos aprendizes possui pouco ou nenhum contato com a língua-alvo.

1.2.3 Tarefas comunicativas: algumas definições

O termo “tarefa” foi definido de várias maneiras na literatura da área. Tanto na educação geral quanto em outras áreas como a psicologia há diversas definições para tarefa, inclusive no campo do ensino de língua estrangeira (NUNAN, 1992).

Long (1985) diz que uma tarefa pode ser assumida por qualquer um e pode ser realizada livremente ou por alguma recompensa. Alguns exemplos são: pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos entre outras. Em outras palavras, tarefas podem ser consideradas atividades do dia-a-dia.

Segundo Nunan (1992) e Barbirato (1999), a definição de Long é uma definição não técnica e não linguística, pois os exemplos dados podem não envolver a linguagem. Nunan ainda acrescenta que uma tarefa pode fazer parte de outra maior, como por exemplo, a atividade de pesar um paciente pode fazer parte de uma tarefa maior que é fazer uma avaliação médica. O problema, segundo Nunan, é delimitar onde termina uma atividade e onde começa a outra.

Swales (1990) coloca que a centralidade de uma tarefa é uma posição abrangentemente aceita. Para afirmar isso, ele cita a definição de Crookes (1986, p.32)

...a categoria “Tarefa”, geralmente usada pelos pesquisadores é abrangentemente aplicável e tem uma realidade psicológica. Muito das atividades humanas, seja no trabalho ou na sala de aula pode ser visto como uma série de tarefas, dentre elas, algumas possuem um aspecto comunicativo e outras não. (p. 32)⁷

Swales (1990) ainda acrescenta que as diferenças dos professores em relação a sua prática em sala de aula residem na natureza das tarefas utilizadas e suas combinações e é pela tarefa que eles as conhecem.

Outra definição a ser apresentada é a de Richards, Platt e Weber (1986, p.286):

Tarefa é considerada uma atividade ou ação cujo resultado é obtido com o processamento ou entendimento lingüístico, como, por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita, ou seja, ouvindo instruções para realizar a tarefa. Eles dizem também que a “Tarefa” pode ou não envolver produção lingüística, ela apenas requer que o professor especifique o que é considerado sucesso na sua realização. O uso de diversos tipos de tarefas no ensino de línguas torna-o mais comunicativo desde que propicie um objetivo para a sala de aula que vá além da prática da língua pela língua (RICHARDS, PLATT e WEBER, 1986, p. 289 apud NUNAN 1989, p.6)⁸

Nunan (1992) e Barbirato (1999), ao comentarem a definição acima, afirmam que é possível dizer que os autores tomaram uma perspectiva pedagógica, ou seja, as tarefas são definidas de modo a atender para as ações do aprendiz em sala de aula, não fora dela.

Mais uma definição é a apontada por Breen (1987). Nela, tarefa é considerada qualquer atividade que propõe o aprendizado de uma língua. Essa atividade possui um objetivo particular, conteúdo apropriado e procedimentos bem especificados; ela tem o

⁷ the category ‘task’, as used by researchers generally, is widely applicable and has psychological reality. Much, if not most, of human activity, whether in employment or in the classroom can be seen a series of tasks – some having a communicative aspect, others not”.(CROOKES 1986, p.32)

⁸ ...an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative ... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake. (RICHARDS, PLATT e WEBER, 1986, p. 289)

propósito de facilitar o aprendizado de línguas. Para o autor, as tarefas podem variar desde atividades simples até mais complexas como solução de problemas ou tomadas de decisão.

Nunan (1992), ao comentar as definições de Long (1985), Richards et al (1989) e Breen (1987), diz que elas possuem algo em comum, que envolvem o uso comunicativo da língua e que a atenção do aprendiz é focada no significado e não apenas na estrutura linguística, e acrescenta que as mesmas envolvem os aprendizes em compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo.

Prabhu (1987) também define a tarefa como uma atividade comunicativa em que há um período de esforço autossustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo como interpretar um horário, um mapa, um conjunto de regras entre outros.

De acordo com Barbirato (1999), as definições de Nunan (1992) e Prabhu (1987) são complementares, pois ambas colocam em evidência diferentes pontos a serem considerados em uma tarefa. Segundo a autora, Nunan (op. cit.) ressalta a compreensão, manipulação, interação e foco no significado enquanto Prabhu (op. cit.) menciona o esforço para a compreensão e a questão dos objetivos.

Swales (1990) ainda contribui dizendo que se a tarefa for estruturada como um facilitador do processo de aprendizagem, como um meio para atingir um fim, assim teremos caracterizado realmente um aprendizado baseado em tarefas. Para ele, a definição de tarefas melhor elaborada é a de Candlin (1987), para quem a tarefa é uma de várias atividades diferenciáveis e sequenciáveis de representação de problemas que envolvem aprendizes e professores em uma série de procedimentos cognitivos e comunicativos aplicados a um conhecimento existente ou novo, para exploração coletiva de objetivos emergentes ou previsíveis dentro de um ambiente social.

Assim, as definições acima, com exceção da definição de Long (1985) por conta de sua natureza não linguística, servirão de base para essa pesquisa, uma vez que elas compartilham da ideia de que tarefas envolvem o uso comunicativo da língua e que a atenção dos aprendizes está focada no significado e não apenas na estrutura linguística.

1.2.4 Sequenciação de tarefas

Um ponto bastante importante a ser discutido sobre um trabalho realizado com base em tarefas é a sequenciação que deve ser atribuída às mesmas. Os professores têm de decidir não apenas os tipos de tarefas a serem apresentadas aos alunos, mas também a ordem em que serão introduzidas.

A ideia de as tarefas serem diferenciáveis e sequenciáveis é válida. O fato de serem observáveis começo, meio e fim, propõe uma orientação para os aprendizes, bem como possibilita objetivos claros aos alunos e pontos de referência para aquisição (HUTCHINSON; WATERS, 1987 apud SWALES, 1990).

Richards (1990) salienta que os professores têm que decidir não somente os tipos de tarefas que serão utilizadas em sala, mas também a ordem delas, sua seqUência de realização, velocidade, produtos (se os resultados serão iguais para todos os alunos), estratégias de aprendizagem e materiais.

A questão da ordenação das tarefas também é discutida por Swales (op. cit.). O autor comenta que para Long (1985) e Prabhu (1985), as tarefas devem ser ordenadas de acordo com sua dificuldade e complexidade. Para Samuda e Madden (1985) e Huttchingson e Waters (1987), as tarefas devem ser sequenciadas nos termos de seu foco, considerando o aprendiz como usuário da língua e também como aprendiz da

mesma. O autor ainda afirma que a complexidade e simplicidade de uma tarefa, ou mesmo o seu foco em conteúdo ou forma não são fáceis de serem previstas.

Candlin (1987) sugere que a atividade deve ser construída por professores e aprendizes em conjunto. Swales (1990) discorda dizendo que esta não é uma condição necessária para um aprendizado baseado em tarefas. Segundo ele, as ocasiões aparecem quando o instrutor sente necessidade, por exemplo quando um sequência de tarefas não está funcionando e precisa ser revista.

Realizadas algumas definições acerca da ordenação das tarefas, a seguir, abordaremos os componentes das tarefas.

1.2.5 Componentes de uma tarefa

Uma tarefa possui uma forma de insumo que deve ser verbal (um diálogo ou a leitura de um texto) e não-verbal (uma sequência de figuras), em seguida possui uma atividade, derivada do insumo, que mostra o que os aprendizes devem fazer com relação a ele. A tarefa possui (implicitamente ou explicitamente) um objetivo e os papéis de aprendizes (Nunan, 1992).

Apresenta-se, assim, os componentes de uma tarefa, segundo Nunan (op. cit.), pela figura abaixo:

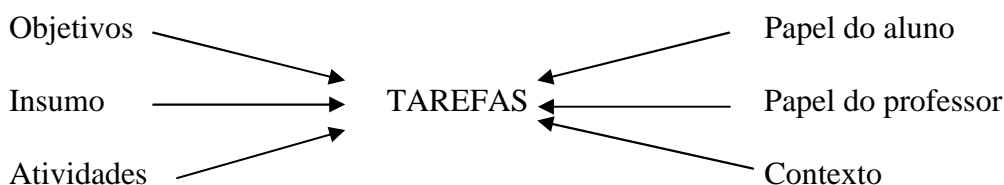


Figura 2: Componentes integrantes de uma tarefa comunicativa (NUNAN, 1992, p. 11)

O autor ainda elenca três detalhamentos alternativos para os componentes de uma tarefa: Candlin (1987), Shavelson e Stern (1981) e Wright (1987). Para Candlin (1987), as tarefas devem incluir o insumo, papéis, cenários, ações, monitoramento, resultados e *feedback*. O insumo refere-se aos dados apresentados para os aprendizes em seu processo de aprendizagem. Os papéis especificam a relação dos participantes em uma tarefa. O cenário refere-se aos preparativos da tarefa dentro e fora da sala de aula. As ações são os procedimentos ou sub-tarefas a serem realizadas pelos aprendizes. O monitoramento é a supervisão do progresso da tarefa. Os resultados são os objetivos da tarefa e finalmente o *feedback* refere-se à avaliação da tarefa.

Conforme Shavelson e Stern (1981) apud Nunan (1992, p.47), a tarefa deve levar em consideração os seguintes elementos:

Conteúdo: o tema a ser ensinado; **materiais:** coisas que os aprendizes podem observar e manipular; **atividades:** o que os alunos e professores irão fazer durante a aula; **objetivo:** pretensões do professor para com a tarefa; **alunos:** são importantes suas habilidades, necessidades e interesses; **comunidade social:** a classe como um todo e seu senso de grupo.

Wright (1987) sugere que as tarefas necessitam minimamente conter dois elementos, o insumo que é proposto pelo material, professor ou alunos e uma questão inicial que instrui os alunos no que farão com os dados. Ele rejeita a noção de que objetivos ou resultados são obrigatórios no sentido de que com certas tarefas uma variedade de objetivos pode ser possível e não prevista pelo professor

Segundo Candlin (1987), os componentes de uma tarefa podem ser divididos em insumo, papéis, cenário, ações, monitoramento, resultados e *feedback*.

Neste trabalho, optamos por nos aproximar dos componentes levantados por Candlin, pois acreditamos ser o levantamento mais completo e compatível com a nossa

proposta. A seguir, apresenta-se um quadro⁹ com os principais componentes sob a visão de Candlin (1987) e suas descrições:

Componentes	Descrição
Insumo:	Qualquer dado da língua apresentado ou selecionado pelos alunos ou professor para o exercício e que é associado às experiências do participante.
Papeis:	O que os participantes têm de fazer? Quem propõe a atividade? Como interagem? Qual sua relação de que com quem? Quem age e quem monitora? Quem inicia? Quem guia?
Cenário:	Trabalho individual ou em par ou grupo? Que combinações ou sequências devem ser realizadas? A escolha do cenário fica para os participantes ou é previamente estipulada? Quais relações com fora da sala da aula?
Ações:	Procedimentos a serem realizados na execução da tarefa. Como são feitos? Como o trabalho é dividido? Quais comportamentos dos aprendizes são esperados, tolerados? Quem faz o quê e com quem?
Monitoramento:	Como é feita a seleção do insumo, a escolha dos papéis, do cenário e da atividade a ser monitorada? Quem faz esse papel? Como é feito o monitoramento?
Resultados:	Os objetivos da tarefa. Devem ser descritas ou discernidas ou reformuladas? Existem vários resultados possíveis, permitidos? O critério de sucesso pode ser definido pelos participantes? Que conexões podem ser feitas com outras tarefas? Como são definidos os objetivos?
<i>Feedback</i> (retorno)	A avaliação da tarefa. Quem dá? Para quem? Em qual estágio? O <i>feedback</i> está implícito na própria tarefa? O <i>feedback</i> relaciona o conteúdo e o processo? Quais as conexões entre a tarefa e o mundo social e cognitivo dos alunos? Como o <i>feedback</i> pode ser relacionado às mudanças nos aprendizes?

Quadro 3: Principais componentes de uma tarefa (CANDLIN, 1987)

⁹ Tradução nossa.

1.2.6 Tipologia de Tarefas

Muitos pesquisadores têm voltado seus trabalhos para a busca de novas metodologias de ensino de línguas, e o trabalho com tarefas comunicativas tem se caracterizado como uma importante área a ser pesquisada nesse sentido. Conforme afirma Barbirato (1999), vários são os autores que têm conduzido pesquisas na área de tarefas, propondo várias tipologias. Por isso, faz-se necessário citar algumas tipologias de tarefas que servirão de base para esta pesquisa.

Para Candlin (1987), dentre os vários tipos de foco de tarefas possíveis: foco na solução de problemas, foco no aprendizado, na distribuição de informação ou experimentação, foco no discurso, entre outros; deve-se, em uma sala de aula, selecionar quais são os tipos de tarefas mais apropriados.

Candlin (op. cit., p. 15-16) oferece quatro tipos de tarefas:

1 – Foco no treinamento do aprendiz (WENDEN, 1985)
(I) Tarefas de conscientização: i) com foco em como a língua funciona; ii) com foco em como os aprendizes reagem ao ensino e tarefas; iii) com foco nas crenças que os alunos têm quanto ao aprendizado de línguas.
(II) Tarefas voltadas para necessidades, objetivos e recursos: i) com foco em o que é para ser aprendido; ii) com foco em como algo é aprendido; iii) com foco em quais fontes serão necessárias para as anteriores.
2 – Foco na troca de informação. (CANDLIN; EDELHOFF, 1982)
i) As tarefas têm como foco as ideias e informações dos participantes em um grupo que são pesquisadas, sem um processo de seleção ou síntese definido.
ii) As tarefas têm como foco as ideias e informações dos participantes em um grupo que são pesquisadas. A ênfase é a importância do resultado: ou um consenso do grupo ou uma única resposta correta.
iii) Troca de informações individuais, pesquisa de ideias comuns entre os participantes, ou um consenso do grupo ou uma única resposta correta. Diferentes informações são dadas de diferentes aprendizes. A solução do problema está na junção de diferentes informações de todo

o grupo ou da sala. iv) Procura de diferentes informações, pesquisa de ideias comuns entre os participantes, ou um consenso do grupo ou uma única resposta correta. Cada aprendiz é responsável por descobrir informação do problema ou do tópico e reportar para o grupo. O resultado final é a compilação de diferentes ideias de diferentes aprendizes.
3) Foco na pesquisa e experimentação (GREVE, 1981)
a) Tarefas focadas no levantamento de problemas ou questões: O quê? b) Tarefas focadas na formulação de hipóteses: Por quê? c) Tarefas para decidir métodos e procedimentos: Como? d) Tarefas para decidir o plano de trabalho: Quando? e) Tarefas para avaliar os resultados: Quão bem? f) Tarefas para apresentar os resultados: Por quê? O quê? Como? De onde? Quando?
4) Foco nas estratégias de aprendizagem (BRUNER, 1974)
I) Tarefas cujo foco é levantar questões e problemas iniciais: Discutir II) Tarefas para selecionar, classificar e padronizar: Fazer sentido III) Tarefas para inferir, deduzir e julgar: Ir além do dado IV) Tarefas para aplicação dos novos dados: Transferir e generalizar

Quadro 4: Tipologia de tarefas (CANDLIN, 1987)

Na separação tipológica de Candlin, as tarefas são classificadas de acordo com o seu foco pragmático (tipos 1 e 2 descritos acima) que visam a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, sua interpretação e negociação de significados. Nas tarefas do tipo 3 e 4, os aprendizes estão trabalhando a dimensão cognitiva, pois estão trabalhando sua capacidade de fazer inferências, estimulando seu raciocínio e solucionando problemas. (SANTOS, 2003)

Prabhu (1987, P. 47) também elenca três tipos de tarefas. São elas:

Atividade de lacuna de informação – Elas envolvem a transferência de informação de uma pessoa para outra; ou de uma forma para outra; ou de um lugar para outro. Esse tipo de tarefa, geralmente, requer decodificação de informação da própria língua ou na própria língua. Um exemplo é o trabalho em pares no qual cada membro do par tem parte da informação total (uma figura incompleta) e tenta transmiti-la

verbalmente para o outro. Outro exemplo é completar uma tabela com informações disponíveis em um texto. Esse tipo de atividade envolve a seleção de informação relevante, em que os aprendizes devem encontrar critérios para completar e corrigir ao realizar a transferência.

Atividades de lacuna de raciocínio - Tarefas que envolvem derivar uma nova informação por meio de inferências, deduções, raciocínios práticos ou a percepção de relação ou padrões. Um exemplo é planejar o horário de um professor nas bases do horário de aulas dado. Outro é decidir qual curso de ação é melhor (por exemplo o mais rápido ou mais barato) para um propósito dentro de restrições estipuladas. Esse tipo de atividade envolve compreensão e transmissão de informação, em que a informação não é idêntica à inicialmente compreendida. Existe um raciocínio que conecta as duas.

Atividades de lacuna de opinião: essas tarefas envolvem a identificação e articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a determinada situação. Um exemplo é completar uma história, outro é tomar parte numa discussão sobre uma questão social. Esse tipo de atividade pode envolver o uso de informação real e formulação de argumentos para a justificativa de opinião. Não há o objetivo de demonstrar resultados certos ou errados, nem razão para esperar o mesmo resultado de diferentes indivíduos em diferentes ocasiões.

Barbirato (1999) afirma que elaborar uma tipologia de tarefas pode ser útil para que o professor possa planejar sua aula em cada uma de suas etapas, de acordo com as necessidades dos alunos. A autora, por ocasião de sua pesquisa na área de tarefas, realiza uma separação das tipologias de tarefas em três categorias: Tarefas de interação social, tarefas de troca de informação e tarefas cognitivas. A seguir apresentamos um quadro com as tipologias de tarefas apontadas por Barbirato (1999, p. 72-6):

1. Tarefas de interação social
a) Compartilhar e contar, Dubin; Olshtain (1986). Neste tipo de tarefa, os alunos têm de contar suas experiências e isso pode se dar sob a forma de entrevistas, interações, pesquisas e opiniões. Os alunos poderão contribuir com experiências vividas por eles mesmos ou por outros, poderão contar histórias ou criá-las, reconstituir sequências de histórias, pedir opiniões, discutir atitudes, manifestar preferências e reações pessoais. Essas tarefas exigirão que o aluno esteja engajado em interações, com uma ênfase no social.
b) Atividades de lacuna de opinião, Prabhu (1987): Descrita anteriormente.
c) Desempenho de papéis, Littlewood (1988). É uma tarefa de simulação em que os alunos devem se imaginar em uma situação comum fora da sala de aula como, por exemplo encontrar um amigo na rua, entre outros. Os alunos podem adotar um papel específico na situação ou agirem como eles mesmos, se comportando como se a situação realmente existisse.
2. Tarefas de Troca de Informação
a) Atividade de lacuna de informação, Prabhu (1987): Descrita anteriormente.
3. Tarefas cognitivas
a) Atividades de lacuna de raciocínio, Prabhu (1987): Descrita anteriormente
b) Resolução de problemas. Essas tarefas envolvem os aprendizes em tomadas de decisão sobre um ponto em questão enquanto usam a língua-alvo. Podem ser problemas ou quebra-cabeças que chamem a curiosidade. Os alunos se concentram mais nas características da atividade do que nos aspectos formais (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1997)
c) Operações / transformações. Tarefas nas quais os alunos focalizam características semântico-gramaticais que são necessárias quando ajudam na acuidade do uso da língua. Exemplo é quando elementos da língua são apagados, substituídos, reordenados ou combinados (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1997).

Quadro 5: Tipologia de tarefas (BARBIRATO, 1999)

De acordo com as tipologias apresentadas, nota-se que todas as tarefas descritas podem envolver os aprendizes em interação oral, que estão próximas de possíveis situações que o aluno possa vivenciar fora da sala de aula, e que a atenção do aprendiz está mais voltada para o significado do que para a forma. Portanto, as três tipologias descritas acima servirão de base para esta pesquisa.

1.2.7 Tarefas pré-comunicativas

É importante ressaltar neste momento a distinção que alguns autores fazem com relação à diferença entre tarefa comunicativa e tarefa pré-comunicativa, uma vez que algumas tarefas propostas aos participantes desta pesquisa, durante a coleta de dados, podem ser caracterizadas como tarefas pré-comunicativas.

São pré-comunicativas as tarefas cujo foco divide-se entre significado e forma. Nelas, os alunos têm abertura para utilizar a língua-alvo de maneira natural e espontânea, mas, ao mesmo tempo, possuem um determinado foco na forma que deve estar presente durante a tarefa, ou seja, os alunos trocam informações pertinentes relacionadas ao exterior à sala de aula, mas têm consciência de que para realizar a tarefa pré-comunicativa, devem procurar utilizar certos pontos estruturais da língua-alvo previamente estabelecidos.

Para Barbirato (2005), as atividades pré-comunicativas apresentam um maior controle, “trilhos” para sua realização, onde determinados aspectos estruturais são focalizados com o objetivo de proporcionar ao aluno domínio e automação linguística. A autora segue afirmando que esse tipo de tarefa pode ocorrer em um planejamento baseado em tarefas comunicativas, quando há a necessidade de se sanar alguma dificuldade dos alunos com relação à forma, pois a forma pode e deve ser abordada sempre que necessário, desde que a necessidade seja justificada pelo uso comunicativo da realização da própria tarefa.

Para Littlewood (1986) *apud* Barbirato (1999), através de atividades pré-comunicativas, o professor oferece aos seus alunos a oportunidade de praticarem elementos específicos que compõem a capacidade comunicativa. Para o autor, esse tipo

de atividade é muito encontrado em livros didáticos, sob a forma de exercícios de automatização (*drills*) ou práticas de pergunta-e-resposta.

Nesse sentido, acreditamos ser necessária uma breve distinção entre trabalho com foco no significado (tarefas comunicativas) e foco na forma (tarefas pré-comunicativas) em um programa baseado em tarefas. Barbirato (2005, p. 80-81) advoga que neste tipo de planejamento, o princípio fundamentador deve ser o foco no sentido, mas reconhece com base em Almeida Filho (1993), que dentro de um ambiente comunicativo podem ocorrer “ilhas de sistematização”, momentos de explicitação dos itens mais complexos e que oferecem maior dificuldade para serem apreendidos apenas pelo insumo de maneira implícita.

Barbirato (op. cit., p. 83), para elucidar os critérios do que caracterizam uma tarefa comunicativa, realiza uma detalhada distinção dos termos: exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa. Segue abaixo um quadro onde a autora detalha as três.

Tipo de atividade	Tipo de interação	Planejamento	Objetivo	Tipo de ensino
Exercícios	- Interação explicitadora; - Linguagem controlada, descontextualizada.	Planejamento estrutural calcado em estruturas específicas da língua	Levar os alunos ao domínio de estruturas específicas	- Ensino centrado no professor; - Aula tradicional; - Foco na repetição.
Tarefas pré-comunicativas	- Interação explicitadora “disfarçada” de comunicação; - Linguagem controlada porém contextualizada.	- Planejamento estrutural calcado na forma que vem disfarçada; - Temas fictícios com personagens fictícios elaborados para acomodar a estrutura do dia que deve ser	- Levar os alunos ao domínio de estruturas linguísticas específicas; - Preparar para a comunicação.	- Ensino centrado no professor que decide quando e o que o aluno deve falar; - Tarefas pedagógicas que focalizam a forma; - Representa a aula moderna comunicativa;

		aprendida.		- Representa a grande maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE; A forma domina de maneira “disfarçada”.
Tarefas comunicativas	- Interação implícitadora; - Não há estruturas linguísticas pré-determinadas; - Momentos de explicitação podem ocorrer.	- Planejamento temático; - Foco no sentido; - As tarefas são organizadas em torno de um tema.	Comunicação.	- Ensino centrado no aluno que desempenha as tarefas em pares ou grupos; - Tarefas = geradoras de interação; - Lugar de vanguarda, onde queremos chegar.

Quadro 6: Diferença entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa (BARBIRATO, 2005, p. 83).

Neste trabalho pretendemos mostrar que as tarefas comunicativas e pré-comunicativas podem co-existir em determinados contextos, principalmente quando trata-se de um contexto cuja maioria dos alunos encontra-se nos níveis iniciais de conhecimento linguístico.

Bitar (2008, p. 361) propõe que

Entende-se que, ao se adotar uma abordagem baseada em tarefas, o processo de ensino/aprendizagem passa a ser organizado em torno delas e a ênfase passa a ser dada para o significado, para o sentido. Não se quer dizer que a forma não tem lugar nessa abordagem. Porém acredita-se que a forma pode e deve ser abordada quando houver necessidade

Alguns trabalhos já elucidaram características desta intersecção. Cavalari (2005 *apud* BONVINO, 2007) questiona até que ponto uma atividade originalmente com foco na forma pode apresentar características com foco no significado. Conforme Cavalari, é possível, uma vez que:

(...) parece haver uma relativização do que se convencionou chamar de foco na forma, ou seja, parece ser possível construir o significado durante a interação se as múltiplas relações entre forma-função forem levadas em consideração pelo professor a partir da análise das formas lingüísticas e de acordo com as experiências pessoais dos interactantes. (CAVALARI, 2005 apud BONVINO, 2007, p. 38-39)

Em suma, concordamos com as asserções acima de que em um trabalho com base em tarefas possa haver a coexistência do foco na forma e no significado.

1.2.8 Pré-tarefa

Durante o trabalho em sala de aula com um ensino baseado em tarefas comunicativas muitos alunos sentem algumas dificuldades na realização das mesmas. Essas dificuldades variam entre falta de vocabulário, não conhecimento das formas lingüísticas necessárias, dificuldade na pronúncia da língua-alvo entre outros. Acreditamos que uma alternativa para sanar tais dificuldades dos alunos pode residir na aplicação de pré-tarefas. Elas têm o objetivo de preparar os alunos para uma posterior atividade cujo foco estará mais voltado para o significado do que para a estrutura lingüística, ou uma tarefa comunicativa.

Uma pré-tarefa requer menos esforço cognitivo do aluno do que a tarefa propriamente dita, pois apresenta menos quantidade de informação e menos aprofundamento. (XAVIER, 2007)

De acordo com Prabhu (1987), alguns alunos considerados mais extrovertidos, ao interagirem para cumprir uma tarefa, têm menos receio de “arriscar” em frente aos seus colegas, eles engajam-se na interação por estarem mais confiantes no seu sucesso. Em contrapartida, alguns alunos considerados menos extrovertidos ou menos confiantes preferem refletir, planejar sua participação em uma tarefa observando as tentativas dos colegas. Para o autor, essa situação em que os alunos arriscam, após a observação dos

colegas, não apenas ajuda na própria confiança dos aprendizes que passam a interagir mais, mas também possibilita ao professor sentir quais alunos encontram-se perto do estágio da interlíngua que está sendo requerido pela tarefa e convidá-los a engajar-se na tarefa.

Para Prabhu (op. cit.), a realização de uma pré-tarefa está intimamente ligada a essa oportunidade de os alunos planejarem o que farão antes de participarem ativamente em uma tarefa propriamente dita. Mas, o autor afirma que esse não é o único objetivo de uma pré-tarefa. Para ele, uma pré-tarefa, realizada com toda a sala, é uma oportunidade tanto para os alunos aprenderem por meio de tentativas ou para os mesmos aprenderem sem o risco de uma possível falha pública.

A pré-tarefa também possibilita ao professor uma avaliação acerca da dificuldade da tarefa a ser realizada posteriormente. E por meio da pré-tarefa, o professor pode ajustar o nível de dificuldade da tarefa ajudando os alunos. (PRABHU, 1987).

Portanto, acreditamos que a pré-tarefa poder ser bastante útil em um curso baseado em tarefas comunicativas, uma vez que ela oferece ao aprendiz a possibilidade de um melhor desempenho ao realizar a tarefa propriamente dita e maior confiança ao interagir, no que diz respeito aos alunos menos extrovertidos ou menos competentes na língua-alvo, e, por fim, as pré-tarefas também auxiliam muito o professor a estabelecer o nível de dificuldade da tarefa de acordo com a realidade de sua sala de aula.

1.3 Interação

Tendo em vista que um dos principais objetivos desta pesquisa é analisar como se dá a interação dos aprendizes em um processo de ensino/aprendizagem de língua

inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas, acreditamos ser pertinente realizarmos uma breve revisão a respeito das teorias de interação em salas de aula de línguas, pois elas servirão de base para as análises das interações neste trabalho.

A área da Linguística Aplicada tem sido cenário de várias pesquisas acerca da interação em sala de aula, uma vez que por meio da interação é possível levantar e comprovar hipóteses sobre fenômenos decorrentes do processo de ensino/aprendizagem de línguas (CONSOLO; RESENDE, 2001). Para os autores, a interação na sala de aula é construtora de conhecimento, pois é promotora de contextos favoráveis à aprendizagem por um processo comunicativo entre os interagentes.

Acreditamos que a análise de interações está intimamente ligada aos pressupostos da abordagem comunicativa, o que inclui um trabalho com base em tarefas, uma vez que este pauta-se por situações de exigência comunicativa. Allwright (1984), ao comentar a importância da interação em um ambiente de ensino aprendizagem de línguas, argumenta da seguinte forma:

A interação em sala de aula não é apenas um método moderno de ensino de línguas, mas um fato fundamental da pedagogia da sala de aula, uma vez que tudo o que acontece em sala de aula se dá por meio de um processo de interação viva de pessoa com pessoa (ALLWRIGHT, 1984, p.156)¹⁰

Allwright (op. cit., p. 157) ainda aponta para trabalhos como de Prabhu (1980), Breen; Canlin (1980)¹¹ como exemplos em que a interação dentro da prática da sala de aula foi realmente colocada em prática.

¹⁰ Interaction in the classroom not just as an aspect of ‘modern’ language teaching methods, but as the fundamental fact of classroom pedagogy – the fact that happens in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction.

¹¹ Conforme mostrado na seção 1.3.2 desta dissertação, os trabalhos de Prabhu (1980) e Breen; Candlin (1980) apresentam currículo baseado na solução de tarefas.

Para Santos (2008), o resultado do discurso construído pela interação dos aprendizes é o insumo linguístico. Consolo (1997) também afirma que a importância da interação na sala de aula deve-se às hipóteses de que a aprendizagem de uma língua-alvo decorre da qualidade e da quantidade de insumo fornecido e também da qualidade do processo interativo.

Van Lier (1977 apud TSUI, 1995, p. 11), conclui que

Se a chave para o aprendizado são exposição ao insumo e interação significativa com outros falantes, nós devemos descobrir qual insumo e interação as salas de aula podem propor... Nós devemos estudar em detalhes o uso da língua em sala para vermos se, e como o aprendizado se dá por diferentes modos de interação em sala de aula.¹²

A perspectiva interacionista de Long (1983) toma como partida a teoria do insumo linguístico de Krashen (1984). De acordo com Santos (2008), em alguns aspectos a perspectiva de Long caracteriza-se como continuidade da teoria Krasheniana, mas em outros, um rompimento com ela.

Santos (op. cit.) ressalta a importância das hipóteses de insumo e do filtro afetivo de Krashen¹³ afirmando que essas constituem o eixo principal de sua teoria.

A hipótese do insumo consiste da crença de que basta a compreensão de insumo apropriado à comunicação para que o aprendiz adquira a língua-alvo. O insumo compreensível é caracterizado por conter informação linguística levemente mais avançada que o estágio de competência atual do aprendiz ($i + 1$). A hipótese do filtro afetivo trata da consideração do componente emocional como fator importante, que aliado ao insumo, assegura a aquisição de língua. O filtro afetivo seria um bloqueio

¹² If the Keys to learning are exposure to input and meaningful interaction with other speakers, we must find out what input and interaction the classroom can provide... We must study in detail the use of language in the classroom in order to see if and how learning comes about through the different ways of interacting in the classroom.

¹³ A teoria de Krashen (1981, 1985) é constituída de cinco hipóteses: 1 – Hipótese da Aquisição-aprendizagem; 2 – Hipótese da ordem natural; 3 – Hipótese do monitor; 4 – Hipótese do insumo; 5 – Hipótese do filtro afetivo (SANTOS, 2008, p.23)

mental que pode dificultar a aquisição quanto mais alto estiver, ou facilitar se estiver baixo (SANTOS, 2008, p. 23).

Alguns autores como Tsui (1995), Santos (2003) e Santos (2009) elaboram uma discussão acerca da ligação que se faz das teorias de Krashen (1982) e Long (1982) no que diz respeito à interação no ensino/aprendizagem de línguas em ambientes pedagógicos. Para os autores, a hipótese de Long revê a questão de que o aprendizado de uma língua se dá apenas com a exposição a uma grande quantidade de insumo. A teoria de Long mostra que a aprendizagem se faz mediante a modificação de insumo. Para este autor, a negociação do significado (pedidos de confirmações, clarificações, repetições) pode maximizar a compreensibilidade do insumo.

Logo, a modificação do insumo está diretamente ligada à concepção de instrução para a aprendizagem, diferentemente de uma concepção de aquisição de uma língua. Santos (2003), com base em Krashen (1982), distingue as duas. Segundo Santos (op. cit., p. 34),

Krashen propõe que aquisição e aprendizagem são fenômenos diferentes: a aquisição ocorre em um nível subconsciente quanto ao sistema, já que o foco está nos significados da mensagem, e a aprendizagem se dá pela reflexão sobre as formas e subsistemas.

Tsui (1995) também comenta essa distinção de formas de aprendizagem (aquisição por instrução ou consciente X aquisição natural) com base em Long (1983). Para Tsui (op. cit., p. 12), “O sucesso de aprendizes em contextos de instrução quando comparado a aprendizes que adquirem a língua naturalmente significa que a instrução tem um importante papel na aquisição de uma língua”. Ainda nesse sentido, Santos (2009) acrescenta que os elementos “atenção, consciência e foco na forma” pertencem ao âmbito do aprendiz e estão inseridos no paradigma interacionista, uma vez que a internalização do insumo, segundo a visão de Long, depende do grau de atenção a questões formais da língua.

Portanto, acreditamos que em um ambiente de ensino/aprendizagem de línguas onde há momentos de interação para o aprendiz, a questão da modificação do insumo se faz bastante positiva para um ambiente pedagógico de aquisição de línguas estrangeiras. Por isso acreditamos ser também necessária a explicitação de alguns mecanismos de modificação de interação que se farão presentes nas análises desta pesquisa.

Tsui (1995) elenca alguns dispositivos de modificação da estrutura de interação, são eles: pedido de confirmação; pedido de esclarecimento; pedido de repetição; decomposição; confirmação de compreensão; autorrepetição.

- O pedido de confirmação se dá quando o falante quer se certificar se o interlocutor realmente entendeu o que foi dito. Ele pode ser feito por meio de repetição ou paráfrase do que foi dito em entonação interrogativa.

- O pedido de esclarecimento é usado quando o interlocutor necessita de ajuda para compreender o que foi dito pelo outro. Uma comum forma de pedir esclarecimento é “*What do you mean?*”

- O pedido de repetição é usado quando o interlocutor falha ao ouvir, ou não entende o que foi dito pelo outro. Este pode se dar por uma repetição de parte do que foi dito com uma entonação crescente (entonação de pergunta) para que o resto seja dito pelo interlocutor.

- Decomposição é a quebra de uma pergunta inicial em várias partes para facilitar a resposta do interlocutor.

- Confirmação de compreensão é usada sob a forma de: “*Right?*”, “*OK?*” ou “*Do you understand it?*”. Ela é usada para evitar falhas que comprometam a comunicação, ou quando o falante percebe que o interlocutor não mostra sinais de que compreendeu o que foi dito.

- O termo autorrepetição é usado para se referir a todos o exemplos em que o falante repete o que foi dito anteriormente, mesmo que seja uma repetição exata do que foi dito ou modificada.

Decidimos descrever os dispositivos de modificação da interação sugeridos por Tsui (1995) por se tratarem de uma tipologia abrangente e que nos dá a possibilidade de adaptá-los à análise realizada neste trabalho.

Também no que concerne à interação e correção (foco na forma) durante o cumprimento das tarefas em sala de aula, acreditamos ser importante abordarmos, mesmo que brevemente a questão do provimento de *feedback* neste tipo de contexto.

Paiva (2003), a partir das definições de Penny Ur (1996) e Ellis (1985) e Stemler (1997)¹⁴, conclui que *feedback* “tem sido tradicionalmente identificado como resposta do professor (tutor) a um aprendiz motivada por alguma ação relacionada à aprendizagem desse aprendiz”. A autora, em sua proposta de definição para *feedback*, exclui os termos aprendiz ou professor, pois acredita que o *feedback* pode também ser fornecido por um colega interagente ou por alguém não inserido no ambiente de aprendizagem propriamente dito.

Concordamos com a posição de Paiva, uma vez que, na análise de dados desta pesquisa, realizaremos uma detalhada verificação do provimento de *feedback* dos alunos para com os colegas durante a realização das tarefas propostas neste estudo.

Vigil e Oller (1976) apud Paiva (2003) distinguem dois tipos de *feedback*: o *feedback* cognitivo que informa sobre o uso da língua e *feedback* afetivo que está relacionado às reações emocionais como resposta à própria interação. Para Paiva (op. cit.) o *feedback* cognitivo pode ser denominado como avaliativo e o *feedback* afetivo pode se denominado como interacional.

¹⁴ A definição de Stemler (1997) é destinada ao contexto virtual.

Tendo em vista que neste trabalho serão analisadas interações cujo foco também volta-se, em determinados momentos, para a forma, acreditamos ser necessária uma delimitação maior a respeito de *feedback* corretivo.

Lima; Mentin (2004, p. 120), ao comentar o *feedback* corretivo em sala de aula, afirmam

A negociação da forma implica uma função didática, ou seja, a de proporcionar *feedback* corretivo que encoraja o aluno a procurar recursos para corrigir o próprio erro, buscando uma produção (e não apenas compreensão) mais precisa.

As autoras também afirmam que “o insumo compreensível nos termos de Krashen (1981) não é suficiente para uma aprendizagem de línguas, os aprendizes precisam de uma evidência negativa, ou seja, informação sobre a não gramaticalidade de seus enunciados.”

Nesse sentido, acreditamos ser necessário elencarmos tipos de *feedback* corretivos que se farão presentes nas análises das interações dos aprendizes no contexto estudado. São eles: correção explícita; *recast* (reformulação); pedido de esclarecimento; *feedback* metalinguístico; elicitación e repetição corretiva (LIMA; MENTIN, 2004, p. 123).

Correção explícita é o *feedback* no qual o interlocutor mais competente fornece a forma correta, o que claramente implica que a produção do emissor menos competente estava incorreta; *recast* é quando o interlocutor mais competente reformula todo ou parte do enunciado dito pelo emissor menos competente; pedido de esclarecimento é o tipo de *feedback* corretivo no qual o interlocutor mais competente expressa que não compreendeu o enunciado; *feedback* metalinguístico é um movimento corretivo em que o interlocutor mais competente fornece informações relacionadas à formação correta do enunciado, mas não fornece a forma correta diretamente; elicitación é quando o

interlocutor mais competente solicita a reformulação do enunciado; repetição corretiva é o *feedback* no qual o interlocutor mais competente repete o enunciado mal formulado pelo emissor menos competente dando ênfase ao erro por meio de entonação.

Uma vez finalizado o arcabouço teórico necessário para a realização das análises desta pesquisa, passamos agora ao capítulo de metodologia da investigação.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será abordada a natureza da pesquisa adotada nesta investigação. Serão apresentados o contexto da pesquisa, as características dos participantes que fazem parte deste estudo e as tarefas aplicadas durante a pesquisa, juntamente com as atividades prévias e posteriores a elas. Por fim, apresentaremos os instrumentos e os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados.

2.1 Uma pesquisa qualitativa de base etnográfica

Antes de iniciarmos a discussão acerca da natureza desta pesquisa, acreditamos ser oportuno elucidar novamente os objetivos do presente trabalho, a saber:

- Analisar como se dá a interação dos aprendizes em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas;
- Verificar a melhora da proficiência na língua-alvo dos aprendizes após o processo, por meio de testes (Oxford Placement Tests)¹⁵ que foram aplicados no início e no final do ano letivo de 2007.

Para alcançar os objetivos acima, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, tendo em vista que este tipo de investigação é adequado para pesquisas que focam não apenas o produto do ensino/aprendizagem, mas o processo. De acordo com o que asseveram Viana; Consolo (1997) e Barbirato (1999), uma pesquisa em sala deve envolver uma atenção maior ao processo de ensino-aprendizagem e aos fenômenos que ocorrem dentro dela. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas qualitativas envolvem o entendimento do contexto de pesquisa de uma perspectiva êmica.

¹⁵ Oxford Placement Test 1 elaborado por Dave Allan (1992)

Esta investigação tem por objetivo analisar como se dá a interação oral entre aluno-aluno por meio de pares ou grupos maiores realizando tarefas comunicativas e pré-comunicativas em língua inglesa propostas pelo professor-pesquisador. A coleta de dados será feita por métodos considerados qualitativos, ou seja: diários, gravações em áudio e vídeo e questionários (BURNS, 1999; MOITA LOPES, 1996).

Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os métodos de coleta acima, quando aplicados, possibilitam vários ângulos para interpretação do objeto de estudo, o que, segundo os autores, aumenta a confiabilidade das interpretações. Portanto, os dados deste trabalho serão triangulados em busca de uma visão segundo perspectivas múltiplas da situação estudada, o que proporciona maior validade da pesquisa. (BURNS, 1999).

Como o segundo objetivo deste trabalho é também verificar a melhora da proficiência na língua-alvo dos aprendizes após o processo de ensino/aprendizagem pautado por tarefas, por meio de um teste de proficiência¹⁶, utilizaremos também alguns métodos quantitativos (análise da evolução dos alunos no teste) de modo que a combinação dos dois métodos (qualitativo e quantitativo) possa corroborar os resultados da pesquisa (BURNS, 1999).

Nesta seção, foi demonstrada a opção pela natureza desta pesquisa. Na próxima, tem-se a descrição detalhada do contexto e dos participantes dessa investigação.

2.2 O contexto de pesquisa

A sala de aula cujos alunos são participantes desta pesquisa encontra-se em uma faculdade de uma cidade de porte médio localizada na região noroeste do estado de São

¹⁶ O teste de proficiência será melhor descrito na seção 2.4.4 deste capítulo

Paulo. Este professor-pesquisador atua como docente nas áreas de língua inglesa e literatura de países de língua inglesa nesta instituição de ensino superior desde 2005.

A referida faculdade, instalada em 1999, é a primeira e única faculdade da cidade e “visa a contribuir para o desenvolvimento do país e, em especial, de sua região, formando profissionais dotados das competências e habilidades necessárias ao exercício de sua profissão”, conforme consta de seu Projeto Pedagógico Institucional. Conta, atualmente, com os cursos de Administração de Empresas, Licenciatura em Letras e Normal Superior, que foi transformado em Pedagogia no ano de 2006. Ela também oferece cursos de pós-graduação (Lato Sensu) como Psicopedagogia e MBA¹⁷.

O corpo discente da instituição é formado por pessoas de classe média, egressos do sistema público e particular de ensino. Eles atuam profissionalmente em diversos ramos durante o dia e, à noite se dirigem a essa instituição em busca de formação superior. Trata-se de uma instituição de ensino que possui bastante projeção regional, uma vez que nela estudam alunos provenientes de dezesseis municípios da região noroeste paulista.

A postura da faculdade frente ao perfil dos licenciandos em Letras é formar profissionais dotados de competências e habilidades para ministrar aulas de Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas literaturas nas séries de 5.^a a 8.^a do ensino fundamental e no ensino médio. Conforme dados obtidos na própria instituição, os alunos por ela graduados podem atuar não apenas como professores de línguas, mas também exercer atividades afins como, por exemplo, redator, tradutor, revisor, crítico literário, assessor e consultor em empresas, principalmente nas áreas de comunicação e de publicidade.

¹⁷ MBA – Master in Business Administration - é um curso destinado a profissionais graduados em qualquer área, que ocupem ou pretendam ocupar posições de gerência ou direção.

2.2.1 O cenário da pesquisa

O contexto pesquisado é uma turma do primeiro ano, ingressante em 2007, de um curso de Licenciatura em Letras pertencente à referida instituição de ensino. O curso, que tem duração de três anos, forma professores de língua materna e língua estrangeira, embora nem todos os alunos demonstrem o desejo de seguir na profissão. A carga horária voltada para o ensino de língua inglesa na instituição é de cento e vinte horas nos primeiro e segundo anos (três horas semanais divididas em dois encontros de uma hora e meia) e sessenta horas no terceiro ano (uma hora e meia semanal em apenas um encontro).

No ano de 2007 a turma contava com trinta e quatro alunos que ingressaram no curso por meio de processo seletivo. A faixa etária variava entre dezoito e quarenta e cinco anos. Os alunos, em sua grande maioria, são provenientes de escolas públicas de ensino fundamental e médio.

No que concerne aos participantes de pesquisa, decidimos selecionar dezessete deles, os quais foram envolvidos mais diretamente na pesquisa por participarem das gravações em áudio no trabalho com tarefas em pares ou grupos maiores. Durante a coleta de dados para este trabalho, mais especificamente nas gravações das interações¹⁸, optamos por posicionar um gravador em meio aos pares ou grupos para captar as interações nas realizações das tarefas. Essa decisão foi tomada em virtude da impossibilidade de captação das vozes dos alunos ao interagirem, quando esses eram gravados com uma câmera de vídeo que era posicionada em um ponto fixo da sala de aula. As transcrições das tarefas realizadas originaram-se do que foi captado com o gravador que era posicionado em meio aos pares ou grupos maiores. Portanto, dos trinta

¹⁸ As gravações em áudio das interações serão melhor descritas na seção 2.4.2 deste capítulo.

e quatro alunos da sala, dezessete foram registrados com o gravador de áudio durante as interações propostas pelas tarefas. Para obtermos um acompanhamento bastante detalhado das interações decidimos focar nossas análises nos dezessete alunos (doravante participantes focais), cujas interações foram registradas e transcritas.

No entanto, vale destacar que os participantes não focais também responderam aos questionários e fizeram o teste de proficiência.

2.2.2 Participantes focais da pesquisa

A seguir, apresentamos um quadro com informações dos alunos que participaram das gravações em áudio durante as cinco interações orais propostas nas tarefas¹⁹. Optamos por utilizar pseudônimos para os participantes focais a fim de preservar suas identidades. Este perfil foi traçado a partir das respostas dos questionários (Anexo 3):

Participantes focais
Lisa: tinha 23 anos quando ingressou no curso de Letras. Gostava da língua inglesa, mas só teve contato com ela nos ensino fundamental e médio. Tinha motivação para o aprendizado da língua estrangeira e queria ser uma boa professora.
Meg: tinha 21 anos quando do seu ingresso no curso de Letras. Gostava muito da língua inglesa e havia frequentado uma escola de línguas durante um ano antes de ingressar no curso de Letras. Informou também que gostaria muito de lecionar inglês, por isso sentia-se motivada para o aprendizado dessa língua estrangeira.
Nancy: tinha 18 anos quando iniciou seu curso na instituição. Possuía bastante motivação para o aprendizado da língua inglesa, pois seus pais a incentivavam bastante, por acharem que ela teria um bom futuro com a língua inglesa. Nancy possui bastante contato com a língua-alvo, uma vez que frequentara um curso de línguas em uma escola de idiomas por cinco anos e meio.
Jay: tinha 22 anos quando ingressou no curso de Letras. Gostava muito da língua inglesa antes do início do curso, mas não possuía muito contato com a mesma, apenas no ensino fundamental e médio. Quanto à motivação para o aprendizado da língua, ela informou que não possuía.
Kate: tinha 34 anos quando ingressou no curso de Licenciatura em Letras. Possui bastante motivação para o aprendizado da língua inglesa, pois gosta muito, possui contato com a língua-alvo por meio de músicas, filmes e internet. Ela frequentara um curso particular de idiomas por dois anos antes do ingresso no curso superior. Informou que possui bastante motivação para o

¹⁹ As tarefas serão descritas na seção 2.3 deste capítulo.

aprendizado da língua inglesa e que pretende, além de lecionar, compor em inglês, pois gosta muito de cantar e já atua como cantora em alguns bares da cidade onde reside.
Sheyla: tinha 22 anos quando iniciou seu curso de Letras. Era indiferente quanto à língua-alvo e não possuía quase nenhum contato com a mesma, sua única experiência com o inglês havia sido nos Ensino Fundamental e Médio.
Rick: recusou-se a informar sua idade tanto no primeiro quanto no segundo questionário, mas podemos admitir que sua idade encontra-se entre trinta e cinco e quarenta anos. Gosta muito da língua inglesa, apesar de só ter obtido contato com a mesma nos ensinos Fundamental e Médio. Sua maior motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira está no seu gosto pela música e pelo cinema.
Jane: tinha 28 anos quando ingressou no curso de Letras. Informou que não havia estudado a língua inglesa em outros cursos que não o Ensino Fundamental e Médio, mas afirmou gostar e estar motivada para o aprendizado uma vez que queria se tornar uma boa professora de língua inglesa.
Paula: tinha 33 anos no início do curso. Gostava da língua inglesa, mas não possuía quase nenhum contato com ela, apenas nos ensinos Fundamental e Médio. Não possuía nenhuma motivação para o aprendizado dessa língua estrangeira.
Mike: tinha 28 anos quando ingressou no curso de Letras. Ele já tinha bastante contato com a língua inglesa, pois já havia frequentado cursos em escolas de línguas. Mike lecionava língua inglesa em aulas particulares. Sua motivação era bastante grande, pois queria aperfeiçoar-se no idioma e também gostaria de lecionar em escolas.
Peter: tinha 37 anos quando iniciou seu curso de Licenciatura em Letras. Não gostava da língua inglesa e não possuía nenhum contato com a mesma. Disse que não possuía nenhuma motivação para o aprendizado da língua inglesa e que ingressara no curso de Letras pela língua portuguesa.
Claire: tinha 22 anos quando ingressou no curso de Letras. Gostava muito da língua inglesa e havia estudado em uma escola de línguas por cinco meses antes de entrar na faculdade. Claire possuía bastante motivação para o aprendizado da língua-alvo e gostava muito da língua.
Marta: tinha 29 anos quando iniciou seu curso de Licenciatura em Letras. Gostava da língua inglesa, embora seu único contato tenha sido nos ensinos Fundamental e Médio. Possui bastante motivação para o aprendizado da língua inglesa, uma vez que gostaria de se tornar professora dessa língua estrangeira.
Gary: tinha 19 anos quando ingressou no curso de Licenciatura em Letras. Informou que gostava da língua inglesa e que havia cursado a mesma durante um ano em uma escola de línguas. Sua motivação se dava pelo incentivo que tinha dos pais para estudar.
Janet: tinha 20 anos, respondeu apenas ao primeiro questionário, pois desistiu do curso no final do ano letivo de 2007. Nele, ela informou que gostava da língua inglesa, mas não informou ter muita motivação para o seu aprendizado
Cristine: tinha 30 anos quando ingressou no curso de Licenciatura em Letras. Não gostava da língua inglesa antes de iniciar o curso, não tinha muito contato com a mesma, apenas no ensino fundamental e médio. Informou que estava motivada para o aprendizado da língua inglesa, pois, segundo ela, <i>“o inglês é uma língua falada no mundo inteiro, por isso temos que saber”</i> .
Débora: tinha 18 anos quando iniciou seu curso de Letras. Informou que não gostava da língua inglesa e que não possuía nenhum contato com a mesma, além do que havia visto nos ensinos Fundamental e Médio. Sentia-se motivada apenas porque <i>“o mundo de hoje pede que todos saibam outra língua.”</i>

Quadro 7: Descrição dos participantes focais.

Uma vez vistos os participantes que fizeram parte da pesquisa passamos à descrição das tarefas aplicadas.

2.3 Descrição das tarefas

As tarefas comunicativas e/ou pré-comunicativas utilizadas nesta pesquisa foram retiradas do livro didático *New Interchange* (RICHARDS, 2003) para o nível básico. A sequência com que as tarefas foram apresentadas aos alunos também se deu de acordo com a ordenação do próprio livro didático utilizado. Optamos também por apresentar as tarefas de acordo com a sequenciação com que elas aparecem no livro didático para que a ordem com que as tarefas foram realizadas seja mantida nesta seção. Decidimos trazer também uma breve descrição das atividades anteriores e posteriores a realização das tarefas, de modo que fosse possível obter uma descrição total das atividades que permearam a realização das tarefas propostas.

Primeira tarefa

O objetivo dessa tarefa era discutir e chegar a um consenso sobre qual era a melhor rotina entre os três personagens que foram apresentados aos alunos por meio de uma pré-tarefa, um exercício de compreensão auditiva. Primeiramente, na pré-tarefa (anexo 1), os alunos deviam completar um exercício de compreensão oral, no qual constava uma pequena tabela com os nomes de três personagens e lacunas com suas respectivas informações de rotina: trabalho, horário de acordar, horário de chegada em casa e horário de dormir. Esta pré-tarefa foi uma preparação para a posterior realização da tarefa.

Na tarefa propriamente dita, os alunos foram separados em pares e tinham de discutir, utilizando a língua-alvo, e chegarem a um consenso sobre qual dos personagens do exercício anterior tinha a melhor rotina diária segundo a opinião dos dois participantes da tarefa. Nesta tarefa, a interação das alunas Lisa e Meg foi gravada.

A primeira tarefa está inserida tanto na tipologia de Atividades de lacuna de opinião (PRABHU, 1987) como também na tipologia Foco na troca de informação, (CANDLIN; EDELHOFF,1982 *apud* CANDLIN, 1987). As tipologias da primeira tarefa, bem com as tipologias das tarefas seguintes estão descritas na seção 1.3.5 do capítulo de fundamentação teórica deste trabalho.

Anteriormente à realização da primeira tarefa, os alunos foram expostos a um insumo rico em informações pertinentes a própria tarefa. Foi feito levantamento de vocabulário relacionado a profissões sob a forma de exercícios em que os alunos tinham de agrupar os novos itens lexicais em categorias como: profissões, cargos de gerência, trabalho de escritório entre outros. Também foram realizados exercícios de leitura e audição de diálogos cujos participantes discutiam suas rotinas profissionais.

Após a realização da primeira tarefa, foi proposto um texto para que fosse realizada a leitura e interpretação para solução de exercícios de compreensão. O texto apresentava a descrição da rotina diária de três estudantes que trabalhavam durante meio período para pagar seus estudos.

Segunda tarefa

Podemos considerar a segunda tarefa como pré-comunicativa, pois nela os alunos, em pares, tinham de interagir perguntando ao colega sobre seus gastos mensais. Mas para a sua realização da tarefa, os alunos tinham por base algumas perguntas do livro didático (anexo 1). Os alunos também deviam fazer duas listas, uma das coisas que tinham de comprar mensalmente e outra das coisas que gostavam de comprar. Acreditamos que a segunda tarefa se insere no tipo *Compartilhar e contar* de Dubin; Olshtain (1986 *apud* BARBIRATO, 1999) e pertencente ao tipo Foco na troca de informação, (CANDLIN; EDELHOFF,1982 *apud* CANDLIN, 1987).

Como preparação para a tarefa (pré-tarefa), o professor-pesquisador levantou, juntamente com a sala, o vocabulário do quadro anterior à tarefa. O quadro apresentava informações de gastos habituais de jovens e adultos nos Estados Unidos. A interação das alunas Nancy e Jay foi registrada na ocasião desta tarefa.

Após o cumprimento da tarefa, o professor-pesquisador realizou uma atividade de leitura e audição de um diálogo proposto pelo livro didático, seguida de um breve exercício de compreensão auditiva baseada no mesmo diálogo. O tema do diálogo proposto ligou-se ao da tarefa, uma vez que ele demonstra a conversa de duas pessoas fazendo compras.

Terceira tarefa

Os alunos, nesta ocasião divididos em grupos, deviam utilizar informações contidas no livro (figuras de famosos e perguntas pré-estabelecidas, tais como: “What’s your favorite kind of...?” ou “Who’s your favorite...?”) para se perguntarem e completarem um quadro com os gostos do grupo em relação a música, cinema e programas de TV. Como as perguntas a serem utilizadas na interação encontrava-se pré-estabelecidas no livro didático, consideramos esta uma tarefa pré-comunicativa.

Num segundo momento, os alunos tinham de ler as preferências de seu grupo para a sala de modo que todos os grupos deveriam entrar em um consenso sobre os gostos da sala toda. O segundo momento da tarefa foi realizado juntamente com o professor pesquisador, que reuniu as preferências dos grupos na lousa para discussão e consenso.

Essa também se caracteriza como uma tarefa de *Compartilhar e contar* de Dubin; Olshtain (1986 *apud* BARBIRATO, 1999) e Foco na troca de informação, (CANDLIN; EDELHOFF, 1982 *apud* CANDLIN, 1987).

A interação dos alunos Kate, Sheyla, Rick, Jane e Paula foi gravada durante essa tarefa.

As aulas anteriores serviram de preparação para a terceira tarefa, uma vez que vários exercícios com o tema da tarefa foram realizados em sala para oferecer insumo aos alunos. Primeiramente, no início da lição do livro didático, o professor fez um levantamento de vocabulário sobre estilos musicais com dados estatísticos de vendas de discos nos Estados Unidos. Após o levantamento dos novos itens lexicais, foi realizado um exercício em que os alunos ouviam um trecho de uma música e numeravam os estilos musicais (como “*classical*”, “*Pop*”, “*Rock*” entre outros) no livro didático de acordo com a sequência ouvida.

Posteriormente foi feito um levantamento de vocabulários acerca de tipos de entretenimento como programas de TV, filmes e música sob a forma de um exercício de classificação. Os alunos deviam agrupar vários itens lexicais da língua-alvo (como “*Talk Shows*”, “*Horror films*”, “*jazz*” e etc) em três categorias: filmes, programas de televisão e música.

Em seguida aos alunos foi proposto um diálogo em que as pessoas discutiam gostos musicais, seguido de outro exercício de compreensão auditiva com o mesmo tema do diálogo.

Quarta tarefa

A quarta tarefa é uma tarefa de resolução de problemas de Fontão do Patrocínio (1997 *apud* BARBIRATO, 1999), pois os alunos tinham de discutir, em grupo, e decidir (resolução do problema) qual era o melhor pretendente para a personagem apresentada na pré-tarefa.

A pré-tarefa era uma atividade de compreensão auditiva em que os alunos ouviam um programa de TV chamado “*Who’s my date?*”. Neste programa, três homens disputavam a oportunidade de iniciarem um relacionamento com uma mulher que não podia vê-los, mas apenas ouvi-los. Os pretendentes deviam responder perguntas sobre gostos musicais, de cinema e TV para que a pretendente pudesse escolher com base na afinidade dos dois nestes três quesitos. Da gravação desta tarefa participaram os alunos Mike, Peter, Claire, Marta, Gary e Janet.

Os exercícios que serviram de preparação para a terceira tarefa também serviram para a quarta tarefa, uma vez que as duas apareceram em sequência e tinham o mesmo tema e vocabulário.

Após a realização das terceira e quarta tarefa, os alunos foram submetidos a exercícios de leitura, interpretação de um texto que abordava a temática da música. Nele encontrava-se a descrição do estilo musical de três cantores: Caetano Veloso, Bonnie Raitt e Cui Jian. Os aprendizes deviam ler o texto e completar as informações requeridas pelo exercício do livro didático. As nacionalidades dos cantores e os estilos musicais de cada um.

Quinta tarefa

A quinta tarefa foi uma Atividade de lacuna de informação Prabhu (1987). Nela os alunos deviam desenhar suas árvores genealógicas deixando alguns nomes em branco e entregar ao colega. Em seguida, os pares tinham de se perguntar os nomes dos familiares que estavam faltando a fim de completarem a árvore genealógica do colega. Como pré-tarefa, os alunos fizeram um exercício semelhante no livro didático, mas não tinham de interagir para conseguir os nomes que estavam faltando, deviam procurá-los em um banco de palavras proposto pelo próprio livro didático. Como essa foi uma tarefa

mais curta, foi possível gravar a interação de duas duplas. São elas: Sheyla e Cristine; Marta e Débora.

Posteriormente à realização da quinta tarefa, aos alunos foi proposto um exercício de compreensão auditiva. Nele os alunos deviam descobrir o grau de parentesco de pessoas famosas, dispostas em fotografias no livro didático. Os alunos também realizaram exercícios de leitura e interpretação textual com o tema “família”.

Terminada a descrição das tarefas, passamos, a seguir, ao detalhamento de cada um dos instrumentos de coleta de dados.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Para a coleta de dados, foram utilizados diários de pesquisa (anexo 5), gravações em áudio e vídeo, gravações em áudio das interações dos alunos nas tarefas propostas em sala, questionários aplicados aos discentes (anexo 3) e um teste de proficiência na língua inglesa (anexo 4) aplicado aos alunos no início e no final do ano letivo de 2007. A seguir, oferecemos a descrição de como cada um deles foi utilizado na pesquisa.

2.4.1 Diários do professor pesquisador

Foram utilizados diários de pesquisa para registrar as aulas deste professor pesquisador cuja proposta esteve pautada por interações orais dos alunos quando engajados em tarefas comunicativas e pré-comunicativas durante o ano letivo de 2007. Procuramos abordar nos diários as informações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem presente no contexto pesquisado. Para isso elaboramos descrições dos pares ou grupos no momento das interações sugeridas pelas tarefas propostas.

Os pontos descritos nos diários se caracterizaram por registrar o empenho e engajamento dos alunos para com o cumprimento das tarefas, bem como os papéis assumidos por eles durante a interação.

2.4.2 Gravações em áudio e vídeo

Para contribuir com a coleta de dados desta pesquisa foi utilizada uma câmera de vídeo, instalada em um ponto da sala de aula com o foco aberto para todo o ambiente. Foram gravadas vinte aulas durante o ano letivo de 2007. Este pesquisador optou por mudar várias vezes o posicionamento da câmera para que a coleta de dados não ficasse presa a uma única perspectiva da sala de aula. A câmera foi posicionada algumas vezes no fundo da sala, por vezes no lado direito ou esquerdo da mesma, sempre com o foco aberto para captar todo o ambiente. No início, este professor-pesquisador notou que alguns alunos se incomodaram um pouco com a presença da câmera na sala e passaram a atuar de forma desnecessariamente polida na sala de aula, mas essa situação de desconforto foi diminuindo na medida em que a presença da câmera tornou-se algo habitual, ou seja, após duas ou três aulas gravadas.

Devido ao fato de o microfone da câmera não ter sido suficiente para gravar as interações, uma vez que ela ficava em um ponto fixo da sala, optamos por fazer uso de um gravador de áudio portátil para registrar as interações em grupo realizadas pelos alunos. Na medida em que as tarefas eram propostas aos alunos, este professor-pesquisador escolhia um par ou grupo interagente para ser registrado apenas em áudio. A escolha dos alunos para as gravações das interações em pares ou grupos maiores se deu de forma totalmente aleatória. No momento do início da realização da tarefa, este

professor-pesquisador escolhia o grupo que se mostrava disposto a iniciar a atividade imediatamente e posicionava o gravador de áudio em meio aos alunos.

O mesmo desconforto das gravações em vídeo se fez presente nas gravações das interações dos alunos, mas, felizmente, também foi solucionado após algumas sessões, uma vez que os alunos não se importaram mais com a presença do gravador em suas interações.

É importante ressaltar que a formação dos grupos ao interagir em pares ou grupos maiores ficou à inteira escolha dos alunos, pois estes se sentiram mais confortáveis ao interagir com os colegas com quem tinham maior afinidade. Algumas tarefas gravadas foram transcritas (Anexo 2) e conduzidas a uma análise qualitativa, em que as manifestações dos alunos, trabalhando em grupos (pares ou mais), mediante o uso de tarefas, que apresentem características relevantes para esta pesquisa, sejam categorizadas para auxiliar nas respostas das perguntas da mesma.

2.4.3 Questionários

Durante esta pesquisa foram utilizados dois questionários direcionados a todos os alunos. (Anexo 3)

No início do ano letivo de 2007 foi aplicado aos alunos um questionário que tinha por objetivo levantar o perfil geral dos alunos ingressantes no curso, suas experiências prévias quanto à língua inglesa, bem como as suas motivações para o aprendizado da mesma.

Ao final do ano letivo, outro questionário foi aplicado. Esse objetivava levantar conceitos avaliativos dos alunos acerca das tarefas realizadas durante o ano letivo. Os conceitos variaram entre *ótimo, bom, regular, ruim e péssimo*. O segundo questionário

também tinha por objetivo obter dos alunos suas próprias avaliações acerca de sua evolução na língua inglesa durante o trabalho realizado no ano de 2007. Em uma escala de: *sei fazer*, *sei fazer parcialmente e não sei fazer*; os alunos puderam informar como se encontrava sua competência para utilizar a língua inglesa nas situações trabalhadas em sala de aula. Os alunos também puderam informar, mediante o segundo questionário, quais momentos da aula gostavam mais e os motivos das escolhas.

2.4.4 Teste de proficiência

Para fins de obter um panorama geral do nível de proficiência da sala na língua inglesa, um teste de proficiência²⁰ (anexo 4) foi aplicado aos alunos no início do ano letivo de 2007. Esse teste conta com cem questões voltadas para a verificação da proficiência auditiva em língua inglesa e outras cem questões que medem a proficiência do aluno na gramática. Portanto, a pontuação máxima que pode ser atingida no teste é de duzentos pontos. Os níveis de proficiência medidos pelo teste variam da seguinte forma: *Advanced* (avançado) – 165 a 200 pontos; *Upper Intermediate* (alto intermediário) – 145 a 164; *Intermediate* (intermediário) – 140 a 144; *Lower Intermediate* (baixo intermediário) – 120 a 139; *Elementary* (elementar) - 100 a 119 e *Beginner* (iniciante) – 0 a 99.

Ao final do ano letivo, o mesmo teste foi aplicado novamente aos alunos com o objetivo de se obter dados da melhora dos alunos quanto a sua proficiência na língua inglesa após as tarefas propostas nas aulas e modificações pertinentes a esta pesquisa.

É importante ressaltar aqui que nosso intuito com a aplicação do teste foi o de levantar os níveis de proficiência dos alunos na língua inglesa no início e final do ano

²⁰ Oxford Placement Test 1, elaborado por Dave Allan

letivo de 2007, ano em que o trabalho com tarefas comunicativa e pré-comunicativas foi inserido no programa de ensino/aprendizagem de língua inglesa do contexto pesquisado. O teste utilizado não abrange a proficiência em todas as macro-habilidades igualmente. Entretanto, trata-se de um teste conceituado na área e utilizado em diversos contextos para seleção e nivelamento de alunos. Portanto, acreditamos que o teste utilizado atende as necessidades da análise de uma possível melhora no que concerne à proficiência gramatical e de compreensão auditiva dos participantes desta pesquisa na língua inglesa.

2.5 Procedimento de análise dos dados.

Os resultados das análises dos dados que visam a responder as duas perguntas de pesquisa são discutidos e interpretados a partir das interações dos aprendizes quando engajados em atividades em pares ou grupos maiores mediante o trabalho com tarefas comunicativas e pré-comunicativas no ensino/aprendizagem de língua inglesa e da evolução dos aprendizes após esse processo.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, utilizamos uma análise em que foram considerados os dados coletados a partir dos dois questionários aplicados, gravações em áudio e vídeo da sala, gravações em áudio das interações dos alunos ao trabalharem as tarefas e diários do professor pesquisador.

Os dados coletados nos questionários foram submetidos a uma análise qualitativa, em que as respostas dos alunos foram analisadas e comparadas de modo que pudessem corroborar ou não a análise dos demais dados.

As tarefas gravadas em áudio foram transcritas (anexo 2) e também submetidas a uma análise qualitativa. Nela, observamos e descrevemos todas as manifestações dos aprendizes que podem estar relacionadas aos objetivos desta pesquisa. As gravações em

vídeo da sala foram submetidas a sessões de visionamento para que os dados delas pudessem ser também analisados para complementar ou não as asserções feitas a partir da análise das interações.

Os diários do professor pesquisador também foram levados a uma análise qualitativa em que todas as percepções deste professor pesquisador, durante a interação dos aprendizes trabalhando com tarefas, pudessem complementar (ou não) as hipóteses levantadas a partir da análise das interações propriamente ditas.

A partir de todos os dados descritos acima, foram levantadas asserções acerca das manifestações dos aprendizes encontrados em dois tipos de contexto: os alunos trabalhando em pares para a solução da tarefa ou com interação em grupos maiores para o mesmo fim.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, utilizamos os dados provenientes do teste de proficiência aplicado aos alunos no início e final do ano letivo em que a pesquisa foi realizada. Para tal, realizamos uma análise quantitativa dos dados que foram obtidos a partir da correção do teste e posterior tabelamento dos mesmos.

Em suma, a partir da análise, comparação e triangulação e dos dados acima, foi possível levantar e confirmar asserções pertinentes a essa investigação que visa a descrever como se dá a interação dos discentes desta turma de Licenciatura em Letras quando inseridos em um trabalho com tarefas comunicativas e pré-comunicativas em um ambiente de ensino/aprendizagem de língua inglesa, bem como descrever também a evolução dos aprendizes mediante esse processo.

Uma vez apresentada a metodologia de pesquisa e instrumentos utilizados, passamos ao capítulo seguinte, onde são analisados e discutidos os dados dos participantes.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, serão analisados dados que visam a responder a primeira pergunta de pesquisa “Como se dá a interação dos aprendizes em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas?” Para isso, serão utilizados os dados coletados a partir dos dois questionários aplicados, das gravações em áudio e vídeo da sala de aula, das gravações em áudio das interações dos alunos ao trabalharem as tarefas e dos diários do professor pesquisador.

A segunda seção deste capítulo visa a responder a segunda pergunta de pesquisa “Quais implicações este processo apresenta em relação à melhora dos aprendizes quanto a sua proficiência na língua-alvo?” Nesse sentido, utilizamos os dados provenientes do teste de proficiência aplicado aos alunos no início e final do ano letivo em que a pesquisa foi realizada.

3.1 Análise da tipologia das tarefas

Nesta seção realizamos uma análise das cinco tarefas a fim de descrevermos detalhadamente a tipologia de cada uma com base em Candlin (1987), Prabhu (1987) e Barbirato (1999). O objetivo é demonstrar como as tarefas propostas aos alunos se enquadram nas tipologias discutidas neste trabalho. Para isso serão utilizados excertos das interações que podem ilustrar as características de cada tipo de tarefa.

Primeira tarefa

Como foi descrito no item 2.3.1 do capítulo de metodologia, o objetivo da primeira tarefa foi discutir e chegar a um consenso sobre qual eram os melhores horários e a melhor rotina dos três personagens que foram apresentados aos alunos por

meio de uma pré-tarefa que foi um exercício de compreensão auditiva. Na pré-tarefa, os aprendizes tinham de completar uma tabela com informações de três personagens em relação a suas rotinas e horários.

A primeira tarefa está inserida tanto na tipologia de *Atividades de lacuna de opinião* (PRABHU, 1987) como também na tipologia *Foco na troca de informação*, (CANDLIN; EDELHOFF, 1982 *apud* CANDLIN, 1987), pois ambas as tipologias têm como foco as ideias, informações e preferências pessoais dos participantes. Isso pode ser observado no excerto abaixo.

Excerto 01

- 01 Meg:** Agora eu pergunto pra você, vai (+) (incomp) Who have the best (+) daily schedule?
02 Lisa: Tina

Percebemos que a aluna Meg pergunta para a sua colega Tina qual dos personagens possui a melhor agenda, ou seja, os melhores horários diários. Meg utiliza a língua-alvo para identificar a preferência de Lisa quanto às rotinas apresentadas com os personagens.

Outra característica presente na primeira tarefa e que vai ao encontro da tipologia *Foco na troca de informação* é que um dos preceitos dessa tipologia reside no fato de que as tarefas desse tipo devem envolver os aprendizes em pesquisa e troca de idéias para obtenção de um resultado que deve ser o consenso do grupo em relação ao tema discutido. Isso também fica evidente no excerto que segue:

Excerto 02

- 01 Lisa:** Ah! Because...
02 Meg: is
03 Lisa: is
04 Meg: more normal.

- 05 **Lisa:** more normal.
06 **Meg:** Aí!
07 **Lisa:** Acabou?
08 **Meg:** Acabou. (+) A gente escolheu a Tina.

É possível perceber que a aluna Meg deixa claro (linha 08), mesmo que utilizando a língua materna²¹, qual é o resultado da tarefa realizada. Ela afirma que o consenso da dupla é que os melhores horários são os da personagem Tina, pois segundo elas, é o horário mais “normal”, ou seja, mais próximo do conceito que as alunas têm de um horário comum.

Segunda tarefa

Conforme a descrição feita no item 2.3.2 do capítulo de metodologia, na segunda tarefa os aprendizes tinham de interagir perguntando ao colega os seus gastos financeiros mensais. Posteriormente, os alunos também deviam fazer duas listas, uma com a relação das coisas que tinham de comprar mensalmente e outra das coisas que gostavam de comprar (*needs X wants*).

Acreditamos que a segunda tarefa se insere no tipo *Compartilhar e contar* de (Dubin; Olshtain 1986 *apud* BARBIRATO, 1999), pois, nela, os alunos deviam trocar experiências quanto aos seus reais gastos financeiros, ou seja, as informações pertinentes à realidade de cada um dos participantes deveriam ser colocadas em discussão para a resolução da tarefa. Também acreditamos ser essa tarefa pertencente ao tipo *Foco na troca de informação*, (CANDLIN; EDELHOFF, 1982 *apud* CANDLIN, 1987), uma vez que a tarefa propõe pesquisa de ideias comuns entre os participantes e o resultado final é a compilação de diferentes ideias de diferentes aprendizes.

²¹ A questão do uso de língua materna X uso de língua-alvo será discutida na seção 3.1.2 deste capítulo

Excerto 03

- 01 Nancy:** Vai, How do you spend your money?
02 Jay: Como eu respondo?
03 Nancy: Você coloca clothing (+) é como você gasta o seu dinheiro? I spend (+) my money (+) in...
04 Jay: Então I spend my money clothing.
05 Nancy: In clothing (+) em roupas
06 Jay: in clothing

No excerto acima percebemos que a aluna Nancy utiliza a língua-alvo para interagir com a colega Jay. Nancy questiona (linha 01) a colega acerca de seus gastos financeiros. Ela também auxilia a colega a formular sua resposta (linha 03).

Já no exceto 04, observamos que a aluna Jay investiga os gastos da colega Nancy.

Excerto 04

- 01 Jay:** How (+) does
02 Nancy: Não, é o do
03 Jay: Ah tá, How do spend your most your money?
04 Nancy: I spend my money in personal care.

Observamos que Nancy (linha 04) utiliza a língua-alvo para mostrar à colega seus gastos, trocando assim informações pessoais com a colega.

Portanto, com base nos excertos 03 e 04, é possível concluir que a segunda tarefa insere-se na tipologia, *Compartilhar e contar* de Dubin; Olshtain (1986 *apud* BARBIRATO, 1999) e *Foco na troca de informação*, (CANDLIN; EDELHOFF,1982 *apud* CANDLIN, 1987).

Terceira tarefa

Na terceira tarefa, os alunos, nessa ocasião divididos em grupos de quatro ou cinco alunos aproximadamente, deviam utilizar algumas informações contidas do livro

(figuras de famosos e perguntas pré-estabelecidas) para interagirem e completarem um quadro com os gostos do grupo em relação à música, cinema e programas de TV.

Num segundo momento, os alunos tinham de ler as preferências de seu grupo para a sala de modo que todos os grupos deveriam entrar em um consenso sobre os gostos da sala toda.

Excerto 05

- 1 **Kate:** What's your favorite kind(+) What's your favorite kind of music?
(incomp)
- 2 **Sheyla:** I like(+)
- 3 **Kate:** é:: romantic(+) music
- 4 **Sheyla:** I like romantic

No excerto acima, observamos que a aluna Kate (linha 1) faz uso da língua-alvo para questionar o gosto musical da colega Sheyla.

Excerto 06

- 01 **Sheyla:** (dirigindo-se ao aluno Rick) Do you (+) do you like Pop music?
- 02 **Rick:** I like very much

Aqui percebemos que Sheyla faz uma pergunta para Rick, ela, pontualmente questiona a opinião de Rick sobre músicas pop.

Excerto 07

- 01 **Sheyla:** Pergunto. O quê que vocês querem (apontando para o que falta para ser preenchido nas opiniões do grupo) Então vai (+) e:: What pode ser né? What (+) como que é isso aqui é::
- 02 **Kate:** Kind of
- 03 **Sheyla:** What kind of do you like né?
- 04 **Kate:** não What kind of agora você escolhe (aponta no livro) música ou...
- 05 **Sheyla:** What kind of mov mov?
- 06 **Kate:** movies
- 07 **Sheyla:** movies?

08 Rick: Hmm (+) Hmm (+) I (+) I like Hmmm action

No excerto 07 percebemos que a aluna Sheyla, auxiliada por Kate (linhas 02 e 04), faz uma pergunta para completar a tarefa, de modo que a lista com as opiniões do grupo pudesse ser completamente preenchida.

Portanto, tomando por base o que foi exposto com alguns excertos da terceira tarefa, é possível dizer que essa também se caracteriza como uma tarefa de *Compartilhar e contar* de Dubin; Olshtain (1986 *apud* BARBIRATO, 1999) e *Foco na troca de informação*, (CANDLIN; EDELHOFF, 1982 *apud* CANDLIN, 1987), pois os alunos engajaram-se em uma atividade cujo foco era compartilhar os gostos do grupo e entrar em um consenso geral das preferências dos participantes.

Quarta tarefa

Na quarta tarefa, os alunos tinham de decidir qual era o melhor pretendente para a personagem apresentada na pré-tarefa, que foi uma atividade de compreensão auditiva em que os alunos ouviam um programa de TV chamado “Who’s my date?”. Nesse programa, três homens disputavam a oportunidade de iniciarem um relacionamento com uma mulher que não podia vê-los, apenas ouvi-los. Os pretendentes deviam responder perguntas sobre gostos musicais, de cinema e TV para que a mulher pudesse escolhê-los com base em sua afinidade para com eles nesses três quesitos.

Consideramos a quarta tarefa como pertencente ao tipo *resolução de problemas* de Fontão do Patrocínio (1997 *apud* BARBIRATO, 1999), porque os alunos deviam discutir, utilizando a língua-alvo, e resolver o problema de escolher qual dos pretendentes tinha gostos em comum com a mulher para o relacionamento deles dar certo.

A tipologia da quarta tarefa pode ser ainda melhor evidenciada a partir do excerto abaixo, da interação dos alunos durante o cumprimento da tarefa.

Excerto 08

- 01 Peter:** O Tony! Eu também achei que era o Tony!
02 Mike: (dirigindo-se para o aluno Claire) What do you think?
03 Peter: Porque oh! O Tony gosta de Rock, Pop Rock
04 Mike: (novamente dirigindo-se para a aluna Claire) What do you think!?
05 Claire: Tony
06 Mike: Tony, Tony, Tony!
07 Peter: John ou Tony?
08 Claire: Tony! (+) (pega o gravador para dizer mais perto) TONY! (aponta o gravador para o aluno Peter)
09 Peter: Tony, Tony, Tony!

Nesse momento, o aluno Mike questiona os colegas sobre o problema a ser resolvido. Ele pergunta o que eles acham (linhas 02 e 04). Os outros participantes respondem que o pretendente Tony é o melhor para a mulher já que ambos compartilham gostos musicais semelhantes (linha 03) ou por outros motivos que não são explicitados.

Quinta tarefa

Na quinta tarefa os alunos deviam desenhar suas árvores genealógicas deixando alguns nomes em branco e entregar ao colega. Em seguida, os pares tinham de se perguntar os nomes dos familiares que estavam faltando a fim de completarem a árvore genealógica do colega. A quinta tarefa está inserida na tipologia “*Atividade de lacuna de informação*” (PRABHU, 1987), pois envolve a transferência de informação de uma pessoa para outra.

A seguir, apresentamos alguns excertos das interações dos aprendizes durante a realização da tarefa para comprovar a tipologia acima.

Excerto 09

- 01 **Sheyla:** Who's (+) your (+) your (olha no livro)
 02 **Cristine:** Pergunta fácil hein (nome da aluna 2)!
 03 **Sheyla:** Quem desses que eu quero eh:: (++) Hmm (++)
 04 **Cristine:** Olha tem esses aqui oh! (aponta no livro) aqui oh!
 05 **Sheyla:** Tem, mas eu quero filho.
 06 **Cristine:** não tenho?
 07 **Sheyla:** Você não tem? (risos) (Incomp) Who's your (+)...
 08 **Cristine:** cousin
 09 **Sheyla:** cousin?
 10 **Cristine:** My cousin (+) Fernanda e Ricardo

Na interação acima, as alunas Sheyla e Cristine interagem para completar a árvore genealógica da colega. A aluna Sheyla demonstra dificuldades (linha 03) ao encontrar um item lexical da língua-alvo que não está presente no insumo (pré-tarefa) e pede ajuda a colega para encontrar a palavra “filho” para interagir, mas Cristine avisa a colega que não será necessário procurar, pois ela não tem filhos, então Cristine sugere que Sheyla pergunte o nome dos primos (linha 08).

Ainda na quinta tarefa observamos também a interação das alunas Marta e Débora.

Excerto 10

- 01 **Marta:** (incomp) what's the name of your uncle?
 02 **Débora:** É irmão, não é?
 03 **Marta:** Não, é tio.
 04 **Débora:** Eh:: my name is uncle (+) my name is... (+) uncle (+) Silvana (+) Simone

Marta faz uma pergunta para Débora e esta, por não conhecer o item lexical utilizado pela colega, arrisca perguntado se o que Marta havia perguntado seria irmão, mas Marta, em português, corrige e explica que tratava-se da palavra “tio”. Percebemos que Marta ajuda a colega a entender o que estava sendo perguntado (linha 03). Ao fim da pequena interação, Débora, apesar das dificuldades, consegue responder parcialmente, pois revela o nome de sua tia, sendo que Marta questionou o nome do tio.

Uma vez realizada a descrição das tarefas de acordo com a tipologia adotada nesta pesquisa, passamos agora a investigação das interações com vistas a responder à primeira pergunta de pesquisa. Para isso, nos sub-itens que seguem, estabeleceremos algumas hipóteses que podem auxiliar na investigação das interações dos aprendizes trabalhando no cumprimento das tarefas.

3.2 Interação (língua-alvo X língua materna)

Gostaríamos de evidenciar nesta seção que o desejo que os alunos apresentam em completar o que está estipulado como objetivo da própria tarefa pode ser uma das razões pelas quais, por vezes, interagem e negociam o significado em língua materna no cumprimento da tarefa. Parece-nos evidente que as interações das tarefas consideradas comunicativas apresentaram mais negociação em língua materna do que as tarefas pré-comunicativas. O que pudemos perceber com os dados é que os alunos quando interagem nas tarefas pré-comunicativas, o fazem preferencialmente, ou mais frequentemente, na língua-alvo, pois possuem os “trilhos” norteadores da interação, ou seja, com atividades mais “engessadas” os alunos aparentam mais tranquilidade para interagir e negociar na língua-alvo.

Nos excertos que seguem, primeiramente analisaremos negociações realizadas na língua materna, e posteriormente mostraremos as negociações na língua-alvo.

Excerto 11

- 01 Meg:** Because (+) because (+) is more normal.
02 Lisa: (risos) O que que você falou aí?
03 Meg: Eu falei que eu prefiro porque é o mais normal (+) olha (aponta no livro) (+) levanta às sete e chega às seis (+) eu prefiro (+) o Rodney chega às onze e a Ellen às nove. Eu prefiro um horário mais normal.
04 Lisa: Mas a Ellen vai trabalhar às cinco, olha.

- 05 **Meg:** É cinco da manhã ou!
 06 **Lisa:** Ah! É cinco da manhã? Boiei (risos)
 07 **Meg:** É, ela é aeromoça.
 08 **Lisa:** Ah!

No excerto acima, após a resposta da aluna Meg (linha 01) Lisa faz um pedido de esclarecimento (linha 02), mas o faz na língua materna. Meg oferece o esclarecimento requerido pela colega, mas também utiliza a língua materna para isso. Na linha 04, Lisa, ainda com dúvidas, argumenta também na língua portuguesa, que não considera o horário da personagem Ellen normal, pois, segundo ela, a personagem iria trabalhar às cinco (linha 04). Meg imediatamente explica para a colega que se tratava de um horário incomum para ela, uma vez que Ellen ia trabalhar às cinco da manhã. Lisa concorda com Meg admitindo o mal entendido e Meg explica para a colega que o horário é anormal porque Ellen é uma aeromoça. As duas utilizam a língua materna para isso.

Na quarta tarefa, em que os alunos deviam escolher o melhor pretendente para a personagem Linda, os alunos também interagem na língua materna.

Excerto 12

- 01 **Mike:** Because (++)
 02 **(Incomp)**
 03 **Marta:** Ela também gosta de Jazz.
 04 **Peter:** Não! Linda não gosta de Jazz!
 05 **Mike:** She doesn't like Jazz
 06 **Peter:** (aponta no livro) no Pop, no Jazz (+) Classical (incomp)
 07 **Mike:** No Jazz, no Classical...
 08 **Claire:** Só Pop
 09 **Mike:** Just Pop
 10 **Peter:** Eu acho que (+) Tony
 11 **Marta:** Tony
 12 **Mike:** Tony!
 13 **Marta:** Tony!
 14 **Peter:** O Tony! Eu também achei que era o Tony!

É percebido nas linhas 03 e 04 que os alunos Marta e Peter argumentam sobre os gostos da personagem e o fazem na língua materna. Mike (aprendiz mais proficiente) tenta verter as frases (negocia significado) para a língua-alvo (linhas 05, 07 e 09), mas Peter, Marta e Claire insistem em interagir utilizando a língua materna.

Na quinta tarefa as alunas Marta e Débora também negociam significado utilizando a língua materna.

Excerto 13

- 01** **Marta:** (incomp) what's the name of your uncle?
02 **Débora:** É irmão, não é?
03 **Marta:** Não, é tio.

O *feedback* corretivo (LIMA; MENTIN, 2004) proferido por Marta para solucionar a dúvida de Débora e negociar o significado do termo “*uncle*” se dá em língua portuguesa.

Também foi possível perceber que alguns alunos, no cumprimento das tarefas demonstram pouco interesse em interagir na língua-alvo, ou respondem apenas pontualmente.

Na quarta tarefa, quando os alunos deviam interagir sobre quais seriam os melhores pretendentes para a personagem apresentada na pré-tarefa, todos, com exceção do aluno Mike, responderam apenas o nome do pretendente.

Excerto 14

- 01** **Claire:** Tony
02 **Mike:** Tony, Tony, Tony!
03 **Peter:** John ou Tony?
04 **Claire:** Tony! (+) (pega o gravador para dizer mais perto) TONY! (aponta o gravador para o aluno Peter)

- 05 **Peter:** Tony, Tony, Tony!
 06 **(risos)**
 07 (aluna Claire aponta o gravador para o aluno Gary que encontrava-se afastado e não participava ativamente da interação)
 08 **Gary:** Prefiro nem comentar
 09 (aluna Claire aponta o gravador para a aluna Janet que também não participava ativamente da interação)
 10 **Mike:** Vai, grita Tony!
 11 **Peter:** Grita Tony!
 12 **Janet:** Tony
 13 **Peter:** Fala alto
 14 **Janet:** ALTO! (risos)
 15 (incomp) Oh my God!
 16 **(risos)**
 17 **Peter:** Fala aí, todo mundo ficou no Tony.
 18 **Mike:** Everybody think about Tony (+) Tony is the proper date for her

Foi percebido, a partir do excerto acima, que alguns alunos demonstram pouco, ou nenhum (aluno Gary, que preferiu não participar) engajamento ao interagir tornando a interação bastante restrita.

Esse dado pode ser verificado também por meio das percepções registradas por mim em meu diário de pesquisa.

Para a tarefa, resolvi posicionar o gravador em meio ao grupo dos alunos Mike, Peter, Claire, Marta, Gary e Janet. A escolha se deu pelo fato do grupo mostrar-se mais descontraído, por isso acreditei que o gravador não iria inibi-los. Mike mostrou-se pré-disposto a coordenar a interação, talvez pelo fato de ter bastante conhecimento da língua-alvo e por sentir-se mais seguro que seus colegas para interagir utilizando a mesma. Os outros alunos pareciam esperar que Mike lhes fizesse a pergunta. Mike inicia a interação com a aluna Claire e logo em seguida os alunos Peter e Marta passam a interagir também. Alguns alunos como Gary e Janet posicionam-se mais afastados, conversando paralelamente e não demonstram interesse em participar ativamente da interação. O grupo terminou a tarefa mais rapidamente que os outros grupos e logo chamaram o professor para desligar o gravador. (diário, 13/08/07)

Verificamos também a partir dos dados do diário que os alunos Gary e Janet não demonstraram engajamento para com a realização da tarefa. Em relação a Gary, os dados coletados com o segundo questionário vão de encontro com a postura adotada por ele na realização dessa tarefa. Perguntamos a ele qual era a sua opinião a respeito das

tarefas de interação orais em pares ou grupos maiores. Ele atribuiu o conceito 2 (bom) e respondeu:

Também é uma atividade divertida, onde falávamos e a gente errava em algumas palavras, mas no final conseguíamos corrigir nossos erros (Gary, questionário 2 - 12/11/07)

A partir do que nos informa Gary, podemos verificar que sua posição frente às tarefas comunicativas não corresponde a sua participação na terceira tarefa, uma vez que ele e a aluna Janet²² preferem não interagir com os colegas. É possível perceber também que ele atribui o conceito bom às atividades e justifica dizendo que as tarefas são um bom momento para “corrigir erros”. Diante desse dado, podemos nos valer da hipótese que esse aluno prefere atividades em que a estrutura da língua-alvo esteja em foco. Assim é possível acreditarmos que Gary não participa ativamente da interação da terceira tarefa, por esta ter como foco principal o conteúdo, a troca de informações entre os participantes. Outra hipótese que se pode levantar é o fato de o sucesso da interação nas tarefas estar ligado a características pessoais, o que vai além da teoria sobre tarefas e sua eficácia.

Em contrapartida, nas tarefas ditas pré-comunicativas, nas quais os alunos possuem perguntas pré-estabelecidas para o cumprimento das tarefas, percebemos que há maior incidência de negociação na língua-alvo.

Excerto 15

- 01** **Kate:** Who’s your favorite actor?
- 02** **Rick:** Repeat please
- 03** **Kate:** Who’s (incomp)Who’s your favorite(+)actor?
(Incomp)
- 04** **Kate:** Actor ator(+)ator
- 05** **Sheyla:** Ator

²² Não foi possível obtermos a posição da aluna Janet a respeito das tarefas porque ela não respondeu ao segundo questionário.

- 06 **Rick:** yes(+)Hmmm(+)hmmm
 07 **Kate:** My favorite
 08 **Rick:** My(++)favorite
 09 **Kate:** Actor
 10 **Rick:** Actor is(+)is(+) Hmmm(+) Robin Williams(+) maybe!
 (risos)
 11 **Rick:** Or not (ri)

No excerto acima, é percebido que o aluno Rick, por não compreender o que sua colega Kate havia questionado, tece um pedido de repetição (linha 02). Ele primeiramente o faz na língua-alvo (linha 03) e depois tenta traduzir o termo para auxiliar o colega. (linha 04). Mesmo com a tentativa de Kate de negociar o significado na língua materna (linha 04) e com a tradução da aluna Sheyla (linha 05) Rick não abandona a língua-alvo e continua, com a ajuda de Kate, interagindo em inglês.

Na segunda tarefa, as alunas Nancy e Jay também interagem utilizando a língua-alvo.

Excerto 16

- 01 **Jay:** Ah tá, How do you spend your most your money?
 02 **Nancy:** I spend my money in personal care.

Auxiliada pelo vocabulário pré-estabelecido na tarefa pré-comunicativa, Nancy consegue interagir com a colega utilizando a língua-alvo.

Foi também percebido nessa análise, que as tarefas pré-comunicativas podem proporcionar momentos em que os alunos ultrapassam os limites propostos pela própria tarefa pré-comunicativa. Mesmo com as limitações da interação proposta, os alunos utilizam a língua-alvo para tecer comentários sobre o tema discutido. Isso pode ser percebido quando a aluna Kate, ao ouvir do aluno Rick que seu ator preferido é Paulo Autran, comenta o recente falecimento do ator.

Excerto 17

- 01 **Kate:** Who's your favorite actor? (para o aluno Rick)
 02 **Rick:** Hmm Paulo Autran
 03 **Kate:** Who's is dead, não?
 04 **Rick:** dead dead, is very dead (risos)
 05 **Sheyla:** in memorian
 06 **Kate:** Paulo Atran?
 07 **Rick:** Autran
 08 **Kate:** Com L?
 09 **Rick:** Com U (+) Autran (+) com N de navio no final

Os alunos Rick e Sheyla compreendem o que Kate disse e interagem confirmando, e utilizam a língua-alvo para isso. Fica evidente que o interesse dos alunos nessa interação não se encontra voltado para a estrutura pré-estabelecida na tarefa e sim para o assunto que está sendo discutido.

Os dados de Sheyla provenientes do segundo questionário também podem reafirmar a asserção de que as tarefas pré-comunicativas podem proporcionar dinamicidade do processo de ensino/aprendizagem sem a necessidade de seguir sempre os preceitos estipulados pela própria tarefa pré-comunicativa. Sheyla, quando questionada a respeito do que achava do trabalho com tarefas comunicativas e pré-comunicativas, atribuiu o conceito 1 (ótimo) e justificou:

Através dessa conversação aprendemos com mais facilidade, porque estamos fazendo algo dinâmico sem seguir ao pé da letra o livro, não é uma coisa forçada. (Sheyla, questionário 2 - 12/11/07)

Outro momento em que fica evidente que os alunos não se prendem apenas na reprodução dos “trilhos” propostos na tarefa pré-comunicativa se dá na interação dos alunos Kate, Jane e Rick.

Excerto 18

- 01 **Kate:** e:: Who's your favorite singer? Singer? (aponta no livro) (+) Cantora (aponta no livro outra figura) (+) singer
 02 **Jane:** Aline Barros (++) Do you Know Aline Barros (+) know?
 03 **Rick:** More or less (+) more or less

04 Kate: Ah! Ok

Percebemos que Kate questiona Jane quanto à sua cantora favorita (linha 01). Jane responde pontualmente a pergunta de Kate, mas em seguida, vai além do que é proposto na tarefa e questiona o amigo Rick se ele conhece a cantora Aline Barros (linha 02). Jane decompõe sua pergunta para que Rick a compreenda melhor; para isso ela repete apenas o verbo da pergunta (linha 02). Rick e Kate interagem com Jane utilizando a língua-alvo.

Em suma, a partir dos excertos nesta seção, foi possível mostrar que a utilização de tarefas pré-comunicativas no contexto estudado proporcionou mais momentos de negociação na língua-alvo do que as tarefas puramente comunicativas. É possível nos valermos da hipótese de que para um contexto como esse, onde a maioria dos alunos possui pouco ou nenhum contato prévio com a língua-alvo, é vantajoso utilizarmos tarefas pré-comunicativas como proposta para interações orais entre os alunos em pares ou grupos, uma vez que o fato desta serem mais “engessadas” pode auxiliar os alunos na negociação realizada durante o cumprimento da própria tarefa. Contudo, nas análises das tarefas puramente comunicativas, percebemos que os alunos, na intenção de cumprir o objetivo estipulado pela tarefa, interagem e negociam significado utilizando, na maioria das vezes, a língua materna.

3.3 Os alunos se esforçam para interagir

Em alguns momentos no decorrer do trabalho com tarefas realizado nesta pesquisa, pudemos perceber que os alunos demonstram real esforço para interagir de forma colaborativa na realização das tarefas comunicativas e pré-comunicativas. Temos por base os preceitos de Prabhu (1987), de que a definição de tarefa envolve uma

atividade comunicativa em que há um período de esforço autossustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo. Elencaremos alguns momentos em que pudemos perceber o esforço por parte dos alunos para que o cumprimento das tarefas se desse de forma bem sucedida, e, conseqüentemente, promotora de um ambiente de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Durante a realização da primeira tarefa, percebemos que a aluna Meg esforça-se para fazer com que a colega Lisa participe mais eficazmente da interação.

Excerto 19

- 01 Meg:** Isso! Agora eu vou responder. E::: in my opinion (+)Tina(++) agora você pergunta Why.
02 Lisa: O que é Why?
03 Meg: É por que?
04 Lisa: Ahh! (+) Why?
05 Meg: Because (+) because (+) is more normal.
06 Lisa: (risos) O que que você falou aí?
07 Meg: Eu falei que eu prefiro porque é o mais normal (+) olha (aponta no livro) (+) levanta às sete e chega às seis (+) eu prefiro (+) o Rodney chegas às onze e a Ellen às nove. Eu prefiro um horário mais normal.

Nesse excerto observamos que Meg (aprendiz mais proficiente) assume a condução da tarefa e auxilia a colega a entender o que deve ser feito (Linha 01). Percebemos que Meg pede para a colega perguntar “why” para que a interação fosse adiante e houvesse um momento para explicação da decisão.

Em outro momento dessa mesma tarefa, Meg requer o engajamento de Lisa para que a interação possa ser realizada na língua-alvo.

Excerto 20

- 01 Meg:** Agora eu pergunto pra você, vai (+) (incomp) Who have the best (+) daily Schedule?
02 Lisa: Tina
03 Meg: Why?

- 04 **Lisa:** Ah, eu ia falar a Ellen, mas você falou que é cinco da manhã!
- 05 **Meg:** Mas qual que é tua resposta?
- 06 **Lisa:** Como assim?
- 07 **Meg:** Qual que é tua resposta (+) em inglês?
- 08 **Lisa:** Ah, eu não sei falar.
- 09 **Meg:** Que que você quer falar?
- 10 **Lisa:** E:: igual você (+) é o mais normal que tem (+) os outros são todos meio malucos.
- 11 **Meg:** Então é (+) because
- 12 **Lisa:** Because (+) O que que é isso?
- 13 **Meg:** É porque também (+) mas pra responder
- 14 **Lisa:** Ah! Because...
- 15 **Meg:** is
- 16 **Lisa:** is
- 17 **Meg:** more normal.
- 18 **Lisa:** more normal.
- 19 **Meg:** Aí!

Na linha 07 a aluna Meg pede para que Lisa reelabore sua resposta em inglês.

Como Lisa diz que não sabe formular sua resposta na língua estrangeira, Meg se oferece para auxiliar a colega na elaboração da resposta (linhas 09, 11, 15 e 17)

O esforço e as dificuldades das duas para realizar a tarefa também vêm confirmar o que ambas informaram no segundo questionário. Por meio dele, percebemos que as duas alunas gostavam das tarefas interativas. Lisa disse que gostava, mas que possuía dificuldades com o vocabulário, o que ficou evidente no desenvolvimento da tarefa.

Eu gosto muito das interações porque são descontraídas, mas tenho dificuldades porque não sei muitas palavras em inglês. (Lisa, questionário 2 - 12/11/07)

Meg, além de dizer que gostava das interações, disse também que as considerava uma boa oportunidade para aprender e ajudar os colegas. Este fato também ficou evidenciado na situação interação mostrada no excerto 20.

Eu gosto porque eu pratico meu inglês e também ajudo a minha colega que tem mais dificuldade. Quero ser uma boa professora de inglês e com esse tipo de atividade, eu acho que estou num bom caminho. (Meg, questionário 2 - 12/11/07)

Os dados provenientes do primeiro questionário também vêm corroborar o que foi observado nos excertos acima. Acreditamos que a aluna Meg possuía mais facilidade para interagir na língua-alvo porque frequentara durante um ano, um curso de línguas antes de seu ingresso no curso de Letras, ao contrário de Lisa, cuja dificuldade se evidencia pelo fato de que seu único contato com a língua-alvo havia sido nos ensino fundamental e médio²³.

Ainda no que diz respeito ao esforço dos alunos para o sucesso da tarefa, podemos analisar alguns excertos que demonstram o *feedback afetivo* (PAIVA, 2003) de alguns para com os colegas mais inseguros.

Excerto 21

- 01** **Kate:** I am afraid of (++) e:: Vou perguntar (++) e:: What kind of movie do you like (nome da aluna)? (+) Kind of movie? (+) movie (aponta no livro didático)
(+) yes
- 02** **Sheyla:** I like(++)
- 03** **Rick:** Action
- 04** **Sheyla:** Action
- 05** **P:** Very good
- 06** **Rick:** Very good
- 07** (outra aluna (Jane) entra para trabalhar no grupo)
- 08** **Kate:** What kind of music do you like? (+) kind of music do you like?
- 09** **Jane:** I like Pop music
- 10** **Kate:** Oh!
- 11** **Rick:** yes!!

Podemos perceber, nas linhas 05, 06 e 11 do excerto acima, que os alunos Kate e Rick parabenizam a aluna Sheyla (linha 05 e 06) e a aluna Jane (linhas 10 e 11) por responderem as perguntas corretamente. Eles o fazem logo após verem o professor elogiar Sheyla pela participação.

²³ Os dados da descrição dos alunos focais podem ser melhor visualizados no item 2.2.1 do capítulo de metodologia.

Excerto 22

- 01 **Sheyla:** Vai, agora você (dirige a outra aluna Paula que encontrava-se mais afastada) faz pergunta!
- 02 **Kate:** Vai (Nome da aluna) manda uma bem quentinha para nós
- 03 **Sheyla:** Manda uma pra (nome da aluna 1) bem chique!
- 04 (incomp) (Paula fica em silêncio)
- 05 **Kate:** Vai (nome da aluna Paula) fala tenta fazer
- 06 **Sheyla:** Faz uma pergunta ai.
- 07 **Kate:** Estamos treinado, não precisa ficar com vergonha não (incomp) (++) do you like (++) aqui oh (aponta no livro) pega aqui oh (incomp) (explica algo no livro)
- 08 **Sheyla:** Manda! Manda aí!
- 09 **Paula:** e:: do you like (incomp)
- 10 **Sheyla:** é programa?
- 11 **Kate:** o tipo de programa
- 12 **Sheyla:** qual tipo de programa?
- 13 **Kate:** Aqui oh (aponta no livro) What kind of
- 14 **Paula:** What kind of
- 15 **Kate:** Tv program
- 16 **Paula:** Tv program
- 17 **Kate:** do you like?
- 18 **Paula:** do you like?

Outro ponto interessante relacionado à colaboração dos alunos para com os colegas é percebido quando alguns alunos procuram incentivar a aluna Paula, que apresenta mais insegurança para interagir na língua inglesa, a tentar participar da tarefa. Nas linhas 01, 02, 03, 05 e 06 podemos observar que a alunas Sheyla e Kate, mesmo utilizando a língua materna, tentam incentivar a aluna Paula a interagir. A aluna Kate insiste (linha 07) dizendo que a tarefa não passa de um “treino” e que não é necessário ter vergonha. Em seguida, Kate (linhas 13, 15 e 17) ajuda Paula a formular sua pergunta.

Excerto 23

- 01 **Kate:** Vai (nome da aluna Paula) What (+) What kind of (+) of movies do you like?
- 02 **Sheyla:** é filme né?
- 03 **Kate:** (nome da aluna Paula) movie é cinema (+) que tipo de cinema?
- 04 **Paula:** Eu não gosto!

- 05 **Kate:** você vai falar assim, I don't like (+) movies
 06 **Paula:** I don't like movies
 07 **Kate:** movies
 08 **Paula:** movies (neste momento a aluna Paula demonstra uma certa irritação)
 09 **Kate:** Ela fica muito nervosa (falando com o professor)
 10 **Sheyla:** Não precisa ficar nervosa é só pegar o rumo!
 11 **P:** tenta! Você vai ver que tentando você aprende, tá todo mundo arriscando!
 Você também
 12 **Sheyla:** mais do que eu, nossa!

Nesse momento da interação as alunas Kate e Sheyla insistem novamente que a aluna Paula participe (linhas 01 a 03). Paula diz que não gosta de cinema, mas, mesmo com a resposta negativa da colega, Kate a ajuda a formular sua resposta negativa na língua-alvo (linha 05). Após o *feedback* de correção explícita (LIMA; MENTIN, 2004) de Kate, o semblante de Paula aparenta nervosismo ao ter que interagir, Kate então recorre ao professor, que passava por perto, para ajudar a incentivá-la na participação (linha 09). O professor incentiva Paula (linha 11), dizendo que todos deviam “arriscar” para aprender. A fala do professor é reforçada pela aluna Sheyla que, ao dizer “mais do que eu, nossa!” que afirmava também possuir dificuldades, mas estava arriscando.

Nesse momento, os dados provenientes do diário de pesquisa podem contribuir com a análise:

Percebi que as alunas Jane e Paula não participavam ativamente da interação por isso aproximei-me para averiguar o que acontecia. Nesse momento Kate chamou minha atenção para o fato de uma das alunas, Paula, não demonstrar muito interesse em participar por ficar muito nervosa. Não quis intervir muito, mas disse que ela devia arriscar mais, pois é assim que se aprende, e todos estavam arriscando no grupo, por isso ela não deveria ter vergonha de arriscar também. (diário, 04/06/07)

Sheyla insiste mais uma vez que a colega Paula participe, como no excerto abaixo.

Exceto 24

- 01 **Sheyla:** Pergunta pra ela pra ela falar (aponta para a aluna Paula) (+) ela (nome da aluna Kate) vai ajudar ela vai. Vai (nome da aluna Paula) nós vamos te ajudar

- 02 **Paula:** não gosto
 03 **Sheyla:** não tem gostar! Eu também não gosto, mas nós falamos
 04 **(incomp)**
 05 **(risos)**
 06 **Sheyla:** Ah! Essa foi boa!
 07 **Rick:** muito boa, muito boa

Sheyla volta o foco da interação para a participação de Paula (linha 01). Ela pede à aluna Kate, que é mais proficiente, para ajudar também. Como a aluna Paula recusa-se a participar dizendo que “não gosta” (linha 02), Sheyla a repreende (linha 03) com tom de brincadeira dizendo que não é necessário gostar; todos têm que participar mesmo sem gostar, gerando um momento de descontração no grupo, pois todos riem da repreensão de Sheyla para com a colega.

É possível perceber que a aluna Sheyla insiste bastante na participação de Paula. Acreditamos que isso acontece pelo fato de a própria aluna Sheyla sentir bastante dificuldade em interagir na língua-alvo e, mesmo com a dificuldade, ela realmente se esforça para participar da interação.

No excerto abaixo observamos que Sheyla afirma ao professor que não tem medo de errar durante as gravações das interações.

Excerto 25

- 01 **P:** Don't be afraid of the recorder (+) não fica (+) não fica com medo do gravador
 02 **Sheyla:** Não eu não
 03 **P:** Não tenha medo de errar
 04 **Sheyla:** Não (+) Já errei aqui.

Podemos perceber que a posição tomada por Sheyla de enfrentar as dificuldades do uso de uma língua estrangeira repercute em uma significativa mudança de postura quanto ao uso da língua-alvo. Isso se evidencia pelo fato de que Sheyla, no início da terceira tarefa, apresenta bastante dificuldade ao elaborar as perguntas e respondê-las.

Percebe-se, no excerto abaixo, que na linha 02 ela passa o turno para o colega Rick para “livrar-se” da interação.

Excerto 26

- 01 **Kate:** What’s your favorite kind of mov(+)movies?
(incomp)
02 **Sheyla:** E:: filmes né? Fala ai você agora (apontando para o aluno Rick)

Contudo, ao final da mesma tarefa, ela, além de incentivar (*feedback* afetivo) os colegas com dificuldade, predispõe-se a elaborar perguntas e respostas utilizando a língua inglesa com mais naturalidade.

Excerto 27

- 01 **Paula:** Pergunta (nome da aluna Sheyla)
02 **Sheyla:** Pergunto. O quê que vocês querem (apontando para o que falta para ser preenchido nas opiniões do grupo) Então vai (+) e:: What pode ser né? What (+) como que é isso aqui é::
03 **Kate:** Kind of
04 **Sheyla:** What kind of do you like né?
05 **Kate:** não What kind of agora você escolhe (aponta no livro) musica ou...
06 **Sheyla:** What kind of mov mov?
07 **Kate:** movies
08 **Sheyla:** movies?
09 **Rick:** Hmm (+) Hmm (+) I (+) I like Hmmm action
10 **Sheyla:** Hmm do you like music?

Sheyla, quando desafiada pela aluna Paula a fazer uma pergunta (linha 1), posiciona-se bastante segura para “arriscar” e com a ajuda de Kate, faz uma pergunta ao aluno Rick. Logo após a resposta do colega, ela faz outra pergunta a ele sem a ajuda de Kate (linha 10).

Podemos dizer que a evolução de Sheyla no decorrer da tarefa evidencia um real esforço por parte desta participante da tarefa e podemos dizer que a atividade proposta proporcionou a essa aluna um real ambiente de aprendizado da língua-alvo. Retomamos aqui a posição de Prabhu (1987) de que a tarefa envolve uma atividade

comunicativa em que há um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo.

Outros momentos de esforço dos alunos no cumprimento da tarefa podem ser observados na terceira tarefa. O aluno Mike esforça-se para fazer com que os seus colegas interajam utilizando a língua inglesa.

Excerto 28

- 01 **Marta:** (aponta algo no livro)
 02 **Mike:** (voltando-se para a aluna Marta) John? Why?
 03 **Marta:** I think
 04 **Mike:** [Because (++)
 05 **(Incomp)**
 06 **Marta:** Ela também gosta de Jazz.
 07 **Peter:** Não! Linda não gosta de Jazz!
 08 **Mike:** She doesn't like Jazz
 09 **Peter:** (aponta no livro) no Pop, no Jazz (+) Classical (incomp)
 10 **Mike:** No Jazz, no Classical...
 11 **Claire:** Só Pop
 12 **Mike:** Just Pop
 13 **Peter:** Eu acho que (+) Tony
 14 **Marta:** Tony

Quando a aluna Marta decide responder a pergunta de Mike, informando que o melhor pretendente seria John, ela apenas aponta no livro, tentando livrar-se de uma resposta oral na língua-alvo (linha 01). Mike pergunta “*Why*” (linha 02) para forçar Marta a responder. Ela inicia sua resposta com “*I think*” (linha 03), mas Mike toma o turno para proferir *feedback* corretivo, mostrando que a devida resposta para o termo “*why*” deveria ser feita com “*because*”. Diante da correção, Marta desiste e responde na língua materna (linha 06). Peter, também utilizando a língua materna, a corrige dizendo que Linda não gosta de jazz. Imediatamente Mike verte a frase de Peter para a língua-alvo (linha 08). Ele o faz também na linha 12, em que traduz a fala da aluna Claire para o inglês.

É percebido pelo excerto 28 que o aluno Mike demonstra bastante preocupação em fazer com os colegas interajam de forma mais participativa e também percebemos que há momentos de negociação de significado quando Mike tenta verter as falas dos colegas para a língua alvo. No entanto, também percebemos que a intervenção de Mike, por vezes, inibe a participação de alguns colegas.

Podemos sugerir que Marta, por causa do *feedback* corretivo de Mike na linha 04, sente-se inibida e toma uma postura menos comprometida para com o cumprimento da quarta tarefa, uma vez que desiste de interagir na língua-alvo. No excerto abaixo percebemos mais um indício de que Marta não se sente motivada a interagir nessa tarefa.

Excerto 29

- 01 Peter:** Eu acho que (+) Tony
02 Marta: Tony
03 Mike: Tony!
04 Marta: Tony!

Neste momento da mesma tarefa (excerto 29), ela interage laconicamente, apenas dizendo o nome do melhor pretendente para a personagem. Durante toda a interação proposta pela quarta tarefa, Marta participa apenas em 6 turnos de um total de 49, o que demonstra pouco engajamento para interagir.

Contudo, o comportamento de Marta ao realizar a quinta tarefa em dupla com a aluna Débora é totalmente diferente. Marta, ao interagir com Débora, assume a condução da interação e incentiva a colega a participar ajudando nas dificuldades.

Excerto 30

- 01 Marta:** Who's your grandfather?
02 Débora: Eu não vou falar em inglês.
03 P: come on, come on! (o professor sai)
04 Marta: My grandfather is... (+) my grandfather is
05 Débora: eh:::(+) Mother grandfather...
06 Marta: My grandfather

07 Débora: (incomp)

Percebemos, neste excerto, que Marta inicia a interação (linha 01) e, após a recusa da aluna Débora em interagir (linha 02) e incentivo do professor (linha 03), auxilia a colega oferecendo-lhe um modelo para sua resposta. (linha 04).

Acreditamos que os dados de Marta provenientes do segundo questionário podem oferecer a resposta para sua diferente postura nas quarta e quinta tarefas. Quando questionada a respeito do que achava das tarefas de interação oral e em pares ou grupos maiores, ela atribuiu o conceito 2 (bom), mas justificou da seguinte forma.

As atividades são boas, pois ajudam a aprender a pronúncia, mas, às vezes, os alunos não cooperam. (Marta, questionário 2 - 12/11/07)

A partir do que nos informa Marta, podemos concluir que a diferente postura dela ao interagir de forma lacônica com o grupo na quarta tarefa se dá pelo fato do grupo, com exceção do aluno Mike, não apresentar engajamento na interação. Também podemos nos valer da hipótese de que o *feedback* corretivo de Mike na quarta tarefa possa ter inibido a participação de Marta, algo que não acontece na quinta tarefa, uma vez que a interagente de Marta na quinta tarefa é menos competente que ela. Nesse sentido, retomamos novamente a posição de Prabhu (1987, p. 82), de que os aprendizes, por apresentarem personalidades diferentes, às vezes colaborativos, às vezes individualistas, dominadores ou até tímidos, podem gerar momentos conflitantes no que diz respeito ao trabalho em grupo. O autor comenta que alguns alunos podem apresentar mais receio de cometer algum erro interagindo com o colega do que com o professor e advoga que o professor, para apoiar seus aprendizes, deve deixá-los livres para procurarem, ou não, a ajuda dos colegas em qualquer ocasião.

Em contrapartida, ainda no que diz respeito à interação de Marta e Débora na quinta tarefa, percebemos que, às vezes, a presença do professor pode dificultar a utilização da língua-alvo por parte de alguns alunos. Na linha 05 do excerto 30, que

Débora resolve arriscar no momento que percebe que não está mais no campo auditivo do professor. Esse dado vem evidenciar o fato de que a presença do professor pode inibir a participação de alguns alunos menos extrovertidos e menos seguros quanto à língua-alvo. Um trecho do diário de pesquisa do professor/pesquisador pode também confirmar esse dado.

Como havia outros alunos interagindo na mesma tarefa, decidi posicionar o gravador em meio de outra dupla. Desta vez, as alunas Débora e Marta foram gravadas. Percebi que a aluna Débora recusou-se a interagir utilizando a língua-alvo, por isso tentei incentivá-la e logo sai de cena para que ela pudesse tentar interagir em particular com a sua colega. Por vezes acredito que a presença do professor pode inibir alguns alunos menos proficientes e menos seguros, portanto decidi deixá-las sozinhas de modo que não houvesse nenhum receio de correção por parte das alunas. A interação delas também foi bastante curta, pois logo me chamaram para dizer que haviam terminado o exercício. (diário, 03/09/07)

Os dados de Débora, provenientes do segundo questionário, também reforçam o que é mostrado nos excerto 30 e diário acima. Quando questionada a respeito do que achava das tarefas de interação oral em pares ou grupos maiores, ela diz que gosta e justifica da seguinte forma:

O exercício ajuda muito, o colega ensina de modo diferente. Você não tem vergonha de errar. E se errar, ele está ali para ensinar. (Débora, questionário 2 - 12/11/07)

Por meio do que nos informa Débora, é possível perceber que ela prefere ser corrigida pelo colega, e que na presença do colega, ela não tem medo de errar. Prabhu (1987, p.82) também afirma que o trabalho em grupo pode promover um ambiente de suporte mútuo para os aprendizes que se sentem menos ameaçados do que interagindo com o professor.

Nesse sentido, observamos também que o trabalho com tarefas em pares ou grupos pode proporcionar uma alternativa para aqueles alunos que se sentem inibidos

com a presença do professor. Esses, quando trabalham com os colegas, podem demonstrar mais segurança para interagir, o que, conseqüentemente, proporciona a esses alunos maiores oportunidades de aprendizado.

3.4 Os alunos discutem a estrutura, léxico e pronúncia da língua-alvo

Como foi mostrado no item 1.2 do capítulo de fundamentação teórica, um dos aspectos a serem discutidos nesta pesquisa é que os preceitos do que é ser comunicativo devem estar em consonância com a realidade da sala de aula. Uma aula comunicativa não deve tomar o ensino estrito da gramática como modelo para se aprender uma língua estrangeira. No entanto, não devemos descartar a possibilidade de se criar momentos de explicitação de regras gramaticais. Além disso, o modelo comunicativo não exclui o professor que aproveita momentos para tornar explícitos aspectos formais da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ainda, para Barbirato (1999), momentos de explicitação da estrutura da língua proporcionam ao aluno domínio e automação linguística e podem ser abordados desde que sua necessidade seja justificada pelo uso comunicativo durante a realização da tarefa.

Portanto, neste trabalho, acreditamos ser válido o fato de que, em meio a tarefas de interação, possa haver momentos em que o foco da interação se volta para um ponto gramatical, lexical ou fonético da língua-alvo.

Sendo assim, analisaremos alguns excertos cujo foco dos alunos, ao cumprirem a tarefa, voltou-se para a discussão de elementos lexicais, gramaticais ou da pronúncia da língua inglesa. Durante a primeira tarefa, as alunas Lisa e Meg voltam sua discussão para um aspecto lexical da língua inglesa.

Excerto 31

- 01 **Meg:** Isso! Agora eu vou responder. E::: in my opinion (+)Tina(++) agora você pergunta Why.
- 02 **Lisa:** O que é Why?
- 03 **Meg:** É por que?
- 04 **Lisa:** Ahh! (+) Why?
- 05 **Meg:** Because (+) because (+) is more normal.

Observamos que a aluna Meg, para fazer com que a conversação flua na língua-alvo, pede a colega para perguntar “why” possibilitando a explicação da decisão (linha 01). Como Lisa não entende o significado do termo “why”, ela formula um pedido de esclarecimento para a colega. Meg rapidamente explica para Lisa, que compreende o significado e dá continuidade à interação. Percebemos que o momento de explicitação do termo “why” não compromete a interação de modo que a aluna Lisa, depois de solucionar sua dúvida, volta logo seu foco para a proposta da tarefa.

A mesma manifestação pode ser observada em outro momento da mesma interação.

Excerto 32

- 01 **Meg:** Então é (+) because
- 02 **Lisa:** Because (+) O que que é isso?
- 03 **Meg:** É porque também (+) mas pra responder
- 04 **Lisa:** Ah! Because...
- 05 **Meg:** is
- 06 **Lisa:** is
- 07 **Meg:** more normal.
- 08 **Lisa:** more normal.
- 09 **Meg:** Aí!

Neste momento, a aluna Lisa novamente formula um pedido de esclarecimento do significado do termo “because” (linha 02) e Meg, novamente explicita rapidamente com a tradução do termo para que a colega entenda e volte a interagir (linha 03). É percebido aqui que o momento de solução da dúvida de Lisa não compromete a

interação, pois a aluna resolve sua dúvida e procura utilizar o novo item na própria interação.

Na segunda tarefa, é percebido o foco na forma, uma vez que a aluna Nancy corrige o uso do auxiliar da colega Jay.

Excerto 33

- 01 Jay:** How (+) does
02 Nancy: [Não, é o do
03 Jay: Ah tá, How do you spend your most your money?
04 Nancy: I spend my money in personal care.

Percebemos que a aluna Jay tenta formular sua pergunta utilizando o verbo auxiliar “does” (linha 01), mas Nancy rouba o turno (linha 02) para oferecer o *feedback* corretivo (correção explícita) à colega informando-a que o verbo auxiliar adequado naquele momento deveria ser “do”, uma vez que ela estava direcionando sua pergunta para sua interlocutora.

Na terceira tarefa, também observamos momentos de explicitação de aspectos formais da língua inglesa.

Excerto 34

- 01 Rick:** Do you like(++) e:: do you like(++) Eu não sei perguntar!
(incomp) (Kate aponta algo no livro didático)
02 Rick: Do you like (++)
03 Kate: Horror films
04 Rick: Horror films?
05 Kate: No, I don't like(+) cause I'm afraid(+)I have afraid?? (dirige-se ao professor e pergunta) (incomp)
06 P : I am afraid of horror films (++) (incomp) I am afraid of (++) I am afraid of spiders
07 Professor fala com outro grupo (incomp)
08 Kate: I am afraid of (++)

No excerto 34, percebemos que Rick, no momento de fazer sua pergunta para a aluna Kate, queixa-se do fato de não saber como realizá-la (linha 01). Kate decide ajudá-lo a formular sua pergunta apontando algo no livro. Parece-nos que, nesse

momento, Kate está apontando para Rick o modelo de pergunta proposto pela tarefa pré-comunicativa. Portanto, esse também se caracteriza como um momento em que o foco da interação voltou-se para a estrutura da língua inglesa. Os dados de Rick coletados com o segundo questionário evidenciam que ele gosta das tarefas de interação porque, segundo ele, elas propõem momentos de memorização de estruturas. Ele atribui o conceito um (ótimo) às tarefas e justifica da seguinte forma:

Gostei muito, fica fácil a memorização. Além disso, um ajuda o outro nas dificuldades.
(Rick, questionário 2 - 12/11/07)

Fica claro que o aluno Rick atribui às tarefas um objetivo de memorização das estruturas. Ele também alega ser importante o fato de o trabalho em pares ou grupos maiores proporcionar um momento de auxílio entre os aprendizes. Isso nos mostra que mesmo para os alunos que voltam seu foco para a gramática da língua-alvo, as tarefas comunicativas e pré-comunicativas promovem um real aprendizado na língua, uma vez que os propósitos de explicitação de regras provem da interação, e a realização prática do novo item gramatical discutido é imediata por ocasião do cumprimento da tarefa.

Ainda no excerto 34, percebemos que a aluna Kate também lança mão de um momento para solucionar uma dúvida quanto ao uso de uma estrutura da língua inglesa. Na linha 05, ela, por não ter certeza de como diria que tem medo de filmes de terror, faz tentativas, mas por não estar certa de sua hipótese, recorre ao professor (linha 05) para pedir esclarecimento. Imediatamente após o *feedback* corretivo do professor, Kate utiliza a estrutura discutida para interagir com o grupo.

Na quinta tarefa, as aprendizes Sheyla e Cristine também discutem, mesmo que brevemente, o uso do adjetivo possessivo “*my*”.

Excerto 35

01 Cristine: (++) (olha no caderno) Who’s your eh:: grandfather?

02 Sheyla: (olha no caderno) precisa falar my né?

- 03 Cristine:** My grandfather...
04 Sheyla: My grandfather Paulo

Sheyla, por não ter certeza do uso de “my”, pergunta rapidamente à colega se esse seria o correto no momento. Cristine oferece o *feedback* corretivo apenas confirmando a frase. Solucionada a dúvida, Sheyla imediatamente responde à colega.

Durante as interações, também foi possível perceber momentos que o foco volta-se para a pronúncia na língua-alvo.

Durante a primeira tarefa, as alunas Meg e Lisa, por um pequeno momento, voltam o foco de sua discussão para a pronúncia de dois itens lexicais.

Excerto 36

- 01 Meg:** Você vai falar (+) Who...
02 Lisa: Como?
03 Meg: Who
04 Lisa: Who
05 Meg: Have...
06 Lisa: Ave...
07 Meg: the best...
08 Lisa: the best...
09 Meg: daí (+) daily (+) schedule?
10 Lisa: Ichi (+) esse eu não sei. (risos)
11 Meg: Repeat (+) daily...
12 Lisa: Daily
13 Meg: Schedule
14 Lisa: Schedu (+) schedule

Meg se predispõe a ajudar Lisa a formular sua pergunta. No momento de pronunciar o item “*daily schedule*” Lisa sente dificuldade (linha 10) e diz a colega que não consegue. Então Meg se prontifica a ajudá-la separando as palavras e pedindo que ela repita (linhas 11 a 14). Notamos aqui que houve um momento de foco na pronúncia, cuja necessidade salientou-se a partir da própria interação proposta pela tarefa.

Observamos a mesma manifestação na segunda tarefa, em que as alunas Nancy e Jay estão interagindo.

Excerto 37

- 01 **Jay:** É pra perguntar (++) isso aqui.
 02 **Nancy:** É?
 03 **Jay:** no que eu mais gasto. (aponta no livro) clothing?
 04 **Nancy:** clothing.
 05 **Jay:** Clothing?
 06 **Nancy:** Esse Th é um com a língua nos dentes. Clothing.
 07 **Jay:** Clothing
 08 **Nancy:** O th é como se fosse um f
 09 **Jay:** Ah! Que legal! (++)

No excerto acima, Nancy, por perceber a dificuldade de Jay ao pronunciar a palavra “*clothing*”, sente a necessidade de explicitar um pouco mais a fundo a pronúncia desse item lexical da língua-alvo (linhas 06 e 08).

No excerto abaixo, por ocasião da terceira tarefa, as alunas Kate e Sheyla demonstram dúvida na pronúncia da palavra “*romantic*” (linhas 3 a 9) e são auxiliadas por Rick (linha 10).

Excerto 38

- 01 **Kate:**What’s your favorite kind(+)
What’s your favorite kind of music?
(incomp)
 02 **Sheyla:** I like(+)
 03 **Kate:** é:: romantic(+)
music
 04 **Sheyla:** I like romantic
 05 **Kate:** ROmantic
 06 **Sheyla:** omantic??
 07 **Kate:** No(+)
I like Romantic
 08 **Sheyla:** Rormantic?? (ri)
 09 **Kate:** Rormantic???(ri) (aponta a palavra no livro para o aluno Rick) Ror???
(++) Ror???
 10 **Rick:** Romantic

Novamente na terceira tarefa, Kate corrige a pronúncia da colega Sheyla (linhas 04 a 07 do excerto abaixo).

Excerto 39

- 01 **Rick:** I like very much
 02 (Incomp) (Kate aponta algo no livro para ajudar a aluna Sheyla)
 03 **Sheyla:** Who’s your favorite (+) né?

- 04 **Kate:** (corrige a pronúncia) favorite
 05 **Sheyla:** Favorite sing
 06 **Kate:** Singer
 07 **Sheyla:** Singer

Finalmente na quarta tarefa, o aluno Mike auxilia os colegas na pronúncia do verbo “*think*”.

Excerto 40

- 01 **Mike:** Ok. Now you discuss and decide Who is the best date for Linda, ok? (++)
 (incomp) (++) Ok, (para a aluna A8) Who’s the best date for Linda?
 02 **Claire:** como diz eu acho?
 03 **Mike:** I think
 04 **Claire:** Ah?
 05 **Mike:** I think
 06 **Claire:** I think
 07 **Mike:** think
 08 **Marta:** (praticando ao mesmo tempo da interação de Mike e Claire) think, think
 09 **Mike:** é um th assoprado
 10 **Peter:** (praticando também) think,
 11 **Mike:** think
 12 **Peter:** think
 13 **Mike:** think
 14 **Peter:** think (+) I think
 15 **Mike:** Isso!
 16 **Peter:** I think

Mike utiliza a língua materna para explicar a pronúncia correta do verbo (linha 09). Percebe-se também que outros alunos que não participavam ativamente da interação aproveitam o momento em que Mike ajuda Claire na pronúncia para praticar também. Isso pode ser observado na linha 08 em que Marta pratica a pronúncia de “*think*” também e Peter que o faz nas linhas 10, 12, 14 e 16.

Portanto, por meio dos excertos acima, concluímos que há momentos de explicitação de características formais, lexicais e de pronúncia da língua estrangeira estudada durante um trabalho baseado em tarefas comunicativas e pré-comunicativas, mas esses não tornaram a atividade menos comunicativa, uma vez que suas ocorrências tiveram origem da própria necessidade de comunicação proposta pelas tarefas. Por isso

concordamos com Barbirato (1999) quando a autora afirma que a estrutura da língua-alvo pode fazer parte da interação, desde que essa seja decorrência da própria interação.

3.5 Os alunos mais proficientes assumem o controle da interação.

Algo que ficou também evidente durante a análise de dados desta pesquisa foi o fato de que os alunos com maior experiência prévia na língua-alvo geralmente assumem o controle, ou seja, atuam como par mais competente nas interações. Um fator relevante para essa tendência reside na hipótese de que os alunos que tinham alguma experiência prévia no aprendizado da língua inglesa apresentaram maior segurança para interagir do que os alunos cujo contato com a língua estrangeira se deu apenas nos ensino fundamental e médio. Outro fator preponderante pode residir na motivação dos alunos para o aprendizado da língua inglesa.

Na primeira tarefa, é possível de observarmos que a aluna Meg assume o controle da interação. No excerto abaixo percebemos que ela ajuda a aprendiz Lisa a entender o que deve ser feito na tarefa.

Excerto 41

- 1 **Lisa:** (incomp) É pra perguntar(++) que que é pra perguntar?
- 2 **Meg:** Qual que tem (+) o:: (+) melhor negócio aqui (+) da rotina.
- 3 **Lisa:** Quê?
- 4 **Meg:** Qual que tem a melhor rotina (+) os melhores horários.

No excerto abaixo, da mesma interação, Meg auxilia a colega a elaborar suas respostas utilizando a língua-alvo.

Excerto 42

- 01 **Lisa:** Ah! (++) como que pergunta?

- 02 **Meg:** Você vai falar (+) Who...
 03 **Lisa:** Como?
 04 **Meg:** Who
 05 **Lisa:** Who
 06 **Meg:** Have...
 07 **Lisa:** Ave...
 08 **Meg:** the best...
 09 **Lisa:** the best...
 10 **Meg:** daí (+) daily (+) schedule?
 11 **Lisa:** Ichi (+) esse eu não sei. (risos)
 12 **Meg:** Repeat (+) daily...
 13 **Lisa:** Daily
 14 **Meg:** Schedule
 15 **Lisa:** Schedu (+) schedule

No excerto abaixo, Meg também ajuda Lisa a entender que ambas cumpriram a tarefa por terem escolhido a rotina de Tina como a de preferência das duas (linha 08).

Excerto 43

- 01 **Lisa:** Ah! Because...
 02 **Meg:** is
 03 **Lisa:** is
 04 **Meg:** more normal.
 05 **Lisa:** more normal.
 06 **Meg:** Aí!
 07 **Lisa:** Acabou?
 08 **Meg:** Acabou. (+) A gente escolheu a Tina.

Os dados obtidos através dos questionários sobre a experiência prévia das alunas Meg e Lisa quanto à língua inglesa antes do ingresso no curso e a motivação para o aprendizado dessa língua também corroboram os dados analisados nas interações acima. Meg informou-nos que havia frequentado um curso de língua inglesa particular durante um ano antes de ingressar no curso de Letras, enquanto que Lisa dissera que só teve contato com a mesma língua nos ensino fundamental e médio. Embora ambas tenham se considerado motivadas para o aprendizado da língua-alvo, acreditamos que a

experiência prévia das alunas pode ser uma razão para a facilidade de Meg em detrimento da dificuldade de Lisa.

Na ocasião da segunda tarefa, percebemos que a aluna Nancy também assume o controle de coordenadora da tarefa.

Excerto 44

- 1 **Jay:** É pra perguntar (++) isso aqui.
2 **Nancy:** É?

Podemos perceber, pelo excerto acima, que Nancy ajuda Jay a entender o que deve ser feito na tarefa. No excerto abaixo, Nancy ajuda novamente a colega a formular sua resposta (linha 03). Na linha 07, observamos que Nancy também controla a interação pedindo que Jay faça a pergunta seguinte.

Excerto 45

- 01 **Nancy:** Vai, How do you spend your Money?
02 **Jay:** Como eu respondo?
03 **Nancy:** Você coloca clothing (+) é como você gasta o seu dinheiro? I spend (+) my money (+) in...
04 **Jay:** Então I spend my money clothing.
05 **Nancy:** In clothing (+) em roupas
06 **Jay:** in clothing
07 **Nancy:** Vai pergunta você.

No que concerne às informações colhidas no primeiro questionário, verificamos que Nancy e Jay diferem bastante quanto ao contato prévio com a língua-alvo, bem como quanto a sua motivação para o aprendizado dessa língua. Nancy nos informou que estava muito motivada para o aprendizado da língua inglesa, pois contava com o incentivo dos pais, já que eles acham que ela terá um bom futuro com a língua inglesa. Ela também informou ter bastante contato com a língua-alvo, uma vez que frequentara

um curso de línguas em uma escola de idiomas durante cinco anos e meio. Em contrapartida, Jay afirmou que não estar motivada para o aprendizado de inglês, muito embora gostasse da língua. Seu único contato com a língua-alvo havia sido nos ensinamentos fundamental e médio.

Na terceira tarefa observamos que Kate assume o controle da interação, pois faz a maioria dos questionamentos. Sendo a terceira tarefa uma atividade em grupo (quatro alunos), julgamos relevante quantificarmos os turnos desta interação para mostrarmos que há um domínio dos turnos por parte da aluna Kate²⁴. Esses dados podem ser melhor visualizados na tabela e gráfico abaixo.

Aluno	N° de turnos
Kate	66
Sheyla	55
Rick	33
Jane	8
Paula	15
Professor	6
Total de turnos	183

Quadro 8: Quantificação de turnos da terceira tarefa.

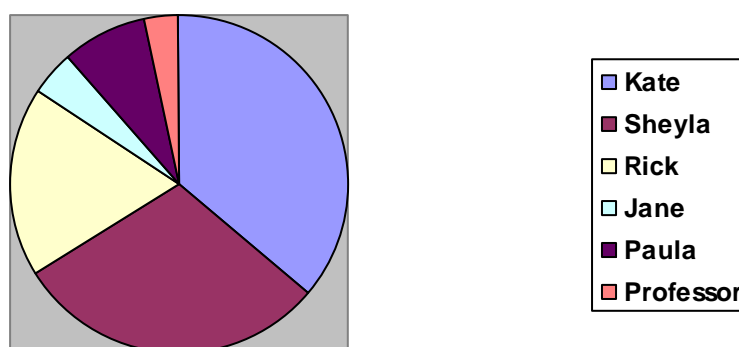


Gráfico 3: Quantificação de turnos da terceira tarefa.

²⁴ Não consideramos esse tipo de quantificação necessária nas atividades em duplas por conta da uniformidade da distribuição dos turnos dos aprendizes quando estão trabalhando nessa disposição.

De um total de 183 turnos presentes na terceira tarefa, percebemos que a aluna Kate participa em 66 turnos, Sheyla participa em 55 turnos, Rick em 33 turnos, Jane em 8 turnos, Paula em 15 turnos e o professor em 6 turnos.

Além de dominar os turnos, percebemos que Kate se revela bastante colaborativa, ajudando os colegas a formularem suas perguntas e respostas.

Excerto 46

- 01 Kate:** Who's (+)Who's your favorite singer?
(incomp)
(risos)
(imcop)
- 02 Sheyla:** Minha? Vanessa Camargo.
- 03 Kate:** Você vai falar My favorite
- 04 Sheyla:** my favorite
- 05 Kate:** Singer
- 06 Sheyla:** como?
- 07 Kate:** Singer
- 08 Sheyla:** Singer
- 09 Kate:** is
- 10 Sheyla:** is Vanessa Camargo

No excerto 46, observamos que Kate auxilia Sheyla a verter sua resposta para a língua inglesa. Por meio da elicitación (LIMA; MENTIN, 2004), Kate requer a resposta completa da colega Sheyla fazendo com que ela aprenda a estrutura da resposta. No excerto abaixo, Kate ajuda Paula a formular sua pergunta.

Excerto 47

- 01 Kate:** Aqui oh (aponta no livro) What kind of
- 02 Paula:** What kind of
- 03 Kate:** Tv program
- 04 Paula:** Tv program
- 05 Kate:** do you like?
- 06 Paula:** do you like?

Os dados de Kate, coletados no primeiro questionário também evidenciam que ela se reconhece como aprendiz mais proficiente, exercendo liderança dentro do grupo.

Isso se deve ao seu conhecimento prévio na língua inglesa e motivação para o aprendizado dessa língua. Ela nos informou que já havia frequentado um curso de línguas em uma escola particular de idiomas por dois anos e possuía bastante motivação para o aprendizado da língua inglesa. Ela informou ainda que pretende, além de lecionar, compor em inglês, pois gosta muito de cantar e já atua como cantora em alguns bares da cidade onde reside.

Na quarta tarefa, quem assume o controle da interação é Mike. Também decidimos quantificar os turnos dessa tarefa de modo que eles pudessem evidenciar que Mike assume o papel de aluno mais proficiente na tarefa por ser mais proficiente na língua-alvo. Esses dados podem também ser visualizados na tabela e gráfico abaixo.

Aluno	N° de turnos
Mike	19
Peter	15
Claire	6
Marta	6
Janet	2
Gary	1
Total de turnos	49

Quadro 9: Quantificação de turnos da quarta tarefa.

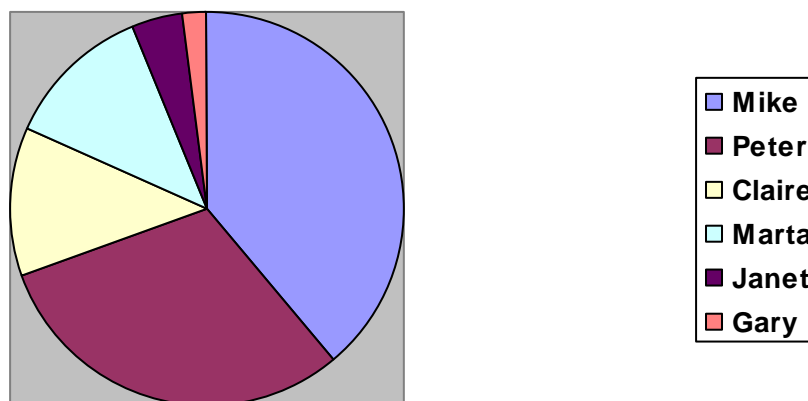


Gráfico 4: Quantificação de turnos da quarta tarefa.

Do total de 49 turnos, Mike participa em 19 turnos, Claire participa em 6 turnos, Peter em 15 turnos, Marta em 6 turnos, Janet em 2 turnos e Gary em 1 único turno.

O aluno Mike, além de tomar a maioria dos turnos, auxilia durante a interação, bem como nos momentos de consenso do grupo.

Excerto 48

01 Peter: Fala aí, todo mundo ficou no Tony.

02 Mike: Everybody think about Tony (+) Tony is the proper date for her

No excerto acima percebemos que Peter pede para Mike "dizer" em inglês a decisão do grupo a respeito do pretendente escolhido.

Os dados de Mike também vão ao encontro da asserção de que os alunos mais experientes na língua-alvo e mais motivados ao seu aprendizado assumem o papel de aluno mais proficiente na tarefa. Ele afirmou no primeiro questionário que já tinha bastante contato com a língua inglesa, pois já havia frequentado cursos em escolas de línguas. Mike também disse que lecionava língua inglesa em aulas particulares. Sua motivação era bastante grande, pois queria aperfeiçoar-se no idioma e também gostaria de lecionar em escolas.

Em suma, conforme as análises realizadas acima, acreditamos que os alunos que possuíam experiência prévia na língua inglesa e maior motivação para o aprendizado da mesma assumiram o papel de controle das tarefas auxiliando seus colegas no entendimento da tarefa propriamente dita e também na produção oral na língua-alvo.

3.6 Análise do teste de proficiência

A fim de tentar responder à segunda pergunta de pesquisa deste trabalho, "Quais implicações este processo apresenta em relação à melhora dos aprendizes quanto a sua

proficiência na língua-alvo?”, utilizaremos os dados obtidos por meio do teste de proficiência aplicado aos alunos durante a coleta de dados desta pesquisa.

O teste (Oxford Placement Test 1) foi aplicado duas vezes durante o ano letivo de 2007, ano em que a coleta de dados foi realizada. O primeiro foi aplicado no início do ano letivo e o segundo no final. Com as duas aplicações pudemos obter um parâmetro de comparação do nível de proficiência dos alunos no início do curso e no final do primeiro ano letivo, ano em que tarefas comunicativas e pré-comunicativas foram inseridas no ambiente de ensino aprendizagem de língua inglesa para o referido grupo.

Trinta e quatro alunos participaram da primeira aplicação do teste, mas três alunos não completaram a parte gramatical, por isso obtiveram pontuação menor. Já na segunda aplicação, os mesmos trinta e quatro realizaram a prova e, desta vez, apenas um aluno não completou a parte gramatical.

Os dados dos testes de proficiência podem ser melhor visualizados por meio do quadro abaixo:

	1° Aplicação do Teste	2° Aplicação do Teste
Aluno 1	82 (Beginner)	96 (Beginner)
Aluno 2	81 (Beginner)	77 (Beginner)
Aluno 3 (Claire)	97 (Beginner)	102 (Elementary)
Aluno 4 (Jane)	93 (Beginner)	95 (Beginner)
Aluno 5 (Meg)	88 (Beginner)	108 (Elementary)
Aluno 6 (Paula)	48 (Beginner) *Não terminou a parte gramatical	86 (Beginner)
Aluno 7 (Lisa)	73 (Beginner)	90 (Beginner)
Aluno 8 (Janet)	93 (Beginner)	85 (Beginner)
Aluno 9 (Jay)	70 (Beginner)	100 (Elementary)
Aluno 10	79 (Beginner)	77 (Beginner)
Aluno 11	76 (Beginner)	94 (Beginner)
Aluno 12 (Cristine)	51 (Beginner) *Não terminou a parte gramatical	85 (Beginner) *Não terminou a parte gramatical
Aluno 13 (Débora)	79 (Beginner)	89 (Beginner)
Aluno 14	66 (Beginner) *Não terminou a parte	92 (Beginner)

	gramatical	
Aluno 15	87 (Beginner)	79 (Beginner)
Aluno 16	79 (Beginner)	85 (Beginner)
Aluno 17 (Peter)	83 (Beginner)	83 (Beginner)
Aluno 18 (Nancy)	122 (Lower intermediate)	137 (Lower intermediate)
Aluno 19 (Mike)	115 (Elementary)	129 (Lower intermediate)
Aluno 20	87 (Beginner)	87 (Beginner)
Aluno 21	56 (Beginner)	90 (Beginner)
Aluno 22 (Kate)	89 (Beginner)	115 (Elementary)
Aluno 23	78 (Beginner)	67 (Beginner)
Aluno 24 (Marta)	74 (Beginner)	81 (Beginner)
Aluno 25	76 (Beginner)	95 (Beginner)
Aluno 26	83 (Beginner)	92 (Beginner)
Aluno 27	91 (Beginner)	94 (Beginner)
Aluno 28	75 (Beginner)	85 (Beginner)
Aluno 29 (Rick)	89 (Beginner)	97 (Beginner)
Aluno 30	76 (Beginner)	74 (Beginner)
Aluno 31 (Sheyla)	87 (Beginner)	90 (Beginner)
Aluno 32	80 (Beginner)	83 (Beginner)
Aluno 33	85 (Beginner)	94 (Beginner)
Aluno 34 (Gary)	89 (Beginner)	82 (Beginner)

*Advanced (avançado) – 165 a 200 pontos; Upper Intermediate (alto intermediário) – 145 a 164; Intermediate (intermediário) – 140 a 144; Lower Intermediate (baixo intermediário) – 120 a 139; Elementary (elementar) - 100 a 119 e Beginner (iniciante) – 0 a 99.

Quadro 10: Pontuação dos alunos nas duas aplicações do teste de proficiência

Na primeira aplicação do teste trinta e dois alunos (94,11%) obtiveram pontuação abaixo de noventa e nove pontos, por isso foram classificados como Iniciantes (*Beginner*) na proficiência da língua inglesa, segundo os critérios do teste aplicado. As pontuações variaram entre quarenta e oito e noventa e três. Apenas dois alunos (5,88%) apresentaram pontuação acima de noventa e nove, um deles (2,94%) atingiu cento e quinze, ou seja, seu nível é considerado Elementar (*Elementary*) e o outro (2,94%) obteve a pontuação cento e vinte e dois, portanto encontrava-se no nível Baixo Intermediário (*Lower Intermediate*).

Já na segunda aplicação do mesmo teste, os dados modificaram-se. Dos trinta e quatro que refizeram o teste, quatro alunos (11,76%) atingiram a pontuação referente à classificação de Elementar (*Elementary*) e dois alunos (5,88%) obtiveram pontuação

para o nível Baixo Intermediário (*Lower Intermediate*). Dos outros vinte e oito (82,35%) que mantiveram a classificação de Iniciante (*Beginner*), vinte e um (61,76%) não atingiram um nível superior, mas aumentaram sua pontuação. Apenas sete alunos (20,58%) obtiveram pontuação inferior à primeira aplicação do teste de proficiência.

Abaixo, um quadro com a porcentagem de alunos em cada categoria nas primeira e segunda aplicações do teste de proficiência.

	1º Aplicação do Teste	2º Aplicação do Teste
Beginner	94,11% dos alunos	82,35% dos alunos
Elementary	2,94% dos alunos	11,76% dos alunos
Lower Intermediate	2,94% dos alunos	5,88% dos alunos
Intermediate	0%	0%
Upper Intermediate	0%	0%
Advanced	0%	0%

Quadro 11: Classificação dos alunos conforme as categorias propostas pelo Oxford Placement Test

Os dados acima evidenciam uma tímida melhora do quadro geral da classe no que diz respeito às mudanças de categorias de proficiência do teste aplicado. Em contrapartida, quando levamos em consideração a melhora dos alunos na comparação dos dois testes, ou seja, as mudanças de pontuação, os dados mostram considerável melhora no quadro geral da classe quanto à proficiência na língua inglesa.

Dentre os trinta e quatro alunos da sala de aula, vinte e cinco (73,52%) aumentaram sua pontuação na segunda aplicação do teste, sete alunos (20,58%) obtiveram pontuação menor e apenas dois alunos (5,88%) mantiveram a mesma pontuação.

Os dados do teste, quando categorizados de acordo com a pontuação obtida pelos alunos, propõem resultados mais específicos em relação à melhora da proficiência dos alunos após o processo de intervenção.

Como a pontuação do teste varia entre zero e duzentos pontos, optamos por analisar os resultados com base estritamente nos números atingidos pelos alunos. Para isso criamos quatro categorias: 1 - abaixo de oitenta pontos; 2 - entre oitenta e noventa pontos; 3 - entre noventa e cem pontos e, finalmente, 4 – acima de cem pontos.

Por meio da análise das duas aplicações do teste com base nas quatro categorias acima, obtemos a quantificação no quadro abaixo

	1° Aplicação do Teste	2° Aplicação do Teste
Abaixo de 80 pontos	44,11% dos alunos	14,70% dos alunos
Entre 80 e 90 pontos	38,23% dos alunos	32,35% dos alunos
Entre 90 e 100 pontos	11,76% dos alunos	35,29% dos alunos
Acima de 100 pontos	5,88% dos alunos	17,64% dos alunos

Quadro 12: Classificação dos alunos conforme nossas categorias.

e também no gráfico a seguir:

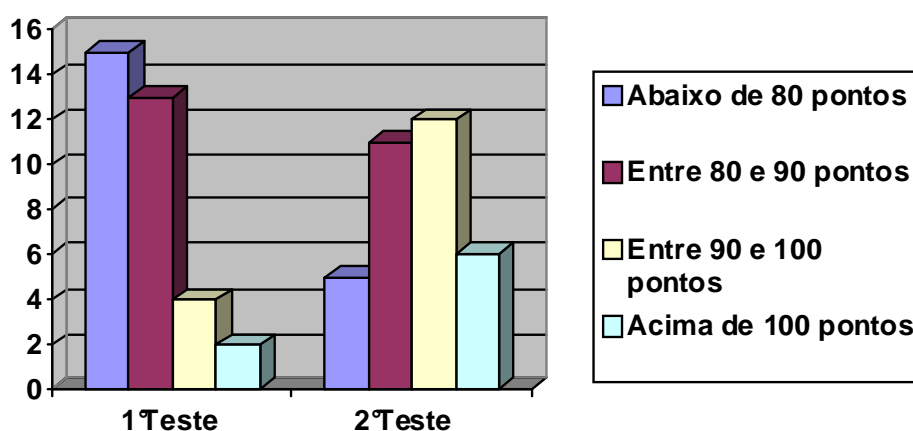


Gráfico 5: Classificação dos alunos conforme nossas categorias.

Na primeira aplicação do teste, quinze alunos (44,11%) classificaram-se na categoria 1 (abaixo de oitenta pontos); treze alunos (38,23%) ficaram na categoria 2 (entre oitenta e noventa pontos); quatro alunos (11,76%) classificaram-se na categoria 3 (entre noventa e cem pontos) e apenas dois alunos (5,88%) atingiram a categoria 4 (acima de cem pontos).

Já na segunda aplicação, apenas cinco alunos (14,70%) ficaram na categoria 1; onze alunos (32,35%) estabeleceram-se na categoria 2; doze alunos (35,29%) classificaram-se na categoria 3 e, por fim, seis alunos (17,64%) atingiram a categoria 4.

Portanto, no que concerne à segunda pergunta de pesquisa, que investiga a melhora dos aprendizes mediante o trabalho com tarefas comunicativas e pré-comunicativas, pode-se dizer que, durante o ano letivo de 2007, quando os alunos estiveram engajados em um processo de ensino/aprendizagem por meio de tarefas com interação em pares ou grupos maiores, houve tímida melhora nos níveis de proficiência propostos pelo teste (*Oxford Placement Test*). Entretanto houve considerável melhora no quadro geral da classe no que diz respeito à pontuação do teste e, conseqüentemente, na proficiência gramatical e de compreensão auditiva dos alunos na língua inglesa.

É importante mencionar que não consideramos a melhora dos alunos quanto a sua proficiência na língua-alvo apenas pelo trabalho realizado com as cinco tarefas descritas nesta pesquisa. Acreditamos que o trabalho realizado com as outras atividades propostas pelo livro didático utilizado e pelo professor pesquisador como: leitura de textos, atividades de compreensão auditiva, exercícios de fixação, leitura e compreensão de músicas e filmes, exposição de estrutura na lousa, esforço dos próprios alunos fora das dependências da sala de aula, enfim, todas as atividades que tangenciaram o trabalho com as tarefas propriamente ditas podem ser consideradas contribuintes da melhora evidenciada na comparação das aplicações do teste de proficiência.

Em relação aos alunos focais, todos, com exceção da aluna Janet evoluíram em sua pontuação. Kate, Meg, Jay e Claire evoluíram de iniciantes (*beginner*) para Elementar (*Elementary*). O aluno Mike evoluiu de Elementar (*Elementary*) para baixo intermediário (*Lower Intermediate*). Os outros mantiveram suas classificações. Para melhor visualização, segue um quadro com os dados.

	1º Aplicação do Teste	2º Aplicação do Teste
Beginner	Rick, Gary, Sheyla, Marta, Kate, Peter, Débora, Cristine, Janet, Jay, Lisa, Paula, Meg, Jane e Claire.	Rick, Gary, Sheyla, Marta, Peter, Débora, Cristine, Janet, Lisa, Paula e Jane.
Elementary	Mike	Kate, Jay, Meg e Claire.
Lower Intermediate	Nancy	Nancy e Mike.
Intermediate		
Upper Intermediate		
Avanced		

Quadro 13: Classificação dos alunos focais conforme as categorias propostas pelo Oxford Placement Test

No entanto, os dados dos alunos focais quando submetidos às categorias (1 - abaixo de oitenta pontos; 2 - entre oitenta e noventa pontos; 3 - entre noventa e cem pontos e finalmente 4 – acima de cem pontos) evidenciam real melhora na sua proficiência.

	1º Aplicação do Teste	2º Aplicação do Teste
Abaixo de 80 pontos	Paula, Lisa, Jay, Cristine, Débora e Marta.	
Entre 80 e 90 pontos	Meg, Peter, Kate, Rick, Gary e Sheyla.	Paula, Janet, Cristine, Débora, Peter, Gary e Marta.
Entre 90 e 100 pontos	Claire, Jane e Janet.	Jane, Lisa, Rick e Sheyla.
Acima de 100 pontos	Nancy e Mike.	Claire, Meg, Jay, Nancy, Mike e Kate.

Quadro 14: Classificação dos alunos focais conforme nossas categorias.

Os dados do quadro acima podem também ser visualizados no gráfico abaixo.

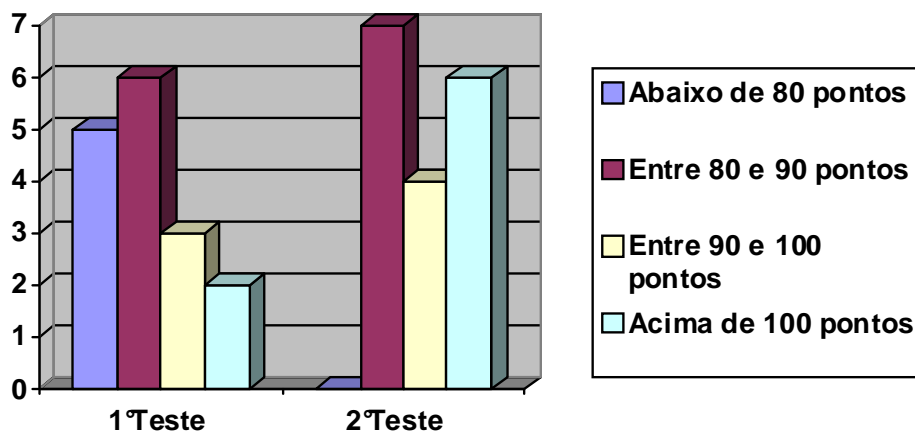


Gráfico 6: Classificação dos alunos focais conforme nossas categorias.

Em suma, no que concerne aos alunos focais, também percebemos considerável melhora no que diz respeito à pontuação.

Uma vez realizada a análise e discussão dos dados desta pesquisa, passamos agora ao último capítulo deste trabalho em que apresentamos as conclusões deste estudo bem como encaminhamentos para próximas pesquisas.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Retomando os objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi investigar como se dá a interação dos aprendizes em pares ou grupos maiores por meio de tarefas comunicativas e pré-comunicativas inseridas em um ambiente de ensino/aprendizagem de língua inglesa em um grupo formado por alunos de primeiro ano de uma faculdade particular. Também abordamos, neste trabalho, a melhora da proficiência na língua-alvo dos aprendizes após o processo de inserção de uma metodologia baseada em tarefas. A proficiência foi medida por meio de um teste de proficiência intitulado Oxford Placement Test 1.

A primeira pergunta desta pesquisa buscou verificar como se dá a interação dos aprendizes em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas que se pautam pelo uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas. A segunda teve por objetivo investigar quais implicações o processo de ensino/aprendizagem por meio de tarefas apresenta em relação à melhora dos aprendizes quanto a sua proficiência na língua alvo.

Passamos então à próxima seção, em que será realizada a discussão que buscou responder as perguntas acima.

4.2 Síntese dos resultados

Primeiramente, para fins de responder à primeira pergunta, procuramos agrupar os resultados da análise dos dados que possam gerar asserções com vistas a respondê-la.

Como verificado no decorrer das interações, houve momentos em que os aprendizes, engajados no cumprimento das tarefas propostas, realizaram a negociação, tanto de significado como também do próprio cumprimento da tarefa, por vezes na

língua materna e outras vezes na língua-alvo. Como discutido na seção 3.2 do capítulo de análise de dados, observamos que a incidência de negociação na língua materna foi maior nas tarefas ditas puramente comunicativas, enquanto que a negociação na língua-alvo apresentou-se com mais frequência nas tarefas pré-comunicativas. Assim, foi possível observar que os aprendizes, quando focados no cumprimento de tarefas em que haviam pontos estruturais previamente estabelecidos para a interação e cumprimento da mesma, interagiram mais utilizando a língua-alvo. Em contrapartida, os alunos, quando engajados no cumprimento de tarefas menos “engessadas”, ou seja, em interações cujo foco se voltava exclusivamente para o significado, interagiram mais utilizando a língua materna, embora sempre com o objetivo de cumprir a tarefa proposta.

Foi possível nos valermos da hipótese de que os participantes desta pesquisa, na intenção de cumprir o objetivo estipulado pela tarefa, interagem utilizando, na maioria das vezes, a língua materna. Acreditamos que isso se dê pelo fato de que o contexto pesquisado conta com alunos iniciantes de um curso de Licenciatura em Letras e, por conseguinte, que em sua grande maioria, encontraram-se em um estágio bastante elementar de conhecimento linguístico.

Sendo assim, no contexto pesquisado, o trabalho com tarefas pré-comunicativas, se fez mais promotor de interação na língua-alvo do que o trabalho com tarefas puramente comunicativas.

Ainda no que diz respeito à verificação das interações propostas pelas tarefas, pudemos perceber que o trabalho com base em tarefas foi promotor de colaboração entre os aprendizes, pois foi percebido que os participantes mais proficientes, mais experientes na língua-alvo ou mais motivados para aprender auxiliam e incentivam os colegas menos proficientes, menos experientes ou menos motivados. Ainda nesse sentido, foi possível verificar que as tarefas realizadas promoveram momentos de

esforço colaborativo em que os alunos (bem sucedidos ou não) interagiram para alcançar os objetivos traçados pelas tarefas.

Foi percebido também que, por algumas vezes, as tarefas promoveram momentos de explicitação da forma, léxico ou pronúncia da língua-alvo. As pontuais necessidades de foco na forma, significado ou na pronúncia foram geradas a partir da própria interação proposta pela tarefa, uma vez que os alunos, por necessidade de se comunicarem para cumpri-la, focaram, momentaneamente, um item gramatical, lexical ou fonético da língua-alvo para solução da dúvida e logo em seguida voltaram seu foco novamente para a comunicação, pondo em prática o novo item linguístico explicitado.

Outro aspecto depreendido pelas análises das tarefas realizadas foi que alguns aprendizes, quando envolvidos nas interações propostas pelas tarefas, evoluem no decorrer da mesma, pois apresentam dificuldades de formular frases na língua-alvo no início da interação, mas no final demonstram competência linguística para a solução do problema proposto pela tarefa. Acreditamos que isso se dá, tanto pela situação de cooperação entre os alunos mais proficientes com os menos proficientes, quanto pela necessidade apresentada pelas tarefas, de modo que alguns alunos demonstram real esforço colaborativo e autossustentado para comunicar-se e atingir o objetivo das tarefas propostas. Por outro lado, também foi possível observar que alguns alunos queixam-se do pequeno engajamento dos colegas durante a interação. Percebemos que, por vezes, alguns alunos interagem de forma lacônica ou pontual por sentir que seus colegas de interação não se comprometem com a tarefa.

Ainda com vistas à resposta da primeira pergunta de pesquisa, verificamos que o trabalho com resolução de tarefas proposto com atividade em pares ou grupos maiores pode promover benefícios ao ambiente de ensino/aprendizagem, pois, durante esse tipo de trabalho, alguns alunos que se sentem inibidos com a presença do professor ou com

uma possível correção frente aos outros tiveram a liberdade para interagirem com os colegas em um ambiente mais descontraído e livre de correções públicas. Por outro lado, foi possível de se verificar que o trabalho com base na resolução de tarefas em uma sala de aula numerosa pode distanciar a supervisão do professor sobre os alunos menos motivados, possibilitando a esses alunos menos comprometidos, liberdade para abster-se das interações.

Passamos agora às asserções com vistas a responder a segunda pergunta deste estudo que visa a averiguar a melhora na proficiência dos alunos, mediante o trabalho realizado durante o período de coleta de dados para este estudo.

É possível dizer que a inserção de tarefas comunicativas e pré-comunicativas no ambiente de ensino aprendizagem desta pesquisa, bem como as atividades que permearam o trabalho com as tarefas propriamente ditas proporcionou real melhora da proficiência dos alunos, segundo o Oxford Placement Test, sendo que dentre os trinta e quatro alunos da sala de aula, vinte e cinco (73,52%) aumentaram sua pontuação na segunda aplicação do teste, sete alunos (20,58%) obtiveram pontuação menor e apenas dois alunos (5,88%) mantiveram a mesma pontuação.

Em suma, com base nas asserções acima, podemos dizer que a presente pesquisa contribui para a área da de ensino/aprendizagem de língua inglesa no sentido de:

- Demonstrar que o trabalho com base em tarefas pode ser uma saída para contextos em que tradicionalmente tem-se trabalhado com foco estritamente na forma, formando profissionais mal preparados e alimentando a realidade em que instituições particulares de ensino superior têm ocupado posições inferiores às suas contrapartes públicas no que concerne a proficiência em línguas estrangeiras.
- Revelar que um trabalho com tarefas comunicativas e pré-comunicativas pode co-existir positivamente em um ambiente de ensino/aprendizagem de língua estrangeira

cuja maioria dos aprendizes encontra-se em um estágio elementar de conhecimento linguístico.

4.3 Limitações da pesquisa e encaminhamentos

Reconhecemos, ao término desta pesquisa, que houve alguns pontos em que limitações ocorreram. Sabemos também que é a partir das limitações de uma pesquisa que surgem novas tentativas de investigação em uma mesma área. Por isso acreditamos que as limitações ocorridas neste estudo poderão servir de impulso para que novos professores/pesquisadores venham a se debruçar sobre o ensino com base em tarefas, uma vez que ainda há necessidade de muitas pesquisas para esse tipo de trabalho no ensino de línguas estrangeiras

Reconhecemos que a tentativa de coleta de dados a partir de uma câmera de vídeo fixa na sala de aula contribuiu muito pouco para as análises realizadas nesta pesquisa. A grande dimensão da sala de aula e condições ruins de captação de som quase inviabilizaram a utilização deste instrumento de coleta de dados. No entanto, as gravações foram úteis para que este professor/pesquisador pudesse relembrar situações importantes do trabalho feito em sala de aula, principalmente no momento de analisar as transcrições. Felizmente pudemos identificar o problema em tempo de utilizar um gravador portátil para registrar as interações dos aprendizes no momento do cumprimento das tarefas.

Outro ponto que se caracterizou como limitador deste trabalho foi a escolha do teste de proficiência para medir a melhora da mesma nos alunos após o trabalho realizado. No momento da escolha do teste, nos ativemos apenas a um teste conceituado na área de língua inglesa e que pudesse ser utilizado em qualquer contexto para nivelamento de proficiência em língua inglesa. Sabemos que o teste utilizado não

abrange a proficiência em todas as macro-habilidades, pois ele mede a proficiência dos alunos na habilidade auditiva e gramatical e temos consciência de que as tarefas propostas para os aprendizes durante a coleta de dados desta investigação tiveram como foco a habilidade de interação oral na língua-alvo. Portanto, essa incompatibilidade caracterizou uma limitação na asserção de que o trabalho realizado com as tarefas pudesse contribuir diretamente para a melhora de proficiência relatada nas análises desta dissertação. Entretanto, temos certeza que a proficiência auditiva e gramatical medida por meio do teste utilizado foi também significativa para que pudéssemos concluir que o trabalho com as tarefas e outras atividades relacionadas a elas fosse gerador da melhora de proficiência acusada nas duas aplicações do teste.

Nesse sentido, e no que diz respeito a novas pesquisas, acreditamos que a utilização de testes de proficiência cuja abrangência atinge a habilidade oral podem ser promotores de dados bastante elucidativos já que os dados foram coletados a partir de aprendizes interagindo oralmente na solução de tarefas.

Também pensamos ser interessante pesquisas que abranjam não apenas dados coletados de um ano letivo de um curso de Licenciatura em Letras, como foi feito neste trabalho. Acreditamos que pesquisas vindouras poderiam abranger dados desde os primeiros anos dos cursos de formação até os anos finais dos mesmos, ou seja, um estudo longitudinal traria luz aos resultados aqui apresentados e certamente acrescentaria informações relevantes quanto à evolução da proficiência.

Assim, terminada esta dissertação de mestrado, espero ter contribuído para que outros profissionais da área de ensino de línguas possam voltar seu trabalho em sala de aula, bem como suas pesquisas para o uso de tarefas em ambientes diversos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, R. The importance of classroom interaction. *Applied Linguistics* v. 5, n.2: 156 – 170, 1984.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação letras/espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares.(org.)* Campinas: Pontes Editores, 2007.

BARBIRATO, R.C. *A Tarefa como ambiente para aprender LE*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1999.

_____. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2005.

_____. Planejamentos temáticos baseados em tarefas comunicativas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, K. A; ALVAREZ, M. L. O (orgs) *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

BITAR, S. G. *Tarefas comunicativas – preparação e execução*, 2008. Disponível em: (<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/680/523>). Acesso em: 01/07/09.

BIZON, A. C. C. *Características de interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL, 1994.

BONVINO, M. A. B. *Avaliação da proficiência oral em Inglês como Língua Estrangeira de formandos em Letras: uma proposta de validar o critério vocabulário*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/Ibilce, 2007.

BREEN, M. Learner contributions to task design. In: Candlin. C.; Murphy D. (Eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1987, p. 23.

BROWN, D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: J.C. RICHARDS; W. A. RENANDYA. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 2002.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMARGO, M. L. N. Formação de professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. (org.) São José do Rio Preto, HN, 2007.

CANDLIN, C. N. Towards task based language learning. In: CANDLIN C. N.; MURPHY. D. (eds), *Language learning tasks*, Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987.

CAVALARI, S. M. S. *O Tratamento do Erro na Oralidade: Uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/Ibilce, 2005.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação da pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, 17, 1991

CLARK, J. *Curriculum renew in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Lingüística Aplicada: múltiplos olhares*.(org.) Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. *Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como língua estrangeira*. *Intercâmbio* (Porto), São Paulo - SP, v. 6, n. 1, p. 520-540, 1997.

CONSOLO, D. A.; REZENDE, I. P. *Investigando a interação verbal em aulas de língua estrangeira (inglês) na Universidade*. *Intercâmbio* (PUCSP), São Paulo, v. X, p. 187-195, 2001

ENADE-2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório Síntese*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enade/2005/relatorios/Letras.pdf>. Acesso no dia 31/02/09.

ERICKSON, F; WILSON, J. *Sights and sounds of life in schools: a resource guide do film and videotape for research and education*. Michigan: Michigan State University, 1982.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. & BARCELOS, A. M. F. *Lingüística Aplicada e contemporaneidade.(org)* São Paulo, Atlas, Campinas, Pontes Editores, 2005.

KRASHEN, S. *Principles and practices in second language acquisition*. New York, Pergamon Press, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod. In: KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Microstrategies for Language Teaching*: Yale University, 2003

LIMA, M. S; MENTI, M. M. *O Tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira*. 2004. Disponível em: (http://www.lettras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/menti.pdf). Acesso em: 23/07/09

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition. In: K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.) *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985, p. 89.

_____. Native speaker/nor-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v4. n 2. 1983.

MARCUSCHI, L. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1996.

MARQUES, E. A. *Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/Ibilce, 2001.

McDONOUGH, S. *Research Method for English Language Teachers*. Londres. Arnold, 1997.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996

NUNAN, D. *Designing tasks for the Communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB; Educat/UCPel, 2001. p.193-209

_____. *Feedback em ambiente virtual* In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP, 1990.

_____. *New interchange student's book 1*. 22.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ROSA, Ketlyn Mara; XAVIER, R. P. Inglês para Classe Hospitalar. Extensivo (Florianópolis), v. Ano 4, p. 1-18, 2007.

SANTOS, G. A. *Interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/Ibilce, 2003.

SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem In-Tanden*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/Ibilce, 2008.

SILVA, A. T. *Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: foco na construção da interação*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP/Ibilce, 2003.

SILVESTRE, V. P. V. *Teorias pessoais de duas professoras de inglês em formação universitária e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula*, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/view/3413/3295>. Acesso no dia: 08/07/09.

SIMÃO, A.K.G. Competência do professor-pesquisador: a pesquisa-ação como meio de reconstrução de uma abordagem de ensino. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (orgs) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

SWALES, J. M.. *Genre Analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.

TARDIN, R. C. Das origens do comunicativismo. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares.(org.)* Campinas: Pontes Editores, 2007.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. Londres: Penguin, 1995.

TUDOR, I. A Changing perspective on language teaching. In: TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VIANA, N. ; CONSOLO, D. A. . Aspectos Pragmáticos da Pesquisa em Sala de Aula: O observador observado. *Apliege Ensino e Pesquisa*, Uberlândia - MG, v. 1, n. 1, p. 60-84, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso. Tese de Doutorado., Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares.(org.)* Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. A Prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de Línguas. Texto base para a conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos ANAIS do referido congresso, 2009.

WRIGHT, T. Instructional task and discorsal outcome in the L2 classroom. In: CANDLIN, C. N.; MURPHY. D. (eds), *Language learning tasks*, Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1987.

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) - Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Inglês para classe hospitalar*. Disponível em: http://www.extensio.ufsc.br/20071/ingles_classe_hospitalar.pdf. Acesso no dia 24/01/09.

ANEXOS

Primeira tarefa (Daily schelules)**Data: 16/04/07****Alunos: Lisa e Meg**

- 1 **Lisa:** (incomp) É pra perguntar(++) que que é pra perguntar?
2 **Meg:** Qual que tem (+) o:: (+) melhor negócio aqui (+) da rotina.
3 **Lisa:** Quê?
4 **Meg:** Qual que tem a melhor rotina (+) os melhores horários.
5 **Lisa:** Ah! (++) como que pergunta?
6 **Meg:** Você vai falar (+) Who...
7 **Lisa:** Como?
8 **Meg:** Who
9 **Lisa:** Who
10 **Meg:** Have...
11 **Lisa:** Ave...
12 **Meg:** the best...
13 **Lisa:** the best...
14 **Meg:** daí (+) daily (+) schedule?
15 **Lisa:** Ichi (+) esse eu não sei. (risos)
16 **Meg:** Repeat (+) daily...
17 **Lisa:** Daily
18 **Meg:** Schedule
19 **Lisa:** Schedu (+) schedule
20 **Meg:** Isso! Agora eu vou responder. E::: in my opinion (+)Tina(++) agora você pergunta Why.
21 **Lisa:** O que é Why?
22 **Meg:** É por que?
23 **Lisa:** Ahh! (+) Why?
24 **Meg:** Because (+) because (+) is more normal.
25 **Lisa:** (risos) O que que você falou af?
26 **Meg:** Eu falei que eu prefiro porque é o mais normal (+) olha (aponta no livro) (+) levanta às sete e chega às seis (+) eu prefiro (+) o Rodney chegas às onze e a Ellen às nove. Eu prefiro um horário mais normal.
27 **Lisa:** Mas a Ellen vai trabalhar às cinco, olha.
28 **Meg:** É cinco da manhã ou!
29 **Lisa:** Ah! É cinco da manhã? Boiei (risos)
30 **Meg:** É, ela é aeromoça.
31 **Lisa:** Ah!
32 **Meg:** Agora eu pergunto pra você, vai (+) (incomp) Who have the best (+) daily Schedule?
33 **Lisa:** Tina
34 **Meg:** Why?
35 **Lisa:** Ah, eu ia falar a Ellen, mas você falou que é cinco da manhã!
36 **Meg:** Mas qual que é tua resposta?
37 **Lisa:** Como assim?
38 **Meg:** Qual que é tua resposta (+) em inglês?
39 **Lisa:** Ah, eu não sei falar.
40 **Meg:** Que que você quer falar?
41 **Lisa:** E::: igual você (+) é o mais normal que tem (+) os outros são todos meio malucos.
42 **Meg:** Então é (+) because
43 **Lisa:** Because (+) O que que é isso?
44 **Meg:** É por que também (+) mas pra responder
45 **Lisa:** Ah! Because...
46 **Meg:** is
47 **Lisa:** is
48 **Meg:** more normal.
49 **Lisa:** more normal.
50 **Meg:** Ai!
51 **Lisa:** Acabou?
52 **Meg:** Acabou. (+) A gente escolheu a Tina.

Segunda tarefa (Spending Habits)**Data: 07/05/07****Alunos: Nancy e Jay**

- 1 **Jay:** É pra perguntar (++) isso aqui.
2 **Nancy:** É?
3 **Jay:** no que eu mais gasto. (aponta no livro) clothing?
4 **Nancy:** clothing.
5 **Jay:** Clothing?
6 **Nancy:** Esse Th é um com a língua nos dentes. Clothing.
7 **Jay:** Clothing
8 **Nancy:** O th é como se fosse um f
9 **Jay:** Ah! Que legal! Que horror (risos)
10 **Nancy:** Vai, How do you spend your Money?
11 **Jay:** Como eu respondo?
12 **Nancy:** Você coloca clothing (+) é como você gasta o seu dinheiro? I spend (+) my money (+) in...
13 **Jay:** Então I spend my money clothing.
14 **Nancy:** In clothing (+) em roupas
15 **Jay:** in clothing
16 **Nancy:** Vai pergunta você.
17 **Jay:** Hi...
18 **Nancy:** How...
19 **Jay:** How (+) does
20 **Nancy:** Não, é o do
21 **Jay:** Ah tá, How do you spend your most your money?
22 **Nancy:** I spend my money in personal care.
23 **(incomp)**
24 **Nancy:** A maioria do meu dinheiro vai pra faculdade
25 **Jay:** Como que eu pergunto o que eu menos gasto? Hi do you spend...
26 **Nancy:** Não, aqui é como você gasta o seu dinheiro. (++) (Nome do professor) como que pergunta, tipo assim...?
27 **Jay:** Como que eu pergunto pra ele com que (+) com que ela menos gasta o dinheiro dela? Com que ele menos gasta o dinheiro dela?
28 **P:** (apontando no livro) você troca o (+) o most por least, vou colocar na lousa pra vocês.
29 **Nancy:** Tem most aqui? (++) Vai, eu pergunto. How do you spend least of your money?
30 **(risos)**
31 **Jay:** Eu não sei quanto que eu gasto.
32 **Nancy:** Você guarda menos? (incomp)
33 **Jay:** Não, não. Eu tô (incomp) eu sei. Então é...
34 **Nancy:** Savings
35 **Jay:** Savings?
36 **Nancy:** Sim
37 **Jay:** Então é I spend...
38 **Nancy:** Não, é I (+) não você está perguntando ou está respondendo?
39 **Jay:** Estou respondendo.
40 **Nancy:** I...
41 **Jay:** I
42 **Nancy:** spend
43 **Jay:** spend
44 **Nancy:** least
45 **Jay:** least
46 **Nancy:** of my money
47 **Jay:** of my money
48 **Nancy:** in
49 **Jay:** in (+) savings
50 **Nancy:** savings (+) é (+) pergunta pra mim.
51 **Jay:** Eh::

- 52 **Nancy:** How...
- 53 **Jay:** How do you spend most of your money?
- 54 **Nancy:** I spend least of my money in...
- 55 **Jay:** Não, eu perguntei errado.
- 56 **Nancy:** É você perguntou com most.
- 57 **Jay:** com most é. Eh:: How do spend least of your money?
- 58 **Nancy:** I spend least of my money in room decor
- 59 **Jay:** aquele do quarto?
- 60 **Nancy:** é
- 61 **Jay:** (incomp)
- 62 **Nancy:** é
- 63 (risos)

Terceira tarefa (Entertainment Survey)**Data: 04/06/07****Alunos: Kate, Sheyla, Rick, Jane e Paula**

- 1 **Kate:**What's your favorite kind(+)What's your favorite kind of music?
(incomp)
- 2 **Sheyla:** I like(+)
- 3 **Kate:** é:: romantic(+)music
- 4 **Sheyla:** I like romantic
- 5 **Kate:** ROmantic
- 6 **Sheyla:** omantic??
- 7 **Kate:** No(+)I like Romantic
- 8 **Sheyla:** Rormantic?? (ri)
- 9 **Kate:** Rormantic???(ri) (aponta a palavra no livro para o aluno Rick) Ror??? (+) Ror???
- 10 **Rick:** Romantic
- 11 **Kate:** Rormantic
- 12 **Sheyla:** music(+)music
- 13 **Kate:** What's your favorite kind of mov(+)movies?
(incomp)
- 14 **Sheyla:** E:: filmes né? Fala ai você agora
- 15 **Rick:** Hmmm(++).action(+)action
- 16 **Kate:** E:: What's your favorite kind of tv program?(++)programs like sports(+)
- 17 **Sheyla:** Jornal é como?
- 18 **Rick:** A::: NNNews!
- 19 **Sheyla:** News?
- 20 **Rick:** News? Eu não sei?
- 21 **Sheyla:** (vira para o professor e pergunta) (Nome do professor) como fala jornal?
- 22 **P:** News
- 23 **Rick:** News
- 24 **Kate:**Who's (+)Who's your favorite singer?
(incomp)
(risos)
(imcop)
- 25 **Sheyla:** Minha? Vanessa Camargo.
- 26 **Kate:** Você vai falar My favorite
- 27 **Sheyla:** my favorite
- 28 **Kate:** Singer
- 29 **Sheyla:** como?
- 30 **Kate:** Singer
- 31 **Sheyla:** Singer
- 32 **Kate:** is
- 33 **Sheyla:** is Vanessa Camargo
- 34 **Kate:** Who's your favorite actor?
- 35 **Rick:** Repeat please
- 36 **Kate:** Who's (incomp)Who's your favorite(+)actor?
(Incomp)
- 37 **Kate:** Actor ator(+)ator
- 38 **Sheyla:** Ator
- 39 **Rick:** yes(+)Hmmm(+)hmmm
- 40 **Kate:** My favorite
- 41 **Rick:** My(++).favorite
- 42 **Kate:** Actor
- 43 **Rick:** Actor is(+)is(+) Hmmm(+) Robin Williams(+) maybe!
(risos)
- 44 **Rick:** Or not (ri)
(incomp)
- 45 **Rick:** Do you like(++).e:: do you like(++). Eu não sei perguntar!
(incomp)
- 46 **Rick:** Do you like (++)

- 47 **Kate:** Horror films
- 48 **Rick:** Horror films?
- 49 **Kate:** No, I don't like(+) cause I'm afraid(+)I have afraid?? (dirige-se ao professor e pergunta) (incomp)
- 50 **P :** I am afraid of horror films (++) (incomp) I am afraid of (++) I am afraid of spiders
- 51 Professor fala com outro grupo (incomp)
- 52 **Kate:** I am afraid of (++) e:: Vou perguntar (++) e:: What kind of movie do you like (nome da aluna)? (+) Kind of movie? (+) movie (aponta no livro didático) (+) yes
- 53 **Sheyla:** I like(++)
- 54 **Rick:** Action
- 55 **Sheyla:** Action
- 56 **P:** Very good
- 57 **Rick:** Very good
- 58 (outra aluna (Jane) entra para trabalhar no grupo)
- 59 **Kate:** What kind of music do you like? (+) kind of music do you like?
- 60 **Jane:** I like Pop music
- 61 **Kate:** Oh!
- 62 **Rick:** yes!!
- 63 **Kate:** e:: Who's your favorite singer? Singer? (aponta no livro) (+)Cantora (aponta no livro outra figura) (+) singer
- 64 **Jane:** Aline Barros (++) Do you Know Aline Barros (+) know?
- 65 **Rick:** More or less (+) more or less
- 66 **Kate:** Ah! Ok
- 67 (incomp)
- 68 **P:** Don't be afraid of the recorder (+) não fica (+) não fica com medo do gravador
- 69 **Sheyla:** Não eu não
- 70 **P:** Não tenha medo de errar
- 71 **Sheyla:** Não (+) Já errei aqui.
- 72 **Kate:** (Dirigindo-se para a aluna Sheyla) (Nome da aluna) What do you think about (+) Gospel music? O que você acha? Gospel music?
(Aluna Sheyla faz uma careta)
- 73
- 74 **Kate:** (ri) e:: don't like
- 75 **Sheyla:** No (+) no
- 76 **Kate:** No?
- 77 **Sheyla:** No
- 78 **Kate:** (vira-se para a Jane) hmmm and you
- 79 **Jane:** and you
- 80 **Kate:** Yes (+) perguntei and you
- 81 **Jane:** I (+) I like (+) very good Gospel music
- 82 **Sheyla:** É do you like
- 83 **Kate:** É do you like (+) aí music
- 84 **Sheyla:** (dirigindo-se ao aluno Rick)Do you (+) do you like Pop music?
- 85 **Rick:** I like very much
- 86 (Incomp) (Kate aponta algo no livro para ajudar a aluna Sheyla)
- 87 **Sheyla:** Who's your favorite (+) né?
- 88 **Kate:** (corrige a pronúncia) favorite
- 89 **Sheyla:** Favorite sing
- 90 **Kate:** Singer
- 91 **Sheyla:** Singer
- 92 **Rick:** Hmm (+) Hmm (+)
- 93 **Jane:** (diz algo incompreensível)
- 94 **Rick:** ri No! No! (risos) I like (+) I like George Michael (risos) George Michael
- 95 **Kate:** Ok! I like too
- 96 **Sheyla:** Vai, agora você (dirige a outra aluna Paula que encontrava-se mais afastada) faz pergunta!
- 97 **Kate:** Vai (Nome da aluna) manda uma bem quentinha para nós
- 98 **Sheyla:** Manda uma pra (nome da aluna 1) bem chick!
- 99 (incomp) (Paula fica em silêncio)
- 100 **Kate:** Vai (nome da aluna Paula) fala tenta fazer
- 101 **Sheyla:** Faz uma pergunta ai.

- 102 **Kate:** Estamos treinado, não precisa ficar com vergonha não (incomp) (++) do you like (++) aqui oh (aponta no livro) pega aqui oh (incomp) (explica algo no livro)
- 103 **Sheyla:** Manda! Manda aí!
- 104 **Paula:** e:: do you like (incomp)
- 105 **Sheyla:** é programa?
- 106 **Kate:** o tipo de programa
- 107 **Sheyla:** qual tipo de programa?
- 108 **Kate:** Aqui oh (aponta no livro) What kind of
- 109 **Paula:** What kind of
- 110 **Kate:** Tv program
- 111 **Paula:** Tv program
- 112 **Kate:** do you like?
- 113 **Paula:** do you like?
- 114 **Sheyla:** Ai eu falo Do you like?
- 115 **Kate:** é (+) se você gosta de (+) novela você fala I like soap opera
- 116 **Sheyla:** então é do you like soap opera?
- 117 **Kate:** não (+) você fala I like soap opera
- 118 **Sheyla:** I like soap opera
- 119 (incomp)
- 120 **Kate:** Vai (nome da aluna Paula) What (+) What kind of (+) of movies do you like?
- 121 **Sheyla:** é filme né?
- 122 **Kate:** (nome da aluna Paula) movie é cinema (+) que tipo de cinema?
- 123 **Paula:** Eu não gosto!
- 124 **Kate:** você vai falar assim, I don't like (+) movies
- 125 **Paula:** I don't like movies
- 126 **Kate:** movies
- 127 **Paula:** movies
- 128 **Kate:** Ela fica muito nervosa
- 129 **Sheyla:** Não precisa ficar nervosa é só pegar o rumo!
- 130 **P:** tenta! Você vai ver que tentando você aprende, tá todo mundo arriscando! Você também
- 131 **Sheyla:** mais do que eu, nossa!
- 132 (incomp)
- 133 **Kate:** é eu já coloquei aqui Pop Rock (anotando as opiniões do grupo no livro)
- 134 **Paula:** é Gospel?
- 135 **Sheyla:** Gospel? Que que é?
- 136 **Kate:** Gospel é música sacra né? Igreja né? Evangélica.
- 137 **Sheyla:** Evangélica
- 138 (incomp)
- 139 **Paula:** Pergunta (nome da aluna Sheyla)
- 140 **Sheyla:** Pergunto. O quê que vocês querem (apontando para o que falta para ser preenchido nas opiniões do grupo) Então vai (+) e:: What pode ser né? What (+) como que é isso aqui é::
- 141 **Kate:** Kind of
- 142 **Sheyla:** What kind of do you like né?
- 143 **Kate:** não What kind of agora você escolhe (aponta no livro) musica ou...
- 144 **Sheyla:** What kind of mov mov?
- 145 **Kate:** movies
- 146 **Sheyla:** movies?
- 147 **Rick:** Hmm (+) Hmm (+) I (+) I like Hmmm action
- 148 **Sheyla:** Hmm do you like music?
- 149 (imcomp)
- 150 **Kate:** E:: What's mmmm Who's your favorite actress actress (+) actress?
- 151 **Rick:** Hmm pode ser assim Hmm Sandra Bullock (+) Sandra Bullock (+) Cameron Dias Hmmm com que ela chama? Winona Rider
- 152 **Sheyla:** (ao preencher a opiniões) É o filme aqui? Então é what do you (+) que que você respondeu? (risos)
- 153 **Kate:** (ao preencher as opiniões) Bruna Lombardi
- 154 **Sheyla:** Demmi Moore Cameron Dias
- 155 **Kate:** Actress (+) é que eu perguntei atriz (+) tem actress
- 156 **Sheyla:** Ator
- 157 **Kate:** Who Who Who's your favorite (+)

- 158 **Paula:** Então Gianechini
159 **(risos)**
160 **Kate:** (preenchendo a lista) como chama ele?
161 **Paula:** Reinaldo Gianechini
162 **Kate:** Reinaldo?
163 **Paula:** Reinaldo
164 **Rick:** Escreve Gianechini, Gianechini é ele mesmo, não tem outro
165 **Kate:** Who's your favorite actor? (para o aluno Rick)
166 **Rick:** Hmm Paulo Atran
167 **Kate:** Whos is dead, não?
168 **Rick:** dead dead, is very dead (risos)
169 **Sheyla:** in memorian
170 **Kate:** Paulo Atran?
171 **Rick:** Atran
172 **Kate:** Com L?
173 **Rick:** Com U (+) Atran (+) com N de navio no final
174 **Kate:** My favorite actor is (++) Humberto Martins? Humberto Martins?
175 **Sheyla:** Pergunta pra ela pra ela falar(aponta para a aluna Paula) (+) ela (nome da aluna Kate) vai ajudar ela vai. Vai (nome da aluna Paula)nós vamos te ajudar
176 **Paula:** não gosto
177 **Sheyla:** não tem gostar! Eu também não gosto, mas nós falamos
178 **(incomp)**
179 **(risos)**
180 **Sheyla:** Ah! Essa foi boa!
181 **Rick:** muito boa, muito boa
182 **Sheyla:** Também gostei (++) então vai faz a pergunta para a (nome da aluna Paula) nós vamos ajudar
183 **Jane:** Ela fica nervosa.
184 **Sheyla:** Então faz pra nós a pergunta
185 **Kate:** Who's your favorite actor? (para a aluna 5)
186 **Rick:** Ator preferido
187 **Paula:** Paulo Almeida
188 **Rick:** Repeat please? (++) Quem que é esse?
189 **Paula:** Fez o Rafael na Malhação
190 **Rick:** O Pianista que agora entrou na Malhação?
191 **Jane:** Rafael Almeida
192 **Rick:** É aquele um do cabelo enrolado.
193 **Kate:** Do quê?
194 **Rick:** Almeida
195 **Jane:** meu primo
196 **Sheyla:** Teu primo?

Quarta Tarefa (TV Game Show)**Data: 13/08/07****Alunos: Mike, Claire, Peter, Marta, Gary e Janet**

- 1 **Mike:** Ok. Now you discuss and decide Who is the best date for Linda, ok? (++) (incomp) (++) Ok, (para a aluna A8) Who's the best date for Linda?
- 2 **Claire:** como diz eu acho?
- 3 **Mike:** I think
- 4 **Claire:** Ah?
- 5 **Mike:** I think
- 6 **Claire:** I think
- 7 **Mike:** think
- 8 **Marta:** (praticando ao mesmo tempo da interação de Mike e Claire) think, think
- 9 **Mike:** é um th assoprado
- 10 **Peter:** (praticando também) think,
- 11 **Mike:** think
- 12 **Peter:** think
- 13 **Mike:** think
- 14 **Peter:** think (+) I think
- 15 **Mike:** Isso!
- 16 **Peter:** I think
- 17 **Marta:** (aponta algo no livro)
- 18 **Mike:** (voltando-se para a aluna Marta) John? Why?
- 19 **Marta:** I think
- 20 **Mike:** Because (++)
- 21 **(Incomp)**
- 22 **Marta:** Ela também gosta de Jazz.
- 23 **Peter:** Não! Linda não gosta de Jazz!
- 24 **Mike:** She doesn't like Jazz
- 25 **Peter:** (aponta no livro) no Pop, no Jazz (+) Classical (incomp)
- 26 **Mike:** No Jazz, no Classical...
- 27 **Claire:** Só Pop
- 28 **Mike:** Just Pop
- 29 **Peter:** Eu acho que (+) Tony
- 30 **Marta:** Tony
- 31 **Mike:** Tony!
- 32 **Marta:** Tony!
- 33 **Peter:** O Tony! Eu também achei que era o Tony!
- 34 **Mike:** (dirigindo-se para a aluna Claire) What do you think?
- 35 **Peter:** Porque oh! O Tony gosta de Rock, Pop Rock
- 36 **Mike:** (novamente dirigindo-se para a aluna Claire) What do you think!?
- 37 **Claire:** Tomy
- 38 **Mike:** Tony, Tony, Tony!
- 39 **Peter:** John ou Tony?
- 40 **Claire:** Tony! (+) (pega o gravador para dizer mais perto) TONY! (aponta o gravador para o aluno Peter)
- 41 **Peter:** Tony, Tony, Tony!
- 42 **(risos)**
- 43 (aluna Claire aponta o gravador para o aluno Gary que encontrava-se afastado e não participava ativamente da interação)
- 44 **Gary:** Prefiro nem comentar
- 45 (aluna Claire aponta o gravador para a aluna Janet que também não participava ativamente da interação)
- 46 **Mike:** Vai, grita Tony!
- 47 **Peter:** Grita Tony!
- 48 **Janet:** Tony
- 49 **Peter:** Fala alto
- 50 **Janet:** ALTO! (risos)
- 51 (incomp) Oh my God!
- 52 **(risos)**
- 53 **Peter:** Fala aí, todo mundo ficou no Tony.
- 54 **Mike:** Everybody think about Tony (+) Tony is the proper date for her
- 55 **Peter:** (Voltando-se para o professor e apontando para o gravador) (nome do professor) desliga o bichim aqui! (risos)

Quinta tarefa (Family tree)**Data: 03/09/07****Alunos: Sheyla e Cristine**

- 1 **Sheyla:** Vai
- 2 **Cristine:** eu?
(Incomp)
- 3 **Cristine:** (++) (olha no caderno) Who's your eh:: grandfather?
- 4 **Sheyla:** (olha no caderno) precisa falar my né?
- 5 **Cristine:** My grandgather...
- 6 **Sheyla:** My grandfather Paulo
- 7 **Cristine:** Pergunta pra mim agora. (++) Who's your...
- 8 **Sheyla:** Who's your eh:: mother?
- 9 **Cristine:** My mother ladcida (+) (aponta o dedo como sinal de ameaça) oh! (risos)
- 10 **Sheyla:** Eh:: (+) eh:: What (+) the name your (+) eh:: (+) brother (+) brother
- 11 **Cristine:** brother?
- 12 **Sheyla:** é
- 13 **Cristine:** my brother (+) Wagner
- 14 **Sheyla:** Ah!
- 15 **Cristine:** What's the (+) name of your eh:: (+) sister?
- 16 **Sheyla:** Bruna
- 17 **Cristine:** Who's your (+) grandmother?
- 18 **Sheyla:** Belmira
- 19 **Cristine:** Ooooh!
- 20 **Sheyla:** É minha vez agora?
- 21 **Cristine:** É, é tua vez.
- 22 **Sheyla:** Who's (+) your (+) your (olha no livro)
- 23 **Cristine:** Pergunta fácil em (nome da aluna 2)!
- 24 **Sheyla:** Quem desses que eu quero eh:: (++) Hmm (++)
- 25 **Cristine:** Olha tem esses aqui oh! (aponta no livro) aqui oh!
- 26 **Sheyla:** Tem, mas eu quero filho.
- 27 **Cristine:** não tenho?
- 28 **Sheyla:** Você não tem? (risos) (Incomp) Who's your (+)...
- 29 **Cristine:** cousin
- 30 **Sheyla:** cousin?
- 31 **Cristine:** My cousin (+) Fernanda e Ricardo

Quinta tarefa (Family tree)**Data: 03/09/07****Alunos: Marta e Débora**

- 1 **P:** trabalhando, pode fazer, esquece o gravador e fala
- 2 **Marta:** Who's your grandfather?
- 3 **Débora:** Eu não vou falar em inglês.
- 4 **P:** come on, come on! (o professor sai)
- 5 **Marta:** My grandfather is... (+) my grandfather is
- 6 **Débora:** eh::(+ Mother grandfather...
- 7 **Marta:** My grandfather
- 8 **Débora:** (incomp)
- 9 **Marta:** (incomp) what's the name of your uncle?
- 10 **Débora:** É irmão, não é?
- 11 **Marta:** Não, é tio.
- 12 **Débora:** Eh:: my name is uncle (+) my name is... (+) uncle (+) Silvana (+) Simone

Questionário 1

– Este questionário pretende obter de uma visão geral acerca da experiência prévia quanto à língua inglesa dos discentes do primeiro ano do curso de letras e será utilizado como corpus de pesquisa para minha dissertação de mestrado, ainda sem título definido.

Nome:

Data de nascimento (favor mencionar o ano):

1 – Qual a sua opinião, antes do ingresso no curso de Licenciatura em Letras, quanto à língua inglesa?

- Gosta
- Não gosta
- Era indiferente

2 – Possui contato freqüente com a língua inglesa?

- Sim
- Não

Através de: (caso a resposta acima seja “não” passe para a próxima questão)

- Livros, revistas, etc.
- Músicas
- Filmes
- Internet
- Outros. Quais: _____.
- Nenhum

3– Qual a sua experiência com a língua inglesa, antes do ingresso no curso de Licenciatura em Letras?

- Nenhum
- Apenas ensino fundamental
- Apenas ensino médio

- Ensino fundamental e médio
- Ensino superior
- Escola de línguas. Quanto tempo? _____.
- Outros. _____.

4 – Estuda em alguma escola de línguas atualmente?

- Não
- Sim. Há quanto tempo? _____.

5 – Na faculdade, simpatiza-se com seu professor?

- Sim
- Não

6 – Gosta da metodologia adotada pelo professor? Justifique.

- Sim
 - Não
-

7 – Em que nível de fluência você acredita estar?

- Básico
- Intermediário
- Avançado

8 – Você tem alguma motivação para aprender uma língua estrangeira?

- Não
- Sim. Qual? _____.

José Bonifácio, ____ de _____ de 2007

Assinatura do aluno

Questionário 2

Nome do aluno: _____

Ano de nascimento: _____

1 - Durante o ano de 2007 as seguintes atividades foram desenvolvidas em sala de aula. Com base na seguinte escala: (1) ótimo / (2) bom / (3) regular / (4) ruim / (5) péssimo, atribua um destes conceitos a cada uma das atividades e, por favor, justifique.

(A) Exercícios de leitura e audição de diálogos (os alunos ouvem o cd e acompanham com o livro didático);

Conceito: ()

Justificativa:

(B) Exercícios de leitura e audição de músicas na língua inglesa seguidas de exercícios de preenchimento de lacunas ou montagem das letras das músicas cortadas em pequenas tiras.

Conceito: ()

Justificativa:

(C) Exibição de seriados de tv na língua inglesa seguida de levantamento (questionários) da compreensão e do novo vocabulário adquirido.

Conceito: ()

Justificativa:

(D) Exposição do conteúdo na lousa através de exemplos em inglês seguida de explicação do ponto gramatical percebido.

Conceito: ()

Justificativa:

(E) Atividades de leitura (em voz alta) de textos em pares para exercitar a pronúncia e reforçar o novo vocabulário;

Conceito ()

Justificativa:

- (E) Atividades de interação oral (conversação) em pares ou grupos maiores, onde há interação para fazer descobertas sobre o colega (onde mora, o que faz, idade, local de trabalho, gostos musicais e etc);

Conceito ()

Justificativa:

- (F) Exercícios escritos (preenchimento de lacunas) para fixação do conteúdo.

Conceito ()

Justificativa:

- (G) Exercícios de compreensão auditiva, utilizando livro e cd player (ouvir o cd e preencher o exercício proposto no livro didático; correção feita oralmente com toda a classe)

Conceito ()

Justificativa:

2 – Dentre as situações de uso da língua que foram trabalhadas em sala de aula, atribua um conceito para informar seu conhecimento em cada situação. Utilize a seguinte escala: 1 (sei fazer) / 2 (sei fazer parcialmente) / 3 (não sei fazer)

- () Me apresentar e conhecer outras pessoas;
- () Apresentar alguém;
- () Pedir informações sobre alguém (onde mora, o que faz, onde trabalha e o que gosta de fazer nas horas vagas);
- () Conversar sobre rotina diária e horários;
- () Perguntar preços e especificar cores e material dos produtos, durante as compras;
- () Conversar sobre gostos musicais e programas de tv;
- () Fazer convites para programas de lazer e outros;
- () Conversar sobre familiares (perguntar nomes, idades e profissões).

3 - Como você classifica seu conhecimento de inglês em relação aos seus colegas de sala?

- (A) fraco
- (B) abaixo da média
- (C) na média
- (D) acima da média
- (E) superior

4 - Como você classifica sua habilidade de aprender inglês?

- (A) fraca
- (B) abaixo da média
- (C) na média

(D) acima da média

(E) superior

5 - Qual seu nível de motivação para aprender inglês?

(A) nem um pouco motivado (20% ou menos)

(B) um pouco motivado (50%)

(C) tenho motivação suficiente (70%)

(D) muito motivado (85%)

(E) extremamente motivado (100%)

6 – Qual a importância de você adquirir um bom conhecimento no inglês?

(A) muito importante

(B) Importante

(C) não tanto importante

(D) Não é importante

7 – Dados os vários tipos de motivação para aprender uma língua estrangeira listados abaixo, assinale aqueles com os quais você se identifica agora. Marque apenas os que se relacionam a você e numere por ordem de importância.

(A) eu simplesmente gosto de inglês ()

(B) eu me interessar pela cultura e pelos países onde se fala inglês ()

(C) eu preciso saber inglês para me formar na faculdade ()

(D) eu preciso de inglês no meu trabalho (ou para um futuro emprego) ()

(E) para viajar ()

(F) para entender filmes e cantar músicas em inglês ()

(G) Para ser um dos melhores da sala ()

(H) aprender inglês é divertido ()

(I) gostaria de poder me comunicar em inglês com falantes nativos ()

(J) gosto de aprender coisas novas ()

(L) outros: _____

8 - Como você classificaria sua ansiedade ao falar em inglês em sala de aula (responder perguntas do professor, fazer perguntas ao professor, diálogos em pares ou grupos, etc.)

(A) Não me sinto ansioso(a) ou nervoso(a)

(B) Não muito ansioso(a) ou nervoso(a)

(C) Ansiedade e nervosismo controláveis

(D) Muito ansioso(a) e nervoso(a)

(E) Sou extremamente ansioso(a) e nervoso(a)

Outro: _____

9 – Qual a melhor parte da aula para você. Quando o professor explica ou quando você trabalha interagindo com os colegas? Por quê?

R:

10 – Você esperava que a disciplina Língua Inglesa fosse se dar dessa maneira antes de ingressar no curso de Letras? Justifique.

R:

11 – Você acredita ter evoluído na língua inglesa desde o início do ano letivo? Explique.

R:

12 – O que você mais gosta nas aulas de língua inglesa? O que não gosta?

Eu, _____, RG n° _____, aluno(a) de Licenciatura em Letras de uma faculdade particular no noroeste paulista, autorizo o professor Eduardo Augusto Lázaro Capobianco a fazer uso deste questionário para sua pesquisa de mestrado.

José Bonifácio, ____ de _____ de 2007.

Assinatura do aluno

Diários do Professor pesquisador

Após a primeira tarefa (Daily schedules)

Primeiramente realizei um exercício de listening comprehension com os alunos, esse foi a pré-tarefa. Nela os aprendizes deviam ouvir monólogos de três pessoas sobre suas rotinas diárias e seus horários. Posteriormente, na tarefa propriamente dita, os alunos deviam discutir em pares qual das três personagens tinha a melhor rotina, segundo as preferências dos próprios alunos. Decidi posicionar o gravador em meio às alunas Meg e Lisa, uma vez que as duas aparentaram-se menos inibidas do que os outros alunos diante da possibilidade de serem gravadas. Percebi que Lisa apresentou algumas dificuldades ao tentar interagir na língua alvo. Houve a necessidade da ajuda de Meg para que Lisa conseguisse interagir em inglês. Percebi que Meg praticamente ditava a resposta para Lisa responder. A interação foi bastante curta e houve muitos momentos em que as alunas recorreram à língua portuguesa para cumprirem a tarefa. (Diário, 16/04/07)

Após a segunda tarefa (Spending Habits)

Neste dia, preparei os alunos para a tarefa com o insumo do próprio livro didático. Eram informações sobre gastos monetários de adultos e jovens nos EUA. Fiz a leitura com a sala toda e levantei o novo vocabulário. Para a tarefa, os alunos deviam basear-se nas perguntas sugeridas pelo livro didático e discutir: quais seus gastos monetários, o que mais gostavam de comprar e o que tinham de comprar. Posicionei o gravador em meio às alunas Nancy e Jay, porque elas haviam questionado bastante durante a realização da pré-tarefa e por isso acreditei que as duas poderiam estar bastante motivadas para interagir sobre o assunto proposto. A interação das duas foi interessante, pois elas sentiram a necessidade de ultrapassar os limites da tarefa pré-comunicativa, uma vez que requisitaram a minha ajuda para interagir sobre o que menos gastavam no mês, sendo que a tarefa incitava uma conversa sobre o que mais gastavam e não o que menos gastavam no mês. Isso demonstrou que as alunas estavam bastante motivadas pelo tema da tarefa e também ficou evidente que a conversa das duas pode ser considerada uma conversa autêntica, pois assemelha-se a uma possível conversa das duas fora dos limites da sala de aula. A interação das duas durou apenas alguns minutos. (Diário, 07/05/07)

Após a terceira tarefa (Entertainment Survey)

Como pré-tarefa apresentei aos alunos o insumo a ser discutido na tarefa, gostos musicais, programa de TV e cinema. Essa foi considerada por mim uma tarefa pré-comunicativa, pois nela os alunos tinham nos livros didáticos perguntas semi-prontas para serem realizadas durante a tarefa propriamente dita. Escolhi para a gravação o grupo dos alunos Kate, Sheyla, Rick. No decorrer da atividade adentraram ao grupo as alunas Jane e Paula, que chegaram atrasadas à aula naquele dia.

Os alunos aparentavam bastante descontraídos durante a realização da tarefa, pois riam muito durante a interação. Por algumas vezes algum integrante do grupo me chamava para solucionar alguma dúvida de vocabulário ou da estrutura da língua. Percebi que a aluna Kate coordenava a tarefa fazendo a maioria das perguntas para o

grupo e ajudando aos colegas Rick e Sheyla nas suas respostas. Isso se deu provavelmente pelo fato de Kate já haver frequentado um curso de língua estrangeira em uma escola particular de línguas enquanto que Rick e Sheyla não.

Percebi que as alunas Jane e Paula não participavam ativamente da interação, por isso aproximei-me para averiguar o que acontecia. Nesse momento Kate chamou minha atenção para o fato de uma das alunas, Paula, não demonstrar muito interesse em participar por ficar muito nervosa. Não quis intervir muito, mas disse que ela devia arriscar mais, pois é assim que se aprende, e todos estavam arriscando no grupo, por isso ela não deveria ter vergonha de arriscar também.

Essa foi uma tarefa relativamente longa, uma vez que a interação teve a duração de 15 minutos. Ao final da interação o grupo conseguiu concluir o que era necessário para o cumprimento da tarefa, eles completaram a tabela com os gostos musicais, de TV e cinema dos participantes do grupo. (diário, 04/06/07)

Após a quarta tarefa (TV Game Show)

Os alunos realizaram uma pré-tarefa que constava de um exercício de “listening comprehension” sobre uma mulher que estava em um programa de tv para começar um relacionamento. Os alunos ouviram o cd três vezes e depois dei cinco minutos para que eles pudessem discutir e completar o quadro com os gostos musicais dos pretendentes. Corrigi o exercício na lousa juntamente com a classe e depois dei a oportunidade para os alunos ouvirem o exercício novamente. Após o exercício de Listening, os alunos foram encorajados a realizar uma tarefa em que eles deviam discutir qual era o melhor pretendente para a mulher.

Para a tarefa, resolvi posicionar o gravador em meio ao grupo dos alunos Mike, Peter, Claire, Marta, Gary e Janet. A escolha se deu pelo fato do grupo mostrar-se mais descontraído, por isso acreditei que o gravador não iria inibi-los. Mike mostrou-se pré-disposto a coordenar a interação, talvez pelo fato de ter bastante conhecimento da língua alvo e por sentir-se mais seguro que seus colegas para interagir utilizando a mesma. Os outros alunos pareciam esperar que Mike lhes fizesse a pergunta. Mike inicia a interação com a aluna Claire e logo em seguida os alunos Peter e Marta passaram a interagir também. Alguns alunos como Gary e Janet posicionam-se mais afastados e não demonstraram interesse em participar ativamente da interação. O grupo terminou a tarefa mais rapidamente que os outros grupos e logo chamaram o professor para desligar o gravador. (diário, 13/08/07)

Após a quinta tarefa (Family tree)

Neste dia, pedi que os alunos realizassem uma pré-tarefa cujo objetivo era completar uma árvore genealógica proposta pelo livro didático. Todos se interessaram pela atividade, pois gostaram de conhecer esse novo vocabulário, referente aos nomes de parentes. Antes da pré-tarefa, fiz, com a ajuda deles, a minha árvore genealógica na lousa e, assim, ativei o conhecimento prévio deles para atividades com esse tipo de vocabulário. Após a realização da pré-tarefa, pedi a eles que desenhassem suas árvores genealógicas e deixassem alguns espaços em branco para que uma atividade de interação oral em duplas pudesse ser realizada. Todos deviam pegar as árvores dos colegas e interagir para completarem os espaços em branco. Eles deviam utilizar a língua alvo para isso.

Primeiramente posicionei o gravador de áudio em meio às alunas Sheyla e Cristine. Percebi que as alunas interagiam utilizando a língua inglesa, portanto decidi afastar-me de modo que elas não ficassem constrangidas com a minha presença. A interação delas se deu de forma bastante rápida, pois, após poucos minutos, elas me chamaram dizendo que haviam terminado o exercício. Como havia outros alunos interagindo na mesma tarefa, decidi posicionar o gravador em meio a outra dupla. Desta vez, as alunas Débora e Marta foram gravadas. Percebi que a aluna Débora recusou-se a interagir utilizando a língua alvo, por isso tentei incentivá-la e logo sai de cena para que ela pudesse tentar interagir em particular com a sua colega. Por vezes acredito que a presença do professor pode inibir alguns alunos menos proficientes e menos seguros, portanto decidi deixá-las sozinhas de modo que não houvesse nenhum receio de correção por parte das alunas. A interação delas também foi bastante curta, pois logo me chamaram para dizer que haviam terminado o exercício. (diário, 03/09/07)