

6º Período

Metodologia do Ensino de Inglês

Rosely Perez Xavier

Florianópolis, 2012.

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Coordenador da Universidade Aberta do Brasil: Celso José da Costa

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor: Alvaro Toubes Prata

Vice-reitor: Carlos Alberto Justo da Silva

Secretário de Educação a Distância: Cícero Barbosa

Pró-reitora de Ensino de Graduação: Yara Maria Rauh Müller

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão: Débora Peres Menezes

Pró-reitora de Pós-Graduação: Maria Lúcia de Barros Camargo

Pró-reitor de Desenvolvimento Humano e Social: Luiz Henrique
Vieira da Silva

Pró-reitor de Infra-Estrutura: João Batista Furtuoso

Pró-reitor de Assuntos Estudantis: Cláudio José Amante

Centro de Ciências da Educação: Wilson Schmidt

Curso de Licenciatura em Letras-Inglês na Modalidade a Distância

Diretor Unidade de Ensino: Felício Wessling Margutti

Chefe do Departamento: Silvana Gaspari

Coordenador de Curso: Celso Tumolo

Coordenadora de Tutoria: Mailce Mota

Coordenação Pedagógica: LANTEC/CED

Coordenação de Ambiente Virtual: Hiperlab/CCE

Projeto Gráfico

Coordenação: Luiz Salomão Ribas Gomez

Equipe: Gabriela Medved Vieira

Pricila Cristina da Silva

Adaptação: Thiago Felipe Victorino

Comissão Editorial

Celso Henrique Soufen Tumolo

Lêda Maria Braga Tomitch

Lincoln Fernandes

Mailce Mota

Magali Sperling

Raquel D'Ely

Wladimir Garcia

Equipe de Desenvolvimento de Materiais

Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Coordenação Geral: Andrea Lapa

Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny

Material Impresso e Hiperímídia

Coordenação: Cristiane Amaral, Talita Ávila Nunes

Diagramação: Camila D'ávila Fernandes, Grasielle Pilatti, Pedro Gomides

Ilustrações: Camila D'ávila Fernandes, Vitor Medeiros Muniz,

Revisão gramatical: Contextualizar

Capa: Cristiane Amaral

Design Instrucional

Coordenação: Isabella Benfica Barbosa

Designer Instrucional: Yara Xangô da Silva Espíndola, Daniela Maria Ioppi

*Copyright@2011, Universidade Federal de Santa Catarina
Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida
e gravada sem a prévia autorização, por escrito, da Universidade
Federal de Santa Catarina.*

Ficha catalográfica

Catálogo na fonte elaborada na DECTI da Biblioteca

XXXXX

Sobrenome, Nome

Nome da disciplina / Professor 1, Professor 2, Professor 3. –
Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2008.

68 p.

ISBN XXX-XX-XXXXX-XX-X

Inclui bibliografia

UFSC. Licenciatura em Letras-Inglês na Modalidade a Distância

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino a distância. I.
Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth.II. Koerich, Rosana Denise. III. Título.

CDU: 801

Sumário

Apresentação.....	9
1 Desatando nós terminológicos	11
1.1 O que é um metodologia de ensino?	13
1.2 O que é um método de ensino?	14
1.3 O que é uma abordagem de ensino?	18
2 Enfoque comunicativo I	27
2.1 O que é ensino comunicativo?	29
2.2 Abordagem nocional-funcional	33
2.3 Abordagem por conteúdos	37
3 Enfoque comunicativo II.....	43
3.1 Abordagem por gêneros.....	45
3.2 Abordagem por tarefas	52
4 A leitura.....	61
4.1 A relevância da leitura em língua inglesa	63
4.2 Abordagens e práticas de leitura	63
4.3 Produção de atividades de leitura	69
4.4 Tipos de de atividades de leitura	72
4.5 O <i>layout</i> de atividades de leitura	74
5 A compreensão oral.....	79
5.1 A relevância da compreensão oral na língua inglesa	81
5.2 Abordagens e práticas de compreensão oral.....	81
5.3 Formas de potencializar a compreensão oral em sala de aula	85

5.4 Ouvir o quê e por que?	88
5.5 Tipos de atividades de compreensão oral	92
5.6 O layout de atividades de compreensão oral	95
6 A produção escrita	99
6.1 A relevância da produção escrita em língua inglesa	101
6.2 Abordagens e práticas de produção escrita	101
6.3 Por que escrever na língua inglesa?	104
6.4 Tipos de atividades de produção escrita	106
6.5 Procedimentos de condução de uma atividade de escrita ...	111
6.6 Correção de erros	116
7 A produção oral	119
7.1 A relevância da produção oral em língua inglesa	121
7.2 Abordagens e práticas de produção oral	122
7.3 Sobre o quê falar na língua inglesa e por que?	126
7.4 Tipos de atividades orais	132
7.5 Fluência e precisão	136
8 A gramática	141
8.1 O que é gramática?	143
8.2 Foco naS formS e foco na forma	144
8.3 Foco na forma e a prática pedagógica	146
8.4 Atividades para o foco na forma	147
8.5 Que estruturas devem ser trabalhadas?	155
8.6 Quando atividades gramaticais devem ser introduzidas?	156

9 Práticas avaliativas	159
9.1 Avaliação do desempenho	161
9.2 Avaliação de livro didático	167
Referências	177

Apresentação

Caro(a) aluno(a),

Este livro aborda questões teórico-metodológicas do ensino de língua estrangeira, em particular da língua inglesa, visando a sua formação político-pedagógica para contextos de educação básica, prioritariamente.

O conhecimento pedagógico no qual você vai transitar permitirá um olhar sobre a docência como atividade reflexiva, e não apenas transmissiva de conteúdos previamente delineados pelo professor. Assim sendo, não espere encontrar um receituário de metodologias que possam tornar o seu ensino bem-sucedido, pois não existe uma fórmula mágica, dada a multiplicidade de fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A proposta deste livro é, ao contrário, apontar caminhos para uma prática situada e teoricamente informada e alinhada com as necessidades dos alunos.

A contribuição deste livro é complementar o seu conhecimento profissional docente com possibilidades teórico-metodológicas para o ensino de inglês, visando a informá-lo, orientá-lo e instigá-lo para suas tomadas de decisão no planejamento e nas ações de sala de aula.

O livro é dividido em nove capítulos:

O **primeiro capítulo** analisa as noções de metodologia, método e abordagem de ensino, que, muitas vezes, se confundem na fala do professor de língua inglesa. São termos de grande importância para a compreensão da docência. Ainda nesta unidade, a diferença entre as abordagens estrutural e comunicativa e seus reflexos na prática pedagógica são apresentados.

O **segundo capítulo** caracteriza o ensino comunicativo de língua estrangeira e discute duas abordagens: a nocional-funcional e a abordagem por conteúdos.

O **terceiro capítulo** discute as abordagens de ensino por gêneros e as baseadas em tarefas, ambas muito difundidas atualmente.

O **quarto capítulo** trata da compreensão de leitura na língua inglesa partindo de diferentes abordagens de ensino. Busca-se, também, a familiarização com alguns princípios de elaboração de atividades de leitura.

O **quinto capítulo** apresenta algumas propostas de trabalho voltadas para a compreensão oral da língua inglesa e tem como objetivo promover a reflexão sobre a elaboração de atividades voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade linguística.

O **sexto capítulo** traz enfoques teórico-metodológicos para o ensino da produção escrita e as possibilidades de planejar atividades que possam desenvolver essa habilidade na língua inglesa.

O **sétimo capítulo** identifica algumas maneiras com que a oralidade pode ser desenvolvida em sala de aula, partindo de princípios de aquisição da língua estrangeira.

O **oitavo capítulo** define questões relacionadas à gramática: abordagens com foco na forma, tipos de atividades gramaticais e critérios para a escolha das estruturas linguísticas a serem trabalhadas.

O **nono capítulo** limita-se à discussão de duas práticas avaliativas comuns no cotidiano do trabalho docente: a avaliação do desempenho e a avaliação do livro didático.

Todos esses conteúdos foram construídos pensando em você, futuro(a) professor(a) de inglês, o(a) qual deverá refletir sobre os bastidores da prática docente.

Rosely Perez Xavier

Capítulo 1

Desatando nós terminológicos



1 Desatando nós terminológicos

1.1 O que é metodologia de ensino?

Na área do ensino de língua estrangeira (LE) e de segunda língua (L2), o termo **metodologia** pode ser entendido como:

- a. **o estudo dos métodos de ensino.** Nesse sentido do termo, a disciplina Metodologia do Ensino visa a apresentar a história do ensino de LE/L2 através de seus vários métodos e suas principais características, como o Método Gramática e Tradução, Método Audiolingual, Método Direto, Método da Resposta Física Total (*Total Physical Response*), Método Silencioso (*Silent Way*), Método da Aprendizagem Comunitária (*Community Language Learning*), Método da abordagem Natural (*Natural Approach*), Sugestopedia (*Suggestopedia*), entre outros. São pacotes pedagógicos prontos para o professor conduzir suas aulas.
- b. **o estudo das várias maneiras de ensinar uma LE/L2.** Nesse sentido do termo, não existe um jeito único para ensinar a LE/L2 e, por essa razão, a disciplina Metodologia do Ensino visa a analisar e discutir práticas diferenciadas de ação, buscando entender o *modus operandi* da prática educativa. Trata-se aqui de um sentido mais abrangente do termo.

Neste livro, metodologia de ensino se refere a esse último conceito, o que nos possibilita analisar o ensino da língua inglesa numa perspectiva reflexiva para entender a relação entre as escolhas metodológicas que fazemos e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Isso significa que não existe um jeito “certo” ou “errado”, “bom” ou “ruim” de ensinar uma LE, mas relações de causa e efeito a partir das tomadas de decisão do professor com relação ao conteúdo de ensino que escolhe, sua forma de condução, as atividades que propõe, a maneira de avaliar, entre outras questões metodológicas. Todas elas trazem implicações para o perfil de



Qual é a diferença entre metodologia e didática?

Tanto a metodologia como a didática compreendem as várias maneiras de como dar uma aula, porém a metodologia leva em conta o contexto social e as implicações advindas da prática do professor. Refere-se a pedagogias distintas, reguladas pela compreensão individual dos determinantes sociais. A didática, por sua vez, traz uma noção mais geral do como pedagógico. (MARTINS, 1995)

cidadão que o professor de inglês quer ajudar a construir ao longo da formação escolar do aluno.

O professor de LE (inglês) tem importante papel na escola de educação básica quando toma decisões pedagógicas, pois a língua inglesa não constitui “produto de perfumaria” no currículo escolar. Trata-se de uma disciplina que busca, entre outras coisas, desenvolver raciocínio crítico e conhecimentos culturais, linguísticos e de mundo. Portanto, ensinar inglês não é apenas um ato pedagógico, mas, acima de tudo, um ato político.

Assim sendo, o termo **metodologia**, neste livro, envolve não somente a maneira como ensinar um conteúdo, mas o que está subjacente às tomadas de decisão que constituem o fazer do professor de inglês.

Na próxima seção, vamos entender o que é um método de ensino e por que a sua noção perde sentido na contemporaneidade.

1.2 O que é um método de ensino?

Vejamos os conceitos de método a seguir:

- a. “É um jeito de ensinar uma língua com base em princípios e procedimentos sistemáticos, e que envolve a aplicação de visões [teóricas] sobre como uma língua é melhor ensinada e aprendida.” (RICHARDS *et al*, 1992, p. 228).
- b. É um conjunto sistemático de práticas de ensino baseadas numa determinada teoria de língua e de aprendizagem de língua. (RODGERS, 2001).

Tradicionalmente, a noção de **método** carrega uma prescrição metodológica, um conjunto de práticas sistemáticas, estáveis e fixas. Refere-se a um comportamento metódico com relação à apresentação do conteúdo de ensino. Tem poder normativo sobre o professor que deve conduzir sua prática de acordo com os preceitos estabelecidos pelo método. A “ênfase recai na transmissão do conhecimento, que deve ser rigorosamente lógica, sistematizada e ordenada.” (MARTINS, 1995, p. 40).

Segundo Pennycook (1989), a noção de método traz uma visão linear de ensino de LE/L2, dando a impressão de que um método é sempre melhor do que o outro. Pennycook critica essa noção progressista, argumentando que os procedimentos, as técnicas e as atividades prescritas em um método não são típicos ou exclusivos dele; ao contrário, podem ser recorrentes em outros métodos ou em outros momentos históricos, dependendo do contexto social, cultural, político e filosófico em que o ensino de LE/L2 acontece.

Por exemplo, o uso de diálogos e o ensino indutivo da gramática são características do método Audiolingual, mas também podem acontecer no ensino comunicativo de LE. Isso significa dizer que as prescrições de um método não representam novos desenvolvimentos para o ensino de LE. Não se trata de um avanço dos métodos através da história.

Essa falsa noção de progresso, subjacente à noção de método, interessa a alguns setores da sociedade, segundo Pennycook (1989). É o caso da indústria do livro didático, que lança periodicamente novos livros no mercado, conforme o “método” em voga. Um outro exemplo são as escolas de idiomas, que costumam se diferenciar umas das outras pelo seu “método”. Muitas vezes, cursos de treinamento são oferecidos aos professores de modo a familiarizá-los com o método da escola, visando, assim, a padronizar o ensino oferecido entre as franquias e manter a identidade da instituição. (MENEGAZZO; XAVIER, 2004). Existem, portanto, interesses políticos e econômicos em preservar o termo método e o seu conceito, segundo Pennycook (1989).

O método pode criar uma zona de conforto e segurança ao professor de LE, pois cabe a ele apenas seguir os procedimentos, as atividades e as estratégias prescritas. Por outro lado, essa zona de conforto é prejudicial ao profissional, que deixa de refletir sistemática e criticamente sobre a sua prática de ensino e sobre os resultados de aprendizagem decorrentes dela. De fato, isso compromete a autonomia do professor e o seu desenvolvimento como profissional.

Para termos uma ideia do papel do método no ensino de LEs, é importante conhecer um pouco de história, que é relatada na próxima seção.



Qual é a relação entre método e livro didático?

Método é uma prescrição pedagógica de como o professor deve proceder sistematicamente na condução de sua aula. Ao seguir um livro didático, não estamos seguindo um método, embora muitos profissionais confundam método com livro didático. Um livro didático tem vida própria nas mãos do professor. É a abordagem de ensinar desse profissional que determina o seu uso em sala de aula.

1.2.1 O papel dos métodos no ensino de LE/L2

Na **década de 1960**, o método era visto como elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem de LE/L2. Em outras palavras, o sucesso ou o fracasso de um curso era explicado pelo método utilizado. Daí a criação de vários métodos e o surgimento de estudos que pudessem compará-los para definir o melhor. Esses estudos concluíram que o sucesso ou o fracasso de um curso não pode ser medido pelo método, pois outros fatores contribuem para isso, como:

- o professor (motivação, formação, proficiência, atitude frente à LE);
- o aluno (interesse, conhecimento prévio da LE, personalidade, atitude frente a essa língua);
- o contexto de ensino (envolvimento dos dirigentes, organização curricular e espacial, apoio aos professores).

Na **década de 1970**, os estudos passaram a investigar, fundamentalmente, o papel do professor em sala de aula (ALLWRIGHT, 1991), considerando o método como uma variável independente. Esses estudos concluíram que o elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem de LE/L2 não estava no método ou no professor, mas na interação entre professor e alunos.

Assim, na **década de 1980**, a interação, por definição e na prática, passou a ser vista como uma coprodução entre professor e alunos (ALLWRIGHT, 1984). Conseqüentemente, o que acontece em sala de aula não é resultado de um determinado método, mas da interação construída entre esses agentes.

Na **década de 1990**, a noção de método passou a ser substituída pela visão pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), na busca de se redefinir a relação entre teóricos e professores. O Quadro 1 resume as principais diferenças entre a noção de método e a de pós-método a partir do que Kumaravadivelu (1994) discutiu em seu artigo.

Quadro 1. Diferenças entre método e pós-método.

Método	Pós-método
<ul style="list-style-type: none"> • Autoriza os teóricos a dizer o que os professores devem fazer em sala de aula e que decisões devem tomar. Portanto, a aplicação da teoria é valorizada. • Cria dependência pedagógica ao que os teóricos têm a dizer. • Dá margem ao ecletismo. • Requer treinamento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoriza os professores a gerar e avaliar suas próprias teorias de ensino por meio da reflexão crítica sobre suas ações pedagógicas. Portanto, a teorização da prática é valorizada. • Cria autonomia pedagógica. • Dá margem ao senso de plausibilidade do professor. • Requer desenvolvimento profissional.

De acordo com o Quadro 1, o ecletismo se relaciona à noção de método, pois se refere a uma mistura de técnicas e procedimentos qualificados como “bons” para um dado contexto de ensino. Ser eclético, portanto, significa juntar técnicas, atividades e procedimentos diversos, os quais o professor acredita que vão funcionar ou motivar seus alunos. Ao seguir esse raciocínio, o professor tende a construir o “melhor método” para o seu grupo de alunos.

O problema de ser eclético está justamente na concepção que se tem de querer construir o “melhor método”, selecionando as “melhores” atividades ou utilizando as “melhores” estratégias, sem qualquer senso de coerência interna ou princípio teórico envolvido. Segundo Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994), decisões baseadas nesse tipo de atitude não contribuem para o entendimento pedagógico informado do professor. São escolhas impressionistas e subjetivas que distanciam o profissional da coerência teórica interna de seu ensino e da relação entre teoria e prática.

Ao invés de ser eclético, o professor de língua inglesa deve buscar desenvolver o seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990), isto é, o entendimento do seu ensino e dos resultados de aprendizagem que obtém. Trata-se, portanto, da compreensão e da consciência do professor sobre o que ele faz em sala de aula e os ganhos de aprendizagem que promove a partir do seu ensino. Atente para o que Martins (1995, p. 44) escreve

sobre isso: “Só serão possíveis mudanças significativas [no processo de ensino] à medida que o professor tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política acerca do seu ato pedagógico.”

Na **década dos anos 2000**, o que importa não é o método que o professor segue, mas o seu senso de plausibilidade, que deve ser desenvolvido a partir da reflexão crítica e sistemática sobre a relação entre o seu ensino, a aprendizagem e o significado dessa aprendizagem para a vida dos estudantes. Essa reflexão deve contemplar os vários elementos que constituem o fazer docente, como os objetivos de aprendizagem, o conteúdo, os procedimentos de ensino, as formas de avaliação, as atividades propostas e as atitudes/decisões tomadas em sala de aula.

A relação entre ensino e aprendizagem significativa tem levado muitos estudiosos a pesquisar o ensino como atividade pensante, a cognição do professor, suas crenças, seus conhecimentos, suas percepções e concepções, de modo a relacionar pensamento e ação docente. Para resumir:

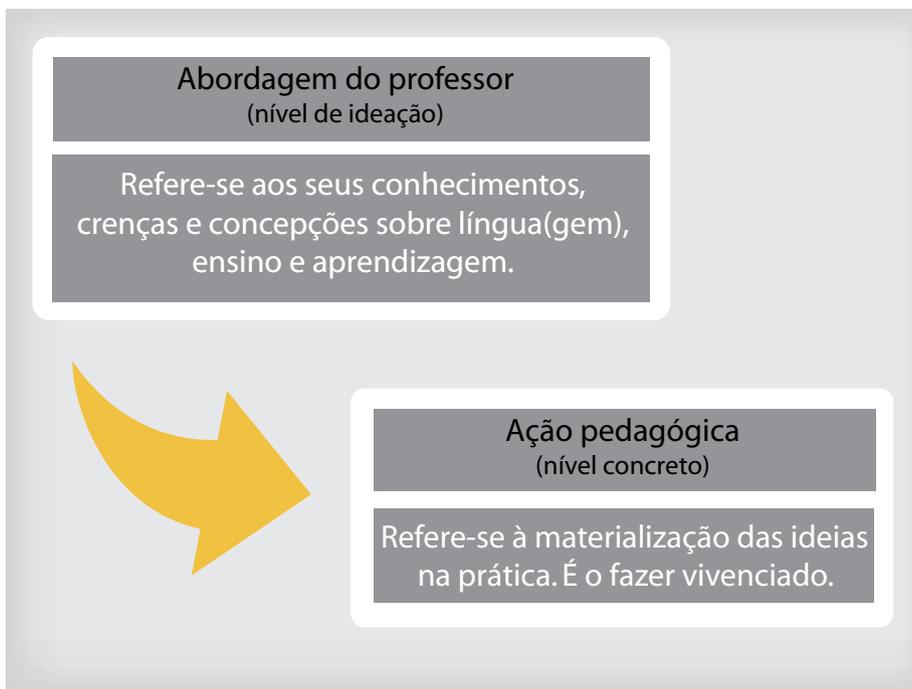
O ato de ensinar não pode ser visto como a aplicação de princípios gerais e de teorias desenvolvidas por *experts* (o método traz essa ideia), mas como uma atividade pensante, e os professores como pessoas que constroem suas próprias teorias pessoais e funcionais de ensino (Fang, 1996; Borg, 2003; Richards, 1998). (BASTURKMEN *et al*, 2004, p. 244).

Todo este panorama visou a mostrar o apogeu do método e a sua perda de legitimidade e consistência ao longo do tempo (vide Menegazzo e Xavier, 2004, para maior aprofundamento dessa questão). Assim sendo, o que o professor faz em sala de aula não é seguir um método, mas uma abordagem. E é sobre isso que vamos falar na próxima seção.

1.3 O que é uma abordagem de ensino?

Todo indivíduo que ensina uma LE parte de pressupostos teóricos próprios, de concepções bem definidas ou não sobre o que é língua(gem), ensino e aprendizagem. Nesses termos, todo professor de inglês carrega uma **abordagem** ou um conjunto de conhecimentos interpretados sobre o que é língua(gem), ensino e aprendizagem.

Abordagem pode ser definida como “uma verdadeira força [...] que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor”. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22). Refere-se a sua filosofia de ação, que norteia “o processo ou operação global de ensino” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17), como as fases do planejamento de um curso, a produção e seleção de materiais, as decisões metodológicas e as formas de avaliar. Segundo Almeida Filho (1997), “o termo abordagem se relaciona (e muitas vezes se confunde na literatura) com método e **técnica** em relação aos quais é superordenado ou superior hierárquico”. (p. 17). O esquema a seguir ilustra a relação entre abordagem e ação pedagógica: dois níveis inter-relacionados.



A abordagem varia de professor para professor. Alguns professores apresentam conhecimentos ou saberes melhor articulados e desenvolvidos do que outros, devido a sua maior compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem, facilitada pela leitura crítica e reflexiva de artigos e livros da área, pela sua participação em cursos de aperfeiçoamento, pelas discussões entre colegas da área, pela observação e análise de aulas, entre outras atividades que primam o desenvolvimento do profissional da linguagem.

A abordagem do professor pode ou não se basear no saber científico e nos referenciais teóricos consagrados na literatura. Vai depender do quanto o profissional se aprimora na área.

Técnicas

São “componentes operacionais de cada proposta metodológica, os quais viabilizarão a implementação do método em situações concretas.” (MARTINS, 1995, p. 40). Exemplos de técnicas são: aula expositiva, trabalhos ou debates em grupo, estudo dirigido, apresentação oral, dramatizações, análise de textos etc.

Como já mencionado, a abordagem do professor de LE/L2 (seu pensar) está intimamente relacionada a sua prática pedagógica (seu fazer). Um informa o outro numa relação dialética. Mas nem sempre essa relação é causal, ou seja, nem sempre o que o professor faz em sala de aula é reflexo do que ele realmente pensa sobre língua(gem), ensino e aprendizagem de LE/L2. Existem fatores que podem interferir nessa relação, como por exemplo:

- a. **as limitações do contexto de ensino** (variável externa). Suponhamos que um professor de inglês considere fundamental que suas aulas devam priorizar o uso comunicativo da língua inglesa (*meaning-oriented classes*), mas, na prática, suas aulas são voltadas para a gramática, porque o livro didático da escola segue essa orientação. Nesse caso, é possível desafiar esse impasse, considerando, ocasionalmente, aulas com foco no significado ou, ainda, atividades que contemplem a gramática em contexto de uso.
- b. **o conflito entre as crenças do professor** (variável interna). Suponhamos que um professor de inglês considere fundamental o uso dessa língua como meio de instrução e comunicação com os alunos (*English as a means of instruction*), mas, na prática, não assume tal posição, pois acredita que os alunos não o entenderiam o suficiente e que a aula se tornaria um fracasso. Nesse caso, é viável que o professor reavalie ou reflita melhor sobre o seu sistema de crenças, pois essa prática é possível de ser realizada, como mesmo afirma Xavier (2010, p. 80):

O terceiro desafio [do professor de inglês] em adotar uma prática conversacional na LE em sala de aula é apostar no potencial cognitivo dos alunos, em acreditar que eles são capazes de compreender uma interação na LE, contanto que o professor seja capaz de se fazer compreender nessa língua. Contrário do que se costuma pensar, o grande número de alunos em sala de aula não compromete a prática conversacional na LE. A familiarização dos alunos com esse tipo de prática é uma conquista de muitos professores que a adotam frequentemente, inclusive no ensino básico.

- c. **as limitações do professor** (variável interna). Tomemos novamente o exemplo do professor de inglês que defende o uso dessa língua como meio de instrução em sala de aula. Porém,

na prática, não ousa usar esse idioma com os alunos, devido às suas próprias limitações linguísticas e discursivas. Nesse caso, caberia a esse professor estudar mais e buscar desenvolver suas capacidades comunicativas na língua inglesa, bem como planejar experiências de ensino que promovam o uso dessa língua.

Para conhecer a filosofia de ensinar de um professor, convido você a refletir sobre duas abordagens teóricas que prevalecem na literatura da área do ensino e da aprendizagem de LE/L2: a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa.

1.3.1 Abordagem estrutural

A abordagem estrutural ou gramatical parte do princípio de que a **língua** é um sistema formado por itens gramaticais inter-relacionados e suas regras. São fonemas, morfemas, palavras, sentenças de determinados tipos, significados de palavras e frases, regras gerais e específicas.

Essa visão estruturalista de língua prevê o **ensino** dessas formas como prioridade. Basicamente, nessa abordagem, ensinar inglês é transmitir conhecimentos linguísticos aos alunos, e **aprender** consiste em empregar corretamente esses itens e as regras dessa língua. Nas palavras de Maia *et al* (2002, p. 45), “[o] conceito de aprender na abordagem gramatical diz respeito à internalização de formas linguísticas, à memorização de modelos dados, sem a intervenção do aluno no processo ou nos conteúdos oferecidos”.

A abordagem estrutural se manifesta na prática pedagógica de diversas maneiras, dependendo do professor. Vejamos algumas delas:

- **Ensino descontextualizado:** é feito através de sentenças ou frases soltas que ilustram o ponto gramatical, desconectadas de um contexto interativo de língua.
- **Ensino contextualizado:** é feito através de textos escritos ou diálogos que servem para contextualizar o ponto gramatical desejado ou uma estrutura que realiza uma função comunicativa (*How much is ... ?*). O objetivo do professor é promover a compreensão do texto e conscientizar o aluno do ponto gramatical ou da estrutura em questão.



Qual é a diferença entre significado semântico e pragmático?

Significado semântico é o significado dicionarizado de uma palavra ou frase (*cat* – gato; *give up* - desistir). É “o significado sistêmico que determinadas formas transmitem independente do seu contexto de uso”. (ELLIS, 2003, p. 3). O significado pragmático ou funcional refere-se ao significado de uma ou mais falas em contexto de uso comunicativo da língua. Quando alguém diz *Why don't you take a break?* (Por que você não tira uma folga? – significado semântico), a intenção dessa fala é entendida como uma sugestão (significado pragmático) (VANPATTEN *et al*, 2004, p. 3).

- **Ensino dedutivo:** é feito através da explicação do ponto gramatical, seguida de exercícios de aplicação da regra (*rule application*).
- **Ensino indutivo:** é feito através da apresentação de dados ou amostras linguísticas do item gramatical para os alunos analisarem e chegarem à regra (*rule discovery*).
- **Uso de exercícios:** tradução (*translation*), conversão de uma forma para outra (*transformation drills*), preenchimento de lacunas com as formas corretas (*completion exercises*), formação de sentenças (*sentence formation*), substituição de formas (*substitution drills*), repetição de formas (*repetition*) e outros do tipo mecânico e padronizado (*drills*).
- **Escolha e sequência das formas:** da mais simples para a mais complexa, da mais frequente para a menos frequente.
- **Avaliação itematizada:** baseada no emprego correto das formas, o que exige dos alunos memorização dos itens e das regras gramaticais estudadas.

Afinal, qual é o problema de práticas pedagógicas que seguem a abordagem gramatical? Seguem algumas críticas:

- a. Nela, a linguagem não se apresenta com função social, pois não existe um contexto de uso comunicativo e significativo da LE.
- b. Atrelado ao primeiro problema, está o significado envolvido, ou seja, privilegia-se somente o **significado semântico** ao invés do **significado pragmático**.
- c. A aprendizagem é vista como um processo fragmentado, assim como o ensino e a avaliação. Nesse sentido, acredita-se que a LE é adquirida e desenvolvida a partir de uma palavra ou estrutura por vez, por uma noção ou função por vez (LONG; CROOKES, 1993, p. 17), contrariando o processo natural de aquisição de LE, que é holístico e integral.
- d. O ensino estrutural prevê uma sequência gramatical delimitada pelo professor ou pelo livro didático. Seguir essa sequência

significa determinar e controlar o que o aluno deverá aprender. Na realidade, quem define o que vai ser aprendido é o aluno. A sua aprendizagem é influenciada por fatores internos e externos, como a sua motivação, o seu interesse, o seu foco de atenção, o seu estilo de aprendizagem, a relevância do assunto, entre outros fatores. Veja o que Corder (1981, p. 23) diz sobre disso:

[...] o simples fato de apresentar um determinado item linguístico para o aluno não o qualifica, necessariamente, como insumo, pois o insumo é “o que se internaliza” e não aquilo que está disponível para ser internalizado, [...]. É o aluno quem controla esse insumo ou, mais precisamente, o seu acesso de entrada.

1.3.2 Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa parte do princípio de que a **língua** é um sistema organizado para a expressão de significados, para a comunicação entre os indivíduos. Diferente da abordagem estrutural, a abordagem comunicativa prevê um **ensino** voltado prioritariamente para o significado pragmático e social da linguagem.

No ensino comunicativo, a LE é um meio de socialização e comunicação de ideias, informações e sentimentos entre os indivíduos. A língua assume, portanto, papel social, funcional, ideológico e propositado na interação. O seu uso só faz sentido dentro de um contexto, fazendo parte de um discurso, já que a linguagem se caracteriza como uma prática social.

Segundo Maia *et al* (2002, p. 45), “[P]ara a abordagem de natureza comunicativa, aprender uma língua é adquirir competência comunicativa, ou seja, saber transmitir e interpretar mensagens e negociar significados interpessoais dentro de contextos específicos.”

Na literatura da área do ensino e da aprendizagem de LE/L2, há várias noções de competência comunicativa, mas, tradicionalmente, ela se refere à capacidade de o aprendiz usar o conhecimento da LE para se comunicar. Por exemplo, para Canale (1983, p. 7-12), competência comunicativa envolve, minimamente:

- o conhecimento das regras de vocabulário, de formação de palavras e sentenças, semântica, pronúncia e grafia, bem como a

habilidade exigida para entender e expressar corretamente o significado literal das enunciações (**competência gramatical**).

- o conhecimento de enunciações apropriadas e de regras socio-culturais, bem como a habilidade de entender e produzir enunciações apropriadas em diferentes contextos de uso comunicativo da língua, considerando fatores contextuais, como o *status* dos participantes, o propósito da interação etc. (**competência sociolinguística**).
- o conhecimento de como organizar um texto (escrito ou oral) de modo coeso e coerente num dado discurso (**competência discursiva**).
- o conhecimento de estratégias comunicativas verbais e não verbais para lidar com problemas de compreensão e produção na LE (**competência estratégica**).

Todos esses conhecimentos estão inter-relacionados e, portanto, não visam a ser ensinados separadamente. Eles são construídos num contexto de uso comunicativo da LE. Assim sendo, o objetivo do ensino comunicativo é desenvolver a competência comunicativa do aprendiz (BROWN, 1994; LI, 1998), porém a natureza desse conhecimento está longe de um consenso entre os estudiosos.

Alptekin (2002), por exemplo, critica a definição tradicional de competência comunicativa introduzida por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), ressaltando que a sua noção carrega uma percepção monolítica de língua e cultura, pois se restringe às normas de uso da língua do falante nativo, ignorando as diferentes variedades e/ou dialetos da LE/L2. Como sugere o autor, o objetivo do ensino de inglês não é transformar os aprendizes em representantes da língua e da cultura britânica ou americana, pois o inglês é uma língua internacional, tem *status* de língua franca, e é um meio de comunicação intercultural. Por essa razão, o ensino dessa língua deve considerar todos os possíveis *Englishes* (inglês da Índia, inglês australiano, inglês da África do Sul, inglês de falantes não nativos), introduzindo, assim, a noção de **cultura** em termos de habilidade interacional.

Na visão de Alptekin (2002), o objetivo do ensino de inglês é desenvolver a competência comunicativa intercultural do aprendiz, e isso implica materiais didáticos que ofereçam diversidade cultural, amostras discursivas entre nativos e não nativos e entre não nativos da língua inglesa em interações diversas, além de atividades que envolvam contextos locais e internacionais, que sejam familiares e relevantes para a vida dos aprendizes.

A abordagem comunicativa se manifesta na prática pedagógica de diversas maneiras, dependendo do professor. Vejamos algumas delas:

- **Ensino contextualizado:** é feito com o uso de funções comunicativas, temas sociais (preconceito, drogas, solidariedade), assuntos de outras disciplinas do currículo escolar (reciclagem, sistema solar, clima), tópicos de interesse geral (esportes, ídolos, cinema), gêneros textuais, tarefas etc.
- **Meio de instrução:** inglês, português ou misto.
- **Uso de atividades comunicativas:** simulações sem controle linguístico, **tarefas recíprocas** e **não recíprocas** (ELLIS, 2001), atividades voltadas para o raciocínio dedutivo e indutivo, para a inferência, entre outros processos cognitivos.
- **Escolha e sequência do conteúdo:** com base nos interesses dos alunos, na relevância do assunto para o contexto de aprendizagem, na decisão conjunta entre os professores da escola como trabalho interdisciplinar, na complexidade cognitiva das atividades etc.
- **Avaliação holística:** baseada no desempenho dos alunos nas atividades comunicativas, no uso de estratégias sociais, nas habilidades de compreensão e produção na LE, no raciocínio lógico, na associação de ideias, no posicionamento crítico etc.

No próximo capítulo, vamos nos aprofundar um pouco mais no ensino comunicativo de LE.

Cultura

A noção de cultura é geralmente atrelada à civilização (sua história, obras de arte, arquitetura, hábitos, costumes, tradições), mas também pode ser vista em termos de *comunicação intercultural* (MORAN, 2001), isto é, "a capacidade e habilidade de entrar em outras culturas e comunicar-se eficazmente e adequadamente, estabelecer e manter relacionamentos e levar a cabo tarefas com pessoas de outras culturas. [...]". (SALOMÃO, 2010, p. 13)

Tarefas recíprocas

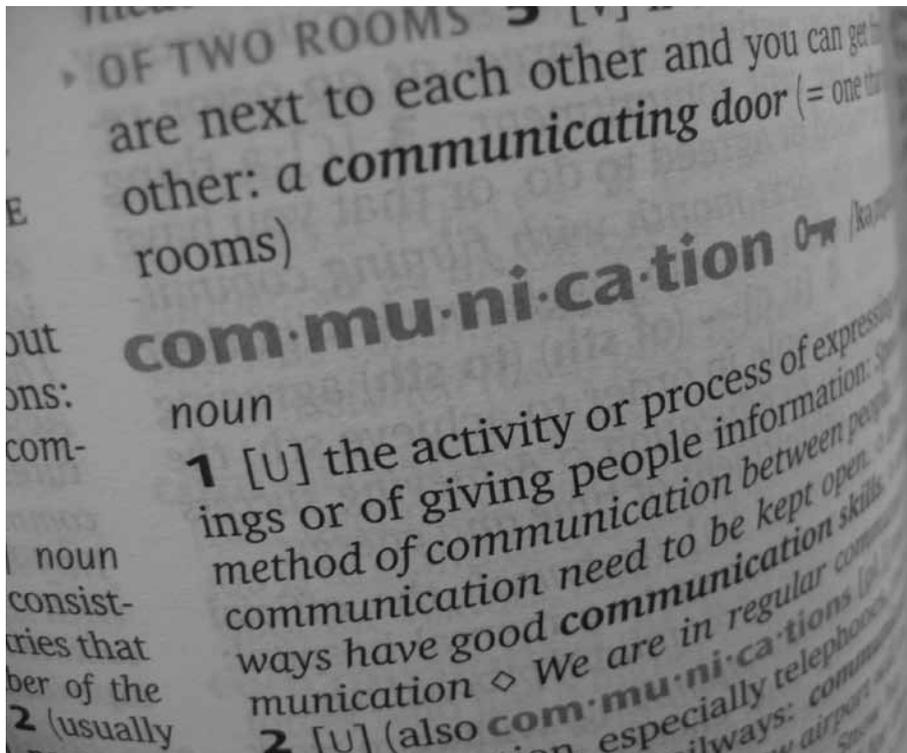
São tarefas dialógicas, de produção oral, que envolvem o fluxo bilateral de informação (mão dupla), de uma pessoa para outra. A informação é dividida entre os interagentes para serem compartilhadas. **Exemplo:** interagir com o colega para, juntos, descobrirem o autor de um crime.

Tarefas não recíprocas

São tarefas monológicas, de produção oral, que envolvem o fluxo unilateral de informação (mão única), de uma pessoa para outra. **Exemplo:** Ouvir a descrição do colega para poder identificar a pessoa em um conjunto de fotos.

Capítulo 2

Enfoque comunicativo I



2 Enfoque comunicativo I

2.1 O que é ensino comunicativo?

Vejam algumas concepções:

- a. “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes, tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).
- b. “Ensino comunicativo é quando: (a) os objetivos de sala de aula estão voltados para todos os componentes da competência comunicativa, (b) as técnicas são propostas para engajar os alunos no uso pragmático, autêntico e funcional da língua-alvo para propósitos significativos, (c) a fluência e a precisão gramatical são vistas como princípios complementares subjacentes às técnicas comunicativas; e (d) os alunos devem usar a língua para a compreensão e produção.” (BROWN, 1994, p. 245).
- c. [O ensino comunicativo] “não tem uma identidade monolítica, e nenhum modelo único é aceito universalmente como autoridade. [...]. O ensino comunicativo começa com uma teoria de linguagem como comunicação e o seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes.” (LI, 1998, p. 678).

Com base nessas definições, o ensino comunicativo se caracteriza pelo uso contextualizado e propositado da LE em atividades de compreensão e produção (escrita e oral), visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades linguísticas e comunicativas na língua-alvo. Comunicar é uma forma de se socializar (dizer quem somos, de onde viemos etc.). É também compreender o que foi dito e a forma de como algo foi dito. É ter consciência da intenção, da ideologia e do poder

de nossas escolhas linguísticas e daquelas feitas pelo interlocutor. Isso faz parte da compreensão da comunicação humana. Portanto, no ensino comunicativo, a linguagem é uma forma de expressão, socialização e poder.

Os professores de inglês percebem o ensino comunicativo de diversas formas (Vide LI, 1998; SATO; KLEINSASSER, 1999; THOMPSON, 1996). Muitas vezes, suas percepções são equivocadas, distanciando-se da essência desse ensino. O Quadro 2 traz algumas visões equivocadas e outras acertadas sobre as características do ensino comunicativo.

Quadro 2. Visões desencontradas sobre o ensino comunicativo de língua estrangeira.

Visões equivocadas	Visões acertadas
 <p>1. O ensino comunicativo de língua não envolve ensino de gramática.</p>	 <p>1. No ensino comunicativo, a gramática tem papel secundário, podendo eventualmente ser abordada quando os alunos mostram curiosidade e/ou o professor deseja fazer comentários, sistematizar um determinado aspecto linguístico a título de comparação com a língua materna, ou ainda lidar com um problema recorrente no desempenho dos alunos.</p>
 <p>2. Uma aula comunicativa requer o uso do inglês como meio de instrução e comunicação com os alunos. Se a aula for conduzida em português, o ensino não é comunicativo.</p>	 <p>2. O meio de instrução (português ou inglês) não caracteriza o ensino comunicativo. O que é possível afirmar, entretanto, é que o uso do inglês como meio de comunicação em sala de aula aumenta as oportunidades de aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 1994), pois o princípio geral do ensino comunicativo é promover aprendizagem implícita (<i>implicit learning</i>) ou espontânea (<i>incidental learning</i>), em que a forma linguística é aprendida como resultado do ensino voltado para o uso situado e propositado da LE.</p>
 <p>3. O ensino comunicativo prioriza, basicamente, a produção oral (<i>speaking</i>) e a compreensão oral (<i>listening</i>).</p>	 <p>3. Baseada na teoria de linguagem como comunicação, o ensino comunicativo considera não somente a produção e a compreensão oral (<i>speaking</i> e <i>listening</i>), mas também a produção e a compreensão escrita (<i>reading</i> e <i>writing</i>) como formas de comunicação, assim como a linguagem não verbal (gestual, visual e sonora).</p>

Visões equivocadas



4. Se o professor trabalha com uma única habilidade de língua, como a leitura (*reading*), por exemplo, a prática desse professor **não** se caracteriza como sendo comunicativa, pois, para isso, ele teria que trabalhar com as quatro habilidades de língua (*reading, listening, speaking e writing*).



5. Atividades em pares ou em grupos são típicas do ensino comunicativo. Portanto, se o professor não as propõe, o seu ensino **não** é comunicativo.



6. Se o tempo de fala do professor na LE ou na língua materna costuma ser maior do que o tempo de fala dos alunos, então, o seu ensino **não** é comunicativo.

Visões acertadas



4. O ensino comunicativo pode estar exclusivamente voltado para uma única habilidade linguística, porém essa prática parece limitante, dada a possibilidade real do professor desenvolver as quatro habilidades (segregadas ou em conjunto) nas aulas de LE, mediante planejamento cuidadoso e atividades desenhadas para os objetivos que se deseja alcançar nas habilidades propostas.



5. Atividades em pares ou em grupos são vistas como oportunidades de os alunos interagirem entre si na LE e realizarem trabalhos em colaboração, mas elas não definem uma prática docente comunicativa necessariamente.



6. Não é o tempo de fala do professor ou do aluno que caracteriza um ensino comunicativo ou gramatical. Espera-se, entretanto, que o professor dê voz e vez para os alunos nas atividades propostas, pois “as aulas são eventos socialmente construídos”. (ALLWRIGHT, 1984, p. 7).

2.1.1 Vertentes do ensino comunicativo

Na prática, o ensino comunicativo de LE pode ser classificado em três vertentes: ensino **para a** comunicação, ensino **como** comunicação e ensino **através da** comunicação (PRABHU, 1994).

O ensino de LE **para a** comunicação prevê a apresentação explícita de itens linguísticos aos alunos (*declarative knowledge*) e, em seguida, o uso desses itens em situação de prática linguística e comunicativa para se tornarem conhecimento procedimentalizado (*procedural knowledge*). Assemelha-se ao procedimento APP, que inicia com a Apresentação do ponto gramatical (*Presentation*), sua Prática através de exercícios (*Practice*) e a sua Produção em situações de uso (*Production*). Subjacente a essa sequência, está a ideia de ser possível transformar o conhecimen-

to declarativo em conhecimento procedimentalizado através da prática. Esta é uma visão de como a fluência se desenvolveria.

Prabhu (1994) explica que esse tipo de ensino parte de uma visão estruturalista de língua, pois o conteúdo instrucional é baseado em estruturas a serem ensinadas, praticadas e contextualizadas para o seu uso. Como já discutido no Capítulo 1, essa visão de língua, vista como um conjunto de itens a serem aprendidos isoladamente e então em contexto de uso, não mais sustenta as teorias de aquisição de LE/L2 atualmente.

Função comunicativa

É o que as pessoas fazem por meio da linguagem, como convidar alguém para ir a uma festa, solicitar algo, expressar gostos e desgostos, perguntar e responder as horas, perguntar e responder a direção, descrever alguém ou algo, entre inúmeras outras coisas.

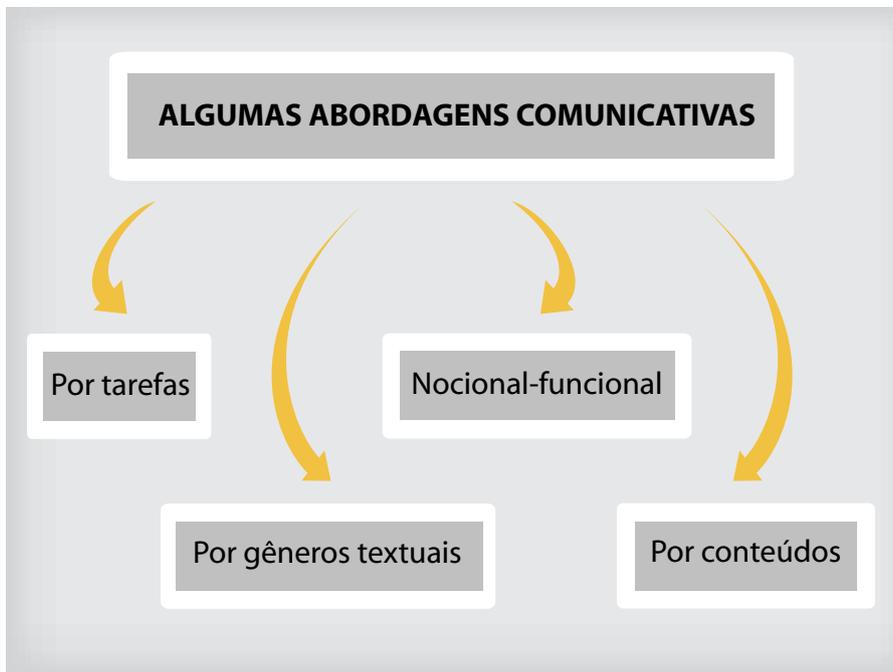
O ensino de LE **como** comunicação consiste em engajar os alunos em situações que suscitam o uso de **funções comunicativas**, como agradecer, cumprimentar, oferecer algo, aceitar/recusar, entre outras. Busca-se a adequação social da linguagem conforme o contexto de situação criado em sala de aula. O conteúdo de ensino é baseado num conjunto de funções comunicativas que devem ser dominadas e usadas pelos alunos em situações de uso comunicativo.

Práticas pedagógicas que seguem essa vertente tratam a LE como um conjunto de itens funcionais a serem aprendidos, da mesma forma que a primeira vertente, que lida com itens linguísticos. Ambas as vertentes definem o produto de língua a ser ensinado e aprendido, podendo ser caracterizadas como ensino itematizado.

O ensino de LE **através da** comunicação prevê atividades que engajam os alunos na compreensão, produção e negociação de significados e/ou sentidos nessa língua. Os alunos devem fazer sentido no que ouvem e leem, construir significados por meio de inferências e expressar-se nessa língua, empregando e ampliando seus recursos linguísticos.

Nessa perspectiva de ensino, não há como o professor definir de antemão as formas linguísticas que os alunos irão aprender, pois não se trata de um ensino itematizado, não há um produto linguístico final predefinido para os alunos dominarem. A visão de aprendizagem é holística e implícita, cabendo a cada aluno apreender conhecimentos linguísticos diversos, pois o mais importante é desenvolver sua capacidade de uso da LE, de construir significados na compreensão e na produção dessa língua. Assim sendo, o conteúdo instrucional pode ser organizado a partir de um conjunto de temas, gêneros textuais, tarefas comunicativas, entre outras unidades pedagógicas.

Para concluir, podemos contar com diferentes abordagens comunicativas ou maneiras de pensar o ensino de LE em contexto de uso comunicativo. O esquema a seguir traz as abordagens comunicativas mais discutidas na literatura. Todas elas almejam desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Além disso, cada uma suscita diferentes práticas comunicativas de língua, conforme a maneira como cada professor a interpreta.



Passamos, agora, a discutir cada uma dessas abordagens.

2.2 Abordagem nocional-funcional

Esta abordagem foi proposta pelo linguista aplicado inglês D.A. Wilkins (1976), que defendeu a organização de um programa comunicativo de língua a partir de três categorias de significados: funções (*What do learners need to do with the language?*), noções (*What meanings do they need to communicate?*) e estruturas (*What language is needed to achieve communicative goals?*). Seu programa foi denominado **nocional (-funcional)** com o objetivo de desenvolver a capacidade comunicativa do aprendiz na L2/ LE.

A **função** refere-se ao aspecto interacional da linguagem e está relacionada às competências sociolinguística e discursiva. Alguns exemplos de função são:

- Perguntar as horas.
- Perguntar onde a pessoa mora.

As **noções** compreendem o componente semântico da linguagem e estão relacionadas ao quê exatamente as pessoas querem dizer numa dada situação comunicativa. Podem ser tanto noções gerais - tempo, espaço, quantidade -, como noções específicas - identificação pessoal, entretenimento, viagem. (TRIM; VAN EK, 1993).

Função	Noção geral
Perguntar as horas.	Indicação de tempo.
Perguntar onde a pessoa mora.	Identificação pessoal (endereço).

As **estruturas** referem-se às possíveis realizações linguísticas das funções e estão vinculadas à competência linguística do aprendiz. Por exemplo:

Função	Possíveis realizações
Perguntar as horas	<ul style="list-style-type: none">• <i>What time is it please?</i>• <i>Do you have the time?</i>
Pedir para desligar o ar-condicionado.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Can you turn off the air conditioner please?</i>• <i>Would it be possible to turn off the air conditioner?</i>• <i>It is cold in here, isn't it?</i>

Nesses casos, a escolha linguística vai depender do contexto de situação, ou seja, da relação formal ou informal entre os interagentes e do propósito envolvido na conversa (perguntar as horas, pedir algo). Concluindo, uma função comunicativa se manifesta por meio de diversas realizações gramaticais, assim como uma determinada realização gramatical pode expressar diferentes funções. Por exemplo:

Realização linguística	Possíveis funções
<i>Come in.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar uma ordem. • Fazer um convite.
<i>Don't go in there.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar uma ordem. • Dar um conselho. • Fazer um apelo.

Nesses exemplos, é o contexto da situação que deverá definir a função comunicativa a ser manifestada pelo aprendiz. Por isso a importância de se considerar a LE/L2 num contexto de uso comunicativo.

Práticas comunicativas que seguem a abordagem nocional-funcional costumam apresentar as seguintes características:

- Ensino de funções comunicativas, selecionadas a partir de uma análise de necessidades dos alunos. Assim sendo, o programa de ensino visa a ser centrado no aprendiz, isto é, nas funções que ele precisa dominar para se comunicar efetivamente na LE. A análise de necessidades comunicativas é, portanto, o ponto de partida para a organização do ensino do professor. No entanto, o que geralmente acontece são práticas pedagógicas cujo conteúdo funcional é determinado pelo livro didático.
- Diálogos são apresentados com o objetivo de contextualizar as funções comunicativas, buscando retratar situações que se assemelham ao mundo fora de sala de aula.
- As funções são removidas do diálogo para a sua prática entre os alunos. Por exemplo: *How are you? – Fine, thanks, and you?; How often do you eat? – I eat ... twice a week.* Assim, a língua é apresentada em fragmentos semânticos (*chunks*).
- As atividades têm o propósito de engajar os alunos na prática oral e escrita das funções apresentadas no diálogo. São simulações, atividades com representação de papéis (*role play*) e dinâmicas, sendo comum a sua realização em pares e grupos.
- Textos de natureza autêntica trazem amostras genuínas da L2/LE. No entanto, os diálogos apresentados nos livros didáticos são, muitas vezes, de criação do(s) autor(es).

- f. A gramática é subordinada às funções, sendo aprendida implicitamente.

2.2.1 Aspectos positivos

Em comparação à abordagem estruturalista de ensino, a abordagem funcional traz maiores vantagens para a sala de aula de LE/L2. Dentre elas, temos:

- a. a oportunidade de os alunos usarem a LE em contexto comunicativo;
- b. a visão de língua como um sistema para a comunicação, ao invés de um sistema abstrato de elementos e regras;
- c. o ponto de partida do ensino é sobre o quê dizer (significado comunicativo) em direção ao como dizer (manifestação linguística).

Estratégias comunicativas

São procedimentos usados para se comunicar. Por exemplo, o aprendiz pode não saber dizer *It's against the law to park here*, mas pode se expressar de outra forma, como *This place, cannot park*. O uso de paráfrases, gestos, mímicas e sinonímias são alguns exemplos de estratégias comunicativas.

Negociação de significados

É o que os falantes fazem para o entendimento mútuo. A negociação se manifesta pela repetição da mensagem, simplificação da sintaxe, utilização de palavras menos complexas, paráfrase, sinonímia etc., quando o interlocutor dá sinais de incompreensão (*Sorry, I didn't understand; Can you repeat that please?*).

2.2.2 Limitações

As críticas feitas à abordagem funcional partiram inicialmente do linguista aplicado inglês Henry G. Widdowson (1979), que apontou a maneira equivocada como a abordagem funcional desenvolve a competência comunicativa do aprendiz. Segundo Widdowson (1979, p. 248), “a competência comunicativa não é uma compilação de itens [funcionais e/ou linguísticos] na memória, mas um conjunto de **estratégias comunicativas** e de procedimentos criativos de fala”. Em outras palavras, a língua deve ser tratada como discurso e não como um conjunto de componentes do discurso, como faz a abordagem nocional-funcional, limitando-se ao ensino das realizações linguísticas de uma ou mais funções comunicativas.

Nesse sentido, Widdowson não vê diferença entre a abordagem nocional-funcional e a abordagem estruturalista, pois ambas lidam com itens e componentes a serem ensinados. Ao contrário de um ensino itematizado, o autor propõe uma prática pedagógica voltada para o discurso e, como tal, deve considerar duas características básicas: ser essencialmente interativo e envolver **negociação de significados**. Por interativo, Widdowson (1979) se refere às estruturas hierárquicas cuja combinação de proposições e enunciações constitui unidades maiores de comunica-

ção. Partindo dessa visão, a negociação de significados faz parte dessa interação quando o aprendiz, por exemplo, não compreende um enunciado de fala (*What do you mean?; I didn't understand.*) ou solicita um esclarecimento (*Sorry?; I have a doubt.*). O aprendiz precisa, portanto, de competência conversacional tanto para compreender a LE como para produzi-la, ao invés de dominar um conjunto específico de funções comunicativas.

Widdowson (1979) ainda salienta que a competência comunicativa deve ser interpretada como a capacidade de o aluno lidar com a estrutura interativa do discurso, diferente da concepção de competência comunicativa que carrega a abordagem nocional-funcional, orientada para desenvolver a capacidade de o aluno usar adequadamente um conjunto de funções.

Além dessas críticas, há ainda a artificialidade das situações criadas em sala de aula para a prática das funções comunicativas e a ausência de uma visão intercultural de aprendizagem de língua.

2.3 Abordagem por conteúdos

De modo a superar as críticas feitas ao ensino funcional, Widdowson (1979) apontou algumas vantagens da abordagem de ensino por conteúdos, que tem como princípio integrar LE e conteúdos.

Por **conteúdos**, entende-se assuntos de natureza acadêmica e escolar, como animais vertebrados e invertebrados, sistema solar, clima, a Grécia antiga, entre outros. Porém, este termo, segundo Genesee (1994 apud MET, s/d) pode não se referir apenas a assuntos de outras disciplinas do currículo escolar. Tópicos, temas ou questões de outra natureza podem também ser considerados como conteúdos, na visão do autor. Isso incluiria assuntos como preconceito, drogas, solidariedade, esportes, ídolos e cinema.

Com base na abordagem de ensino por conteúdos, também conhecida como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (MARSH, 2000), os alunos aprendem a LE de maneira implícita, como resultado da compreensão e produção de informações relacionadas ao conteúdo estuda-

do. Essa abordagem é comum em colégios que adotam imersão total ou parcial dos alunos na LE. No primeiro caso, as disciplinas curriculares são todas oferecidas na língua-alvo; são programas conhecidos como bilíngues. No segundo caso, somente a disciplina de LE, bem como atividades culturais e de lazer, oferecidas na escola, são proporcionadas na LE.

Os programas de ensino por conteúdos trazem uma lista de assuntos a serem trabalhados com os alunos ao longo do ano. Veja um exemplo:

Unit 1. Stars and galaxies

1. *The Big Bang Theory: How the universe was made*
2. *Stars*
 - 2.1 *How stars are formed*
 - 2.2 *What stars are made of*
 - 2.3 *Why stars are bright*
3. *Galaxies*

Met (s/d) descreve algumas práticas pedagógicas resultantes dessa abordagem, mas apenas duas são aqui apresentadas, no Quadro 3 a seguir. Elas são: o ensino baseado no conteúdo (*content-based teaching*) e o ensino baseado na língua via conteúdo (*language-based teaching*), cada qual representando um extremo de um contínuo.

Quadro 3. Tipos de ensino voltado para o conteúdo.

Ensino baseado no conteúdo	Ensino baseado na língua via conteúdo
<ul style="list-style-type: none">O assunto é trabalhado por meio da L2/LE. As aulas são conduzidas nessa língua.	<ul style="list-style-type: none">O assunto é usado para aprender a L2/LE. As aulas são conduzidas nessa língua ou na língua materna dos alunos.
<ul style="list-style-type: none">Tem-se como objetivos: aprender o conteúdo, desenvolver proficiência na L2/LE e aperfeiçoar habilidades acadêmicas, como resumir, classificar, comparar, associar etc.	<ul style="list-style-type: none">Tem-se como objetivos: aprender aspectos linguísticos e desenvolver competência linguística em diferentes contextos nos quais os conteúdos são usados para comunicar informações.

Ensino baseado no conteúdo

- O conteúdo define as estruturas a serem aprendidas. Por exemplo, se o assunto for Sistema Solar, os alunos podem aprender vocabulário (os planetas), o presente simples (*The Earth revolves around the Sun*), entre outros aspectos linguísticos.

- Qualquer forma linguística pode ser aprendida a partir dos conteúdos estudados.

- O programa de ensino traz conteúdos selecionados com base:
 - a. na familiaridade do assunto para os alunos, pois assim é possível facilitar o entendimento das informações e dos conceitos apresentados, e da língua-alvo;
 - b. nos interesses e nas necessidades dos alunos, o que significa trabalhar com temas que possam ser desafiadores e enriquecedores para a sua vida.

- As atividades são específicas ao assunto estudado, buscando estimular o raciocínio e a reflexão através do uso da L2/LE.

- Os alunos são avaliados com base no seu domínio do conteúdo. A proficiência na L2/LE não é determinante na avaliação.

Ensino baseado na língua via conteúdo

- A língua define o conteúdo a ser estudado. Por exemplo, se o comparativo for o aspecto linguístico a ser trabalhado, o professor pode recorrer à Geografia (comparar distâncias entre cidades brasileiras), à Ciências (comparar a velocidade do vento e da precipitação a partir de diferentes eventos climáticos) e à Matemática (comparar medidas de objetos). (MET, s/d).

- A forma linguística que expressa o conteúdo deve ser aprendida.

- O programa de ensino traz aspectos linguísticos que expressam os conteúdos escolares.

- As atividades são multidisciplinares, visando a desenvolver a proficiência linguística do aluno em contextos em que uma determinada estrutura da L2/LE deve ser usada.

- Os alunos são avaliados com base em sua proficiência linguística. O domínio do conteúdo não é determinante na avaliação.

O ensino parte da premissa de que a LE deve ser aprendida implicitamente e que o conteúdo deve tornar-se compreensível para os alunos através de

estratégias linguísticas e não linguísticas, empregadas pelo professor para se fazer compreender na LE. Veja alguns exemplos dessas estratégias:

Estratégias linguísticas	Estratégias não linguísticas
<ul style="list-style-type: none">• Uso de vocábulo familiar e cognato• Perguntas de compreensão (<i>Did you understand?; What's the meaning of this phrase in Portuguese?; Can you explain this activity in Portuguese?</i>)• Repetições e/ou reformulações de fala• Enunciação clara• Velocidade reduzida de fala	<ul style="list-style-type: none">• Gestos• Expressões faciais• Mímicas• Esquemas no quadro• Figuras, símbolos• Visualização de objetos

2.3.1 Aspectos positivos

Como vantagens, o ensino por conteúdos:

- a. fortalece e enriquece conhecimentos de áreas específicas e, ao mesmo tempo, possibilita aos alunos usar a LE em contexto comunicativo;
- b. permite que os alunos reflitam sobre o conteúdo estudado, desenvolvam habilidades cognitivas e sociais, e conhecimento acadêmico geral;
- c. promove um discurso interativo entre professor e alunos e entre aluno(s) e aluno(s), bem como a negociação de significados na LE, quando o professor/aluno solicita compreensão (*Can you explain this again?*), esclarecimento (*Sorry?; Can you repeat please?*) e confirmação (*Did you say June?; Is this the correct answer?*). Possibilita ainda o uso de procedimentos criativos de fala, quando os alunos são solicitados a descrever ou explicar algo com suas próprias palavras, por exemplo;
- d. cria um local de encontro para a comunicação e para a aprendizagem realisticamente motivada, diferente da abordagem funcional que visa a instituir uma realidade comunicativa externa à sala de aula. (BREEN; CANDLIN, 1980).

2.3.2 Limitações

Dependendo do professor, o ensino por conteúdos pode se tornar uma mera transmissão de informações, centrando-se em sua figura, ao invés de promover a construção conjunta de conhecimentos com os alunos, mediada pela LE.

O saber institucionalizado precisa dialogar com a realidade dos alunos. É o que propõe, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de *5ª a 8ª séries*, quando defende o trabalho com temas transversais para as diversas disciplinas do currículo escolar do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) como eixo integrador das disciplinas e do conhecimento.

De acordo com a nomenclatura atual, de 6º ao 9º ano

Temas transversais são temáticas sociais como ética, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, que devem perpassar as diversas disciplinas da grade curricular. A sua inclusão nas aulas de LE “cria vínculos entre o conhecimento formal e o prático numa tentativa de compreender melhor o mundo em que vivemos.” (XAVIER, 2002, p. 2). Assim, o ensino por conteúdos teria que integrar o saber institucionalizado e o saber para a vida, e isso requer apropriação crítica e reflexiva da realidade pelo professor e aprendiz.

No ensino por conteúdos, o aluno é encorajado a compreender, a expressar e a negociar significados na LE partindo de textos que abordam os saberes institucionalizados das várias áreas do conhecimento escolar, os quais não costumam ser submetidos à reflexão crítica por tratarem de conhecimentos científicos (fotossíntese, átomos, moléculas). Nesse sentido, os alunos não visam a ser preparados para ler criticamente textos, sua ideologia e intencionalidade.

Os textos escritos e orais no ensino por conteúdos têm natureza histórica e científica, e, por essa razão, a diversidade intercultural da LE não é trabalhada, exceto se o conteúdo escolhido pelo professor for “Cultura(s)”.

Sabemos que linguagem e cultura estão intimamente relacionadas, pois a linguagem nos revela, isto é, diz de onde somos e viemos e o nosso conhecimento das coisas, e nos insere no mundo. Não vivemos dissociados da cultura. A linguagem não acaba em si própria. Ela produz interação com outros e é na intersubjetividade e coletividade que par-



Qual é a diferença entre transversalidade e interdisciplinaridade?

“A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 30). A interdisciplinaridade, por sua vez, pode ser entendida como “qualquer forma de **combinação** entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vistas diferentes [...]. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma **reorganização** do processo de ensino/aprendizagem e supõe um **trabalho continuado de cooperação** dos professores envolvidos.” (POMBO *et al*, 1993, p. 13 - destaque do autor).

tilhamos perspectivas culturais (valores, crenças e atitudes comuns), produtos culturais (arquitetura, trabalhos literários e artísticos comuns) e práticas culturais (padrões de comportamento, costumes e formas discursivas comuns.).

Segundo Met (s/d, p. 13), o vocabulário que emerge do ensino por conteúdos não é usado com grande frequência em interações fora de sala de aula, podendo limitar a comunicação dos alunos na LE nesses contextos.

Uma outra limitação é apontada por Swain (1985) e Brinton *et al* (1989). Para esses autores, o ensino por conteúdos não garante uma produção oral satisfatória do aluno na LE, pois esse tipo de ensino privilegia a compreensão oral e escrita (*listening e reading*). Estar exposto ao insumo compreensível (*comprehensible input*) não é, portanto, suficiente para que os alunos sejam capazes de produzir nessa língua. É necessário que o professor crie iguais oportunidades para a produção compreensível de fala (*comprehensible output*) no ensino por conteúdos. Pode-se ainda afirmar que esse tipo de ensino também não contempla atividades gramaticais quando os alunos apresentam problemas linguísticos em sua produção escrita ou oral.

Todas essas limitações apontam para questões metodológicas que podem ser resolvidas no momento do planejamento de ensino, cabendo ao professor delinear um programa que possa, verdadeiramente, atender às necessidades dos alunos.

Convido você agora para, no próximo capítulo, conhecer outras abordagens de ensino comunicativo. Vamos lá?

Capítulo 3

Enfoque comunicativo II



3 Enfoque comunicativo II

3.1 Abordagem por gêneros

Segundo Marcuschi (2002, p. 19), gêneros textuais “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social”, que circulam em diferentes esferas sociais (escola, trabalho, casa, rua), nas mais diversas culturas (brasileira, indiana, italiana), em comunidades ou domínios discursivos variados (docentes, comunidade futebolística, congregações religiosas), tendo sempre um propósito comunicativo no seu uso (divulgar um produto, ensinar algo). Como exemplo de gêneros, temos: resenha de livro, relato de autoavaliação, cardápio, convite, entre outros.

O gênero se manifesta por meio de um texto. Um texto pode ser definido como “uma unidade concreta de produção de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 77); é uma “realização linguística” (MEURER, 1997, p. 23) que, ao circular em uma determinada esfera social, assume sua natureza comunicativa e interativa, desempenhando uma determinada função no meio em que circula e expressando seu conteúdo por meio de um formato específico de texto. Quando isso acontece, ele se transforma em uma “unidade real de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003). Torna-se, portanto, um gênero discursivo ou gênero textual. Neste livro, trataremos gênero textual como sinônimo de gênero discursivo, assim como fazem Arrojo e Cordeiro (2004), Cristovão *et al* (2006), entre outros.

Vejam, por exemplo, o gênero textual mapa de rua, que serve para ajudar um indivíduo a se localizar em uma cidade ou, ainda, a encontrar um determinado lugar. Certamente, sabemos distinguir um mapa de rua de uma receita culinária pela sua estrutura textual. Uma receita culinária se organiza a partir de um conjunto de ingredientes e de instruções de como preparar um alimento ou uma bebida. A forma imperativa é geralmente utilizada (*Beat the margarine and oil until the mixture is creamy. Add the sugar, egg, vanilla, milk, and ricotta cheese*). Ilustrações podem acompanhar cada uma das instruções ou,

simplesmente, uma única ilustração pode retratar o prato pronto para que o leitor possa visualizá-lo. Receita culinária e mapa de rua são, portanto, gêneros textuais. Apresentam função social e carregam um propósito comunicativo.

Diferentes gêneros circulam entre as pessoas, exercendo impacto direto ou indireto sobre elas. Os exemplos a seguir são alguns dos inúmeros gêneros textuais na modalidade escrita e oral que podem ser escolhidos para serem trabalhados na aula de LE/L2.

<i>written genres</i>	<i>spoken genres</i>
<i>a dictionary entry</i>	<i>a film clip</i>
<i>an email</i>	<i>a public announcement</i>
<i>a petition</i>	<i>a TV commercial</i>
<i>a menu</i>	<i>a buying and selling transaction</i>
<i>a shopping list</i>	<i>a job appointment</i>
<i>a note</i>	<i>a telephone chat</i>
<i>a film review</i>	<i>a phone message</i>

Para resumir, os gêneros textuais são manifestados num contexto social, no qual o texto é produzido por alguém com uma determinada intenção, para alguém específico, num determinado momento histórico-cultural e num lugar situado socialmente. É diferente, portanto, da noção de tipo de texto, que é definido por suas propriedades linguísticas intrínsecas, ou seja, pela natureza linguística de sua composição (textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, entre outros).

A noção de gênero vem substituir a noção de tipo de texto e considerar a dimensão da produção e circulação do texto, além da sua significação (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11). O texto oral ou escrito é, portanto, a materialização de um gênero. Nas palavras de Rojo e Cordeiro (2004), “a noção do gênero é constitutiva do texto”.

No ensino de LE, a abordagem por gêneros parte dos seguintes pressupostos:

- a. o elemento organizador das aulas é o gênero;

- b. a aula é planejada para o ensino do gênero, seu propósito, seus significados social e funcional, os significados das escolhas gramaticais etc;
- c. a aprendizagem do gênero é promovida pela metacomunicação, ou seja, professor e alunos exploram os elementos do texto que comunicam significados;
- d. as atividades demandam a compreensão e a produção de textos de gêneros na LE (DEREWIANKA, 2003, p. 136). Esses textos devem representar claramente os elementos-chave do gênero estudado;
- e. a língua é um sistema de escolhas linguísticas definidas pelo contexto cultural e situacional no qual o gênero está inserido (DEREWIANKA, 2003, p. 140).

No programa de ensino por gêneros, a seleção dos textos pode se basear nas necessidades, nos interesses ou nos gêneros que circulam o dia a dia dos alunos. Essa escolha também pode estar relacionada ao propósito comunicativo dos gêneros. O exemplo a seguir ilustra um agrupamento de gêneros a partir do seu propósito comum.

<i>Getting one's destination</i>	<i>Advertising</i>
<i>a street map</i> <i>an underground map</i> <i>a floor plan of a shopping center</i>	<i>a TV commercial</i> <i>a trailer of a film</i> <i>a magazine ad</i> <i>a flier</i> <i>a billboard</i>

O problema com o critério exemplificado reside nos textos que acomodam mais de um gênero, realizando, assim, mais de um propósito comunicativo. Por exemplo, um anúncio de revista pode divulgar um produto e, ao mesmo tempo, oferecer uma receita para se obter um corpo saudável, tendo o produto como ingrediente principal. Um único gênero pode ainda realizar mais de um propósito comunicativo. É o caso de folhetos (*fliers*), popularmente denominados de “mosquitinhos”, distri-

buídos nas ruas e deixados nos para-brisas de carros, os quais podem anunciar, informar, denunciar etc.

Na sala de aula, o gênero pode ser trabalhado de várias formas. Segundo Paltridge (2001), é possível adotar uma perspectiva funcional sistêmica de trabalho com o gênero, analisando seus elementos. Partindo dessa perspectiva, o professor busca fazer com que os alunos:

1. identifiquem os estágios funcionais ou a estrutura esquemática do texto. Veja os seguintes exemplos:

<i>Stages of a post-office transaction</i>	<i>Stages of the genre recipe</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Sales Initiation</i>• <i>Sales Request</i>• <i>Sales Compliance</i>• <i>Price</i>• <i>Purchase</i>• <i>Payment</i>• <i>Change</i>• <i>Purchase Closure</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Title</i>• <i>Enticement</i>• <i>Ingredients</i>• <i>Method</i>• <i>Quantity</i>

(EGGINS, 2004, p. 62-67)

2. entendam o propósito de cada estágio e como eles diferem entre si;
3. conheçam como a gramática cria determinados significados para o gênero. A gramática não se refere ao estudo de regras ou convenções formais que determinam o que é certo ou errado na LE, mas no estudo das opções que o autor do texto (oral/escrito) faz para expressar os seus significados. Daí a diferença entre precisão gramatical (*accuracy*) e adequação linguístico-contextual (*appropriateness*).

Uma outra possibilidade de prática pedagógica com o uso de gênero é pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), cujo objetivo maior é entender o gênero como um meio de comunicação e mediação entre os indivíduos. Partindo dessa visão, o professor engaja os alunos na análise e na compreensão dos elementos de

um gênero: seu contexto de produção (plano de ação de linguagem), sua infraestrutura ou organização textual (plano discursivo) e sua textualização (plano das propriedades linguístico-discursivas) (CRISTOVÃO *et al*, 2006). O Quadro 4 traz exemplos de perguntas que podem evocar informações sobre esses elementos.

Quadro 4. Possíveis perguntas para a compreensão de elementos de um gênero textual.

Elementos de um gênero	Possíveis perguntas
1. Sua identificação	<ul style="list-style-type: none"> • Como você denomina este texto? Um poema? Uma carta de amor?
2. Seu contexto social e cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Em que locais esse texto circula?
3. Possível autoria do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Quem pode ter escrito esse texto?
4. Leitores ou ouvintes em potencial	<ul style="list-style-type: none"> • Quem estaria interessado num texto como esse? • Para quem esse texto é endereçado?
5. Sua função ou propósito social	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o propósito desse texto? • Qual é a intenção do autor do texto?
6. Seu conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o que fala o texto? (reconhecimento do tema) • Quem são as pessoas que estão conversando e qual é a relação entre elas? Elas já se conhecem ou não? (reconhecimento dos participantes da interação)
7. Seu tom (formal vs. informal, sério vs. humorístico)	<ul style="list-style-type: none"> • O texto trata o assunto com tom de ironia ou de sarcasmo?
8. A estrutura do texto	<ul style="list-style-type: none"> • A quem se refere o pronome HE na linha 3 do texto? • A quem se refere o adjetivo <i>authoritarian</i>? • Por que o autor usou <i>must</i> na frase ... ? • O que significa <i>recover</i> na linha 12? • Em que parágrafo se localiza o problema e a sua solução?
a. nível discursivo: coesão, formas de referência (pronomes pessoais, demonstrativos), expressões substitutivas (<i>The one I like; I do too, I think so</i>), elipses, conjunções.	
b. nível linguístico: vocabulário, padrões de gramática.	

Para resumir, a abordagem de ensino por gêneros se manifesta por práticas relatadas anteriormente e por outras, que, interligadas ou não, visam a ensinar o gênero textual como uma entidade discursiva.

3.1.1 Aspectos positivos

- a. Esta abordagem requer o uso de textos autênticos em sala de aula, “o que significa dizer que o ponto gramatical não mais deve ditar a escolha do texto. Muito menos os textos devem ser produzidos para contextualizarem um aspecto gramatical ou uma função comunicativa particular.” (XAVIER, 2010, p. 76).
- b. “[O]s gêneros textuais trazem amostras autênticas da LE, além de assumirem importante papel comunicativo, aproximando os alunos da realidade social em que vivem.” (XAVIER, 2010, p. 77).
- c. A abordagem por gêneros considera os elementos de um contexto de uso da LE: seu conteúdo, propósito comunicativo, produtor do texto e o seu interlocutor. Subentende-se que o uso da língua é inseparável de seu contexto social e cultural. (PALTRIDGE, 2001).

3.1.2 Limitações

Neste tipo de abordagem, o ensino da LE envolve um conjunto de gêneros que os alunos devem dominar (seus traços discursivos e linguísticos) para saberem ler e produzir textos que expressam o gênero estudado. O problema reside na falta de uma análise de necessidades que possa definir os gêneros a serem trabalhados, de acordo com o público-alvo.

Em cursos profissionalizantes, por exemplo, nos quais a LE é componente curricular, seria necessário fazer um levantamento das práticas sociais em que os futuros profissionais deverão se engajar na LE para, então, o professor propor um trabalho com gêneros. Alunos em curso de formação para recepcionista de hotel, garçom/garçonete e guia turístico teriam que se familiarizar muito mais com gêneros orais do que escritos.

Para alunos de escola básica, esse tipo de prática pode ser pouco significativa se uma análise de necessidades não for conduzida. Além

disso, mesmo que tenhamos gêneros que atendam aos interesses dos alunos, há que se considerar um propósito comunicativo para a produção do gênero. Por exemplo, produzir uma lista de compras na LE pode não ser algo significativo para os alunos de escola básica, exceto se um propósito comunicativo for designado a essa lista: produzir uma lista de compras para a realização de uma festa com os colegas de Classe. Nesse caso, a realização do gênero *per si* não é o foco da aprendizagem, mas o processamento da LE para se alcançar o resultado comunicativo. Estamos aqui nos referindo a uma tarefa comunicativa que se utiliza de um gênero para alcançar um propósito para a linguagem.

Na abordagem por gêneros, presume-se que, ao ter aprendido o gênero, o aluno seja capaz de lidar com os seus subtipos ou variantes. Nem sempre, entretanto, isso acontece. Por exemplo, estudar o gênero planta baixa de um zoológico não significa, necessariamente, saber identificar a função de uma planta baixa de um apartamento. Da mesma forma, estudar os traços discursivos e linguísticos de um anúncio de jornal não significa que o aprendiz deverá ser capaz de entender outros anúncios, como aqueles que trazem, em sua composição textual, um ou mais subgêneros.

Os elementos de um gênero são muitas vezes estudados de forma prescritiva, como se fossem estruturas impostas sobre o texto, ao invés de opções discursivas e linguísticas que naturalmente emergem em decorrência da intencionalidade e funcionalidade do gênero. (DEREWIANKA, 2003, p. 139).

Uma outra crítica à abordagem por gêneros está na falta de atividades que possam preparar o aluno para se posicionar criticamente frente ao texto e entender a intenção e a filiação intelectual do autor. Além disso, essa abordagem parece estar mais atrelada a práticas de leitura e de produção textual (*reading* e *writing*) do que com práticas sociais voltadas para a compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*).

3.2 Abordagem por tarefas

Uma tarefa é uma atividade que propicia o uso da LE/L2 para resolver uma situação, uma questão ou um problema colocado. Ela direciona a atenção do aluno para o **significado** das enunciações em contexto de uso comunicativo da LE (*primary focus on meaning*) (ELLIS, 2003; NUNAN, 1989; SKEHAN, 1998; XAVIER, 2007, 2010, entre outros), visando a alcançar um **propósito** comunicativo (SCARAMUCCI, 1999; WILLIS, 1996).

Para alguns autores, uma tarefa compreende o que as pessoas fazem com a LE em situações fora de sala de aula. São assim chamadas de **tarefas do mundo real** (*real-world tasks*), como por exemplo, “assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.” (SCARAMUCCI, 1999, p. 78-79). Outros autores consideram tarefas não somente aquelas que retratam o mundo real, mas também as **pedagógicas** (*pedagogic tasks*), que apresentam perfil acadêmico e/ou escolar, e que são incomuns, portanto, de serem realizadas fora de sala de aula. São exemplos de tarefas pedagógicas: interagir com o colega para comparar duas figuras e identificar os sete erros, descrever um colega para a classe adivinhar o seu nome, contar uma história com base na sequência de figuras etc. Essas atividades, segundo Ellis (2003), podem suscitar processos autênticos de interação semelhantes aos que ocorrem na comunicação real, como “perguntar e responder” e “lidar com mal entendidos”.

Além de exigir foco no significado e um propósito comunicativo, uma tarefa prevê um **resultado** (*communicative outcome*), que pode ser verbal (texto escrito ou oral) ou não verbal (desenho, mapa), derivado da compreensão ou da produção da LE em contexto de uso comunicativo dessa língua.

O Quadro 5, retirado de Xavier (2010), ilustra alguns exemplos de tarefas, considerando seus principais traços definidores: foco no significado (*primary focus on meaning*) e resultado comunicativo (*communicative outcome*), alcançados a partir de um propósito comunicativo sinalizado na atividade.

Quadro 5. Exemplos de tarefas.

Tarefas de compreensão escrita
(*reading*)

1. *Read the story and tell it in Portuguese.*

Foco: significado

Resultado: a recontagem da história

2. *Match parts of the story with their corresponding pictures.*

Foco: significado

Resultado: a associação realizada

Tarefas de compreensão oral
(*listening*)

1. *Listen to a dialogue and answer where the two people are, and the relationship they might have.*

Foco: significado

Resultado: a inferência feita

2. *Listen to a group of tourists reporting the places they have been in Europe. Use the list below to number the sequence of the places they went to.*

Foco: significado

Resultado: a ordem de lugares visitados

Tarefas de produção oral
(*speaking*)

1. *Describe a classmate. Do not say his/her name.*

Foco: significado

Resultado: a descrição feita

2. *In groups, decide on the three best ways to save water at home.*

Foco: significado

Resultado: o processo de decisão

Tarefas de produção escrita
(*writing*)

1. *Write a story based on the sequence of pictures provided.*

Foco: significado

Resultado: a redação da história

2. *Complete the form with your personal data.*

Foco: significado

Resultado: o preenchimento do formulário

Com base nesses exemplos, uma tarefa pode ter como ênfase qualquer uma das habilidades linguísticas: *reading*, *listening*, *speaking* ou *writing*. Perceba que a tarefa não determina as estruturas linguísticas que os alunos devem usar. Cabe a eles utilizar seus próprios recursos linguísticos para a realização da tarefa.

Para entender melhor a natureza de uma tarefa, convido você a distingui-la de um exercício.

3.2.1 Tarefa ou exercício: qual é a diferença?

Muitos professores usam os termos **tarefa** e **exercício** como sinônimos, o que demonstra certa falta de conhecimento sobre a diferença entre esses dois instrumentos pedagógicos distintos. O Quadro 6 busca resumir essas diferenças.

Quadro 6. Diferenças entre tarefa e exercício.

Tarefa	Exercício
<ul style="list-style-type: none">• Atividade voltada para o uso comunicativo da LE.	<ul style="list-style-type: none">• Atividade voltada para o uso de uma determinada estrutura linguística.
<ul style="list-style-type: none">• Requer um resultado comunicativo a partir de uma questão, uma situação ou um problema colocado(a).	<ul style="list-style-type: none">• Requer o uso ou o emprego correto da forma linguística estudada.
<ul style="list-style-type: none">• Carrega uma visão de aprendizagem como processo.	<ul style="list-style-type: none">• Carrega uma visão de aprendizagem como produto.
<ul style="list-style-type: none">• Traz uma visão holística de ensino e de avaliação.	<ul style="list-style-type: none">• Traz uma visão itematizada de ensino e de avaliação.
<ul style="list-style-type: none">• Pressupõe aprendizagem diferenciada para cada aluno.	<ul style="list-style-type: none">• Pressupõe aprendizagem padronizada para todos os alunos.
<ul style="list-style-type: none">• Envolve percepção conciente (<i>noticing</i>) da forma linguística no momento da compreensão ou produção da LE.	<ul style="list-style-type: none">• Envolve conscientização e automatização linguística.

Se não temos certeza se uma atividade é um exercício ou uma tarefa, é preferível denominá-la de **atividade**, um termo genérico. Entretanto, é fundamental que o professor de LE conheça a diferença entre ambos (tarefa e exercício), pois são oriundos de perspectivas diferentes de aprendizagem; conseqüentemente, promovem desenvolvimento linguístico diferenciado. O exercício, por exemplo, requer a aplicação de conhecimento explícito da LE. Veja os exemplos a seguir:

- Complete the sentences below using the correct form of the verb in the parentheses.*

b. *What do the adjectives in boldtype mean in the text?*

A tarefa, por sua vez, não visa à aplicação de uma regra ou o emprego correto de uma estrutura. Ao contrário, busca encorajar os alunos a usar a LE com recursos linguísticos próprios, visando a alcançar um resultado comunicativo.

É bom salientar que os exercícios e as tarefas podem conviver em um mesmo programa de ensino. Podemos ter casos em que o professor de Inglês queira priorizar somente os exercícios, tendo a tarefa como atividade suplementar. Nesse tipo de ensino, o programa tem característica estruturalista (*structural syllabus*), cujas críticas já foram abordadas no Capítulo 1. Opostamente, há casos em que o professor favorece exclusivamente as tarefas, tendo o exercício como atividade eventual. O resultado é um ensino baseado em tarefas (*task-based language teaching*), que é um tipo de ensino comunicativo.

Você deve estar pensando na possibilidade de um programa balanceado com exercícios e tarefas; porém, ambos apresentam visões de linguagem, ensino e aprendizagem diferentes (Vide Quadro 6). É o mesmo que torcer igualmente para dois times de futebol, o seu e o do adversário. Como já mencionado, tarefas e exercícios podem conviver num mesmo programa de ensino, mas a primazia de um sobre o outro é que vai determinar a visão de língua(gem) e de aprendizagem do professor.

3.2.2 O ensino baseado em tarefas

Na prática, o ensino por tarefas se caracteriza por um conjunto de tarefas para os alunos realizarem. Por exemplo:

MAPS

- a. Finding, naming or describing specific locations on a given map.
- b. Constructing/completing a map from given descriptions/instructions.
- c. Constructing the floor-plan of a house from a description.
- d. Deciding on a best route from one place to another, giving directions.
- e. Deciding on the best form of transport (given information on bus routes, fares, etc.).

(PRABHU, 1987, p. 139)

Esta pequena lista envolve tarefas do mundo real (d, e) e tarefas pedagógicas (a, b, c).

É importante salientar que o objetivo das tarefas não é aprender uma determinada estrutura da LE, mas usar essa língua para alcançar um resultado e um propósito comunicativo.

As tarefas podem ser sequenciadas de acordo com o seu nível de complexidade cognitiva e comunicativa, e agrupadas com base em um tema, um gênero ou um lugar onde eventos comunicativos acontecem. Dê uma olhada nos seguintes exemplos.

Tema	<p>A língua inglesa no Brasil (XAVIER, 1999)</p> <ul style="list-style-type: none">• Informar as funções que determinados botões desempenham em um gravador.• Ouvir algumas instruções em inglês e identificá-las na figura de um computador.• Associar instruções de como manusear um videocassete às suas respectivas ilustrações.• Identificar possíveis soluções para problemas de funcionamento em um gravador.
Gênero	<p>A subway map</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Understanding the legend of a subway map.</i>• <i>Working out the best way to get to certain places.</i>• <i>Giving instructions to someone who needs to get to a specific place from a given location.</i>
Lugar	<p>A restaurant</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Reading a menu to decide what to eat and drink considering a certain amount of money to be spent by two people.</i>• <i>Devising a menu for a fast food restaurant.</i>• <i>Interacting with a classmate to decide the takeaway food, considering the preferences of some people.</i>

Todas essas tarefas podem ser denominadas de problematizadoras, pois colocam um problema ou uma situação a ser resolvida por meio da LE. Podem ainda ser denominadas de tarefas-alvo (*target task*), particularmente aquelas realizadas no mundo real (LONG, 1985). Por exemplo, *giving instructions to someone who needs to get to a specific place from a given location* é uma tarefa desempenhada no mundo real, e para realizá-la é necessário que o professor crie um conjunto de pré-atividades que possibilitem aos alunos executá-la com sucesso.

3.2.3 Aspectos positivos

- a. No ensino por tarefas, a LE é usada para compreender, expressar e negociar significados. É através dela que o aprendiz pode resolver questões, problemas e situações postas.
- b. Essa abordagem traz desafios para o aprendiz e o professor. Do aprendiz, requer o uso comunicativo da LE e do professor, habilidades para incorporar no *design* das tarefas o foco no significado pragmático e resultado comunicativo.
- c. O ensino por tarefas desenvolve o raciocínio lógico e processos criativos de fala.
- d. É uma abordagem que pode aproximar os aprendizes a questões da vida real, dependendo das tarefas propostas pelo professor.

3.2.4 Limitações

Por ser uma abordagem eminentemente voltada para o significado da língua em uso, a forma gramatical é quase que marginalizada pelo aprendiz. Diante desta crítica, estudiosos têm discutido tipos de tarefas capazes de direcionar e/ou atrair a atenção dos aprendizes para a forma gramatical em uso comunicativo da LE, de modo implícito e explícito. Esta questão é discutida no Capítulo 8.

A abordagem por tarefas não tem a pretensão de envolver os alunos na apropriação crítica e reflexiva da realidade, o que não significa que o professor não possa elaborar tarefas com essa finalidade.

De acordo com Swan (2005), uma das questões que precisaria ser melhor explicada pela abordagem por tarefas é a origem do conhecimento linguístico necessário para o aprendiz realizar a tarefa (*Where does new language come from?*). De acordo com essa abordagem, o aluno deve utilizar recursos linguísticos próprios para se comunicar na LE e, nesse sentido, questiona-se como o aprendiz pode realizar uma tarefa com pouco conhecimento.

Sobre essa questão, Xavier (2010) explica que as estruturas necessárias para o aprendiz realizar uma tarefa vão depender das exigências da

atividade e da metodologia utilizada para a sua condução. Por exemplo, na tarefa *Draw a monster according to the information given in the text*, as crianças podem recorrer ao dicionário, ao professor ou aos colegas para compreenderem certos vocábulos ou expressões e, assim, desenharem o monstro.

Para uma tarefa como: *Listen to 5 people saying how they control their anger. Then, check the correct answers in the table below*, os alunos precisariam de certa familiaridade com estruturas linguísticas relacionadas ao assunto. Para isso, Xavier (2010) propõe uma **prática conversacional** antes da realização da tarefa. Prática conversacional, segundo a autora, “consiste em uma conversa entre professor e aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) na LE sem a necessidade de se chegar a um resultado final (*outcome*).” (p. 78). Veja o excerto a seguir, retirado de Xavier (2010, p. 84), que ilustra esse tipo de prática.

Introduza o assunto da atividade (ex.: *We're going to talk about how we control our anger.*). Escreva no quadro *How we control our anger* e verifique a compreensão da classe (ex.: *What's the meaning of this information in Portuguese?*). Confirme o significado correto. Faça então a seguinte pergunta para a classe: *How do you control your anger?*

Liste as respostas no quadro já convertidas para o inglês. Introduza também as formas de controlar a raiva apresentadas na atividade, caso elas não tenham sido mencionadas pelos alunos (ex.: *What about physical exercises? Do you control your anger by doing physical exercises? No? Well, that's one possibility. I myself control my anger by breathing deeply and counting from one to ten.*). Acrescente-as à lista.

www.t4tenglish.ufsc.br

Para autores como Bygate (2001) e Skehan (1998), o exemplo de atividade apresentado (*Listen to 5 people saying how they control their anger. Then, check the correct answers in the table below*) não se configura uma tarefa, pois não apresenta uma propósito comunicativo. Deparamo-nos, portanto, com uma questão controversa, isto é, a noção de tarefa, que, na literatura, não é consensual.

A realização de uma tarefa pode contar com a ajuda de pré-tarefas, as quais podem oferecer exemplares de textos capazes de ajudar os alunos

em suas escolhas linguísticas no momento da realização da tarefa. É o que Xavier (2010, p. 85-86) explica a seguir:

Em: *Spot 7 out of 10 differences in the two pictures and report them to the class*, a familiaridade linguística pode vir de uma ou mais pré-tarefas que tragam exemplares de relatos de diferenças entre figuras. É o caso da atividade abaixo (*Pre-task 1*), em que os alunos devem ler um texto que relata três de sete diferenças apresentadas em duas gravuras para poderem identificá-las. Na sequência, uma segunda atividade (*Pre-task 2*) traz outro texto relatando algumas diferenças entre duas figuras, cabendo aos alunos, desta vez, desenhá-las a partir da leitura cuidadosa do relato.

Pre-task 1 – *Identify three differences in the two pictures according to the information that the text reports.*

Pre-task 2 – *Read the text and draw 2 pictures that illustrate the differences reported.*

Observe que a tarefa oral (*Spot 7 out of 10 differences in the two pictures and report them to the class*) é precedida por duas pré-tarefas de compreensão de leitura. São elas que dão suporte linguístico e discursivo para a realização da tarefa oral, além de reduzirem a dificuldade dessa tarefa. O professor pode ainda propor que os alunos planejem a sua fala, por escrito, antes de relatarem os erros apresentados nas figuras.

O objetivo das pré-tarefas é criar andaimes para que os alunos possam realizar a tarefa a partir de um repertório de opções discursivas e linguísticas. Não se trata de uma “regurgitação de significados pré-fornecidos.” (SKEHAN, 1998, p. 123), mas de oferecer alternativas nas quais os alunos possam se basear. A escolha final é do aluno.

No próximo capítulo, vamos entender algumas práticas de ensino mais específicas, desta vez aquelas voltadas para as habilidades linguísticas. Vamos começar pela leitura.

Capítulo 4

A leitura



4 A leitura

4.1 A relevância da leitura em língua inglesa

Para muitos alunos, ler um texto em inglês pode parecer uma atividade distante de sua vida cotidiana, mas, na verdade, não é bem assim. Para quem usa a Internet, saber ler em inglês amplia as opções de informações e a compreensão de mundo.

Além da leitura no ambiente virtual, o inglês, na sua modalidade escrita, está muito presente no dia a dia das pessoas. Tomemos como exemplo frases estampadas em camisetas (*I love Fortaleza*), nomes de estabelecimentos (*Fred's; McDonald's*), embalagens de produtos diversos (*Close Up; Omo Progress – Bleach; cream-cracker*), letras de músicas, manuais que acompanham aparelhos eletrônicos e avisos em lojas (*sale*). Em seu artigo *A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo*, Paiva (1996) fornece uma visão ampliada da presença do inglês em nossas vidas.

A leitura em uma LE amplia o conhecimento linguístico e cultural dos alunos, desenvolve suas estratégias de compreensão e de raciocínio lógico e crítico, bem como os faz perceber como a língua se manifesta em diferentes contextos comunicativos. Para que esses objetivos sejam alcançados, o ensino do professor deve considerar a leitura numa perspectiva discursiva. A próxima seção discorre sobre essa e outras perspectivas.

4.2 Abordagens e práticas de leitura

A leitura pode ser vista numa perspectiva estruturalista, psicolinguística e interativa/ discursiva (CARMAGNANI, 1992). Na **visão estruturalista**, o texto carrega significado semântico, cabendo ao aluno-leitor decodificar as palavras para poder entendê-lo. Pressupõe-se que qualquer dificuldade encontrada pelo aluno é decorrente de sua falta de vocabulário ou de conhecimento gramatical. O desenho ao lado mostra a relação entre texto e leitor na visão estruturalista de leitura.





Conhecimento esquemático

Refere-se ao conhecimento que o leitor traz consigo para compreender um texto (*schema*). Esse conhecimento pode ser do assunto tratado (*content schema*), da organização formal e das estruturas retóricas (*formal schema*) e dos traços linguísticos que nos fazem reconhecer as palavras e a maneira como elas se organizam em uma sentença (*linguistic schema*). (AEBERSOLD; FIELD, 1997, p. 17).

Processamentos descendente e ascendente

São formas de o indivíduo analisar e processar a informação que recebe. O processamento descendente acontece quando o indivíduo recorre ao seu conhecimento prévio para a compreensão do texto. No processamento ascendente, o indivíduo conta com o seu conhecimento linguístico (sons, palavras, morfemas, frases, sentenças) para a construção do sentido do texto.

Na prática pedagógica, essa visão se materializa em atividades de tradução, com listas de vocabulário (monolíngue ou bilíngue), em leitura oralizada (individual ou coletiva) e em exercícios de gramática e de vocabulário com a intenção de ajudar os alunos na compreensão e fixação das estruturas e vocábulos encontrados no texto. A escolha do texto geralmente segue o critério da gramática, ou seja, busca-se um texto em que esteja presente o ponto gramatical desejado.

Na **visão psicolinguística**, o texto comunica significados, cabendo ao aluno-leitor compreendê-los com a ajuda de seu conhecimento prévio. Entende-se que qualquer dificuldade encontrada é decorrente não somente das deficiências linguísticas do aluno, mas principalmente de sua falta de **conhecimento esquemático**. O desenho ao lado mostra a relação entre texto e leitor na visão psicolinguística de leitura.

Na prática pedagógica, essa visão se manifesta em atividades envolvendo o uso de estratégias que possibilitam os **processamentos descendente** (*top-down processing*) e **ascendente** (*bottom-up processing*) da informação. Dentre essas estratégias, temos: compreender a ideia principal do texto (*skimming*), compreender informações específicas (*scanning*), fazer inferências (*inferencing*), explorar dados de referência, como título e subtítulo(s), autor, data e fonte do texto (*surveying*), explorar dados ilustrativos, como gráficos, diagramas, mapas e figuras (*surveying*), explorar dados tipográficos, como tamanho e estilo de letra, negrito ou sublinhado, visando a entender a intenção do autor (*surveying*), avaliar informações (*critical reading*), fazer previsões (*prediction*), entre outras. O Quadro 7 traz exemplos de perguntas que acionam o uso dessas estratégias.

Quadro 7. Exemplos de perguntas que requerem o uso de estratégias de leitura.

Estratégias	Exemplos de perguntas
<i>skimming</i>	<ul style="list-style-type: none">• Do que trata o texto?• Qual é a ideia principal de cada parágrafo?
<i>scanning</i>	<ul style="list-style-type: none">• Para onde Pedro foi viajar?• Qual é a opinião do autor do texto sobre este fato?• Busque no texto a justificativa da mulher.

Estratégias	Exemplos de perguntas
<i>inferencing</i>	<ul style="list-style-type: none"> • As frases abaixo foram removidas do texto. O que as palavras sublinhadas podem significar? Tente adivinhar. • O que significa <i>recover</i> na linha 12? • Onde você acha que o garoto está e com quem ele está conversando na história em quadrinhos?
<i>surveying</i>	<ul style="list-style-type: none"> • De onde o texto foi retirado? • Qual é a relação do título com a foto? • É um texto recente? O que comprova a sua resposta? • Por que será que o autor colocou a palavra <i>damage</i> em caixa alta?
<i>critical reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua opinião sobre isso? Você concorda com o autor do texto? • Você faria a mesma coisa que Pedro? Por quê?

A maioria dessas perguntas remete o aluno-leitor a informações explícitas no texto, de modo que ele possa compreendê-las e dar sentido ao que o autor quer dizer. Além disso, essas perguntas podem promover a interação de estratégias descendentes e ascendentes para a compreensão do texto.

Na abordagem psicolinguística, a leitura é uma atividade individual e silenciosa. Assim, não faz sentido agrupar os alunos em pares ou em grupos ou, ainda, nomeá-los para uma leitura oral ou coletiva. Os textos escolhidos são geralmente autênticos, com o propósito de informar. A gramática é explorada para o entendimento aprofundado do texto, através de seus elementos coesivos (conjunções, pronomes, expressões substitutivas) e suas marcas discursivas (conectivos, partículas do tipo *well, now, then, you know, I mean, in fact*).

Ainda sobre a prática pedagógica no modelo psicolinguístico, o professor pode propor um trabalho de pré-leitura com o texto, ou seja, uma atividade que precede o ato da leitura, antecipando o assunto a ser lido (RIVAS, 1999). Como exemplos de atividades de pré-leitura, temos:

- a. **perguntas orais** encaminhadas à classe, referentes ao título, à ilustração, à fonte do texto etc. Nesse caso, o professor pode ativar a estratégia *surveying*, cabendo aos alunos explorarem a

superfície do texto para poderem responder às perguntas orais do professor. Há, ainda, a possibilidade de se ativar a estratégia *prediction* a partir da ilustração e do título do texto (*What is the topic of the text?; What information do you expect to read in this text?*). Essa estratégia consiste em prever informações que serão encontradas no texto. Seu objetivo é encorajar os alunos a formarem hipóteses com base no título, nas figuras, enfim, nos dados mais aparentes.

- b. **pré-testes** (*pre-tests*), que visam a evocar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser tratado no texto. Podem ser questões de verdadeiro ou falso ou de múltipla escolha. Suponhamos que o texto seja sobre *Euthanasia*.

Before reading the text, write true (T) or false (F) for the statements below.

1. () *Euthanasia is the practice of intentionally ending a life to relieve pain and suffering.*
2. () *Euthanasia is the practice of prescribing drugs to patients with pain and suffering.*
3. () *Euthanasia is legalized in Brazil.*
4. () *Religious groups differ in opinions about euthanasia.*
5. () *Euthanasia is allowed for the terminally ill only.*



Quando devo ou não fazer a pré-leitura de um texto?

Isso vai depender do professor. Às vezes, a pré-leitura é dispensada, pois as informações por ela suscitadas acabam fazendo parte da própria atividade de leitura.

- c. a **antecipação** (*preview*), que consiste em o professor apresentar a ideia geral do texto para a classe com o objetivo de despertar o seu interesse pela leitura.
- d. a **discussão** em grande grupo (*class discussion*), que requer perguntas do professor para a classe, visando à discussão do assunto do texto. São perguntas que podem evocar experiências pessoais ou opiniões sobre o assunto. Vamos supor que o tema do texto seja “alimentação saudável”. Nesse caso, a discussão pode começar com o conceito de alimentação saudável. Durante a conversa, algumas palavras ou expressões do texto podem ser

introduzidas, mas não com a intenção de discutir o vocabulário. Os objetivos da discussão são: motivar os alunos para a leitura, resgatar seu conhecimento prévio sobre o assunto do texto e antecipar o vocabulário-chave.

Na **visão interativa** de leitura, o texto é uma identidade discursiva e, como tal, comunica significados, carrega intenções, propósitos e ideologias. Cabe ao aluno-leitor compreender o texto e ir além dele, utilizando não somente o seu conhecimento esquemático, mas também seu conhecimento do contexto da situação. O desenho ao lado mostra a relação entre texto e leitor na visão interativa ou discursiva de leitura.

Segundo Rivas (1999), essa visão de leitura “refere-se não apenas à interação entre leitor e texto, mas à interação entre a informação que o leitor obtém pela decodificação (*bottom-up processing*) e aquela obtida pela interpretação (*top-down processing*).” (p. 12).

Na prática pedagógica, o modelo interativo/discursivo se materializa em atividades que buscam a compreensão de informações explícitas e implícitas do texto e o uso de estratégias descendentes e ascendentes de leitura. Como informações implícitas, o aluno pode refletir sobre a autoria do texto (um médico, um jornalista), o público-alvo (crianças, adultos), o gênero ao qual o texto pertence (carta, artigo de revista), o suporte de onde foi retirado (Internet, jornal) e o seu propósito comunicativo (oferecer um produto, argumentar, solicitar). O Quadro 4, no capítulo anterior, traz algumas perguntas para a compreensão do texto na perspectiva de leitura como prática interativa/ discursiva.

Ainda, com base nessa perspectiva, o professor pode trabalhar com diferentes textos de um mesmo gênero, como a planta baixa de um *shopping center* e uma planta baixa de um zoológico, ou duas notícias sobre o mesmo assunto a título de comparações. Pode-se ainda explorar dois gêneros diferentes sobre o mesmo assunto, como uma *charge* sobre o uso da Internet e uma notícia de jornal sobre essa questão para o aprendiz fazer correlações. É possível também trabalhar uma imagem que faça alusão a outros textos. Por exemplo, a imagem 1 a seguir associa a personagem Mônica, do cartunista Maurício de Souza, com o quadro da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, também conhecido como



La Gioconda. A imagem 2, por sua vez, associa a personagem da Disney, Branca de Neve (*Snow White*), ao mundo contemporâneo.



Fontes: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=777>
<http://whatbeautifulbananas.files.wordpress.com/2010/09/volvosnowwhite-intertextuality.jpg?w=520&h=366>

Ao estabelecer essas relações, o professor busca trabalhar com a **intertextualidade**, que é a relação explícita ou implícita que se estabelece entre textos. O objetivo é permitir que o aluno dialogue e compreenda as relações que o autor deseja fazer.

Na perspectiva interativa de leitura, os textos escolhidos são geralmente autênticos e pertencem a gêneros discursivos. Nesse modelo, assim como no modelo psicolinguístico, a gramática é explorada para o entendimento aprofundado do texto, fazendo com que o aluno raciocine sobre as escolhas linguísticas realizadas pelo autor e a intenção subjacente.

Das três abordagens de leitura aqui discutidas, o modelo interativo/ discursivo é o que mais se aproxima do papel da linguagem na construção de conhecimentos e da realidade social. Não basta, entretanto, assumir essa postura teórica sem uma metodologia pertinente ou afinada com tal postura. Na próxima seção, vamos entender como atividades de leitura podem ser elaboradas numa perspectiva interativa/ discursiva, visando a desenvolver a competência leitora do aprendiz na língua inglesa.

4.3 Produção de atividades de leitura

Ao elaborarmos uma atividade de leitura, uma série de perguntas vem à mente: Que texto escolher? Com que critérios devo selecioná-lo? Como devo abordá-lo? Para que objetivos?

Vamos começar com a escolha do texto, que pode se basear em um assunto que o professor deseja abordar. Tomemos como exemplo o tema “poluição da água”, que nos remete a várias possibilidades de textos de gêneros, como gráficos (*graphs*), avisos de alerta (*warning signs*), história em quadrinhos (*cartoons*), relatos de balneabilidade (*beach conditions report*), normas e regulamentos de praias (*beach rules and regulations*), notícias (*news*), entre outros. Outro exemplo é o tema “namoro”, que “pode suscitar gêneros como clipes de filme, cartões eletrônicos (ou não), músicas românticas, cartas de amor, bilhetinhos, poemas, cartas de pedido de conselho, artigos com dicas para namoro *on-line*, definições de amor, entre outros.” (XAVIER, 2010, p. 77).

Textos de gêneros em inglês podem ser encontrados na Internet ou em outros suportes. O importante é que o professor preserve a natureza autêntica do texto, pois assim os alunos têm a chance de lidar com o uso genuíno da LE. Além disso, textos autênticos carregam um propósito comunicativo, que é diferente do texto pedagógico, o qual é elaborado ou adaptado para conter determinadas estruturas linguísticas. Não se quer dizer com isso que um texto não possa ser criado ou adaptado pelo professor. Ele pode querer criar ou adaptar um texto informativo sobre o mosquito da dengue, por exemplo, por não encontrar um texto contendo informações voltadas à realidade dos alunos. Nesse caso, a elaboração/adaptação de um texto requer certas habilidades e uma boa competência linguístico-comunicativa do professor na LE.

Quando o texto é autêntico, mas considerado difícil para os alunos, a saída é buscar outro texto que seja linguisticamente adequado. Ou então propor uma atividade que permita a eles buscar e compreender as informações mais fáceis do texto.

Para Breen (1985), a autenticidade de um texto é uma questão relativa, pois o professor pode querer utilizá-lo para ensinar gramática ou para uma atividade pouco significativa. Nesse sentido, a autenticidade, segundo Breen, não deve estar relacionada à natureza de um texto, mas à atividade em si, se ela é capaz de gerar uso comunicativo do texto numa situação que faça sentido ao aluno. Ler e preencher um formulário de imposto de renda, em inglês, não seria uma atividade autêntica para alunos do ensino médio, por exemplo.

Alguns critérios podem ser levados em consideração quando selecionamos um texto:

- **nível de dificuldade linguística.** Para alunos iniciantes, seria apropriado o uso de textos com menor densidade linguística, com ilustrações e contendo estruturas sintáticas simples, como gráficos, mapas, cupons, bilhetes, verbetes etc.
- **coerência pedagógica.** A escolha do texto deve estar sintonizada com o tema ou assunto com o qual o professor está trabalhando.
- **motivação.** O texto deve atender às necessidades e aos interesses dos alunos, partindo de gêneros que circulam a sua realidade local.
- **familiaridade dos alunos com o assunto.** Esse critério facilita o entendimento do texto, porém, como afirma Krashen (1982), as informações não podem ser completamente conhecidas pelo aprendiz para não comprometer o seu interesse pela leitura. É preciso ter informações novas para que um texto desperte a vontade de ser lido. A familiaridade do aprendiz com o assunto pode ainda liberar a sua atenção para a forma linguística (SKEHAN, 2001), uma vez que, ao conhecer o assunto, a compreensão é facilitada e as estruturas podem ser percebidas mais facilmente.
- **tamanho do texto.** Pode ser curto ou longo, dependendo do tempo de aula para a leitura e a realização da atividade.

Se ampliarmos o nosso conceito de leitura, imagens como gráficos, pinturas, desenhos artísticos e fotos também podem ser compreendidas como práticas sociais.

Segundo Oliveira (2006, p. 20-21), “a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade. Seu *status* é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto.” Em práticas de ensino comunicativo, a imagem, assim como outros

elementos agregados ao texto multimodal (som, movimento), também podem ser explorados a partir de sua função ou propósito comunicativo.

Até aqui, é possível concluir que, para a elaboração de uma atividade de leitura, o professor de inglês pode optar por textos monomodais, multimodais e imagéticos em suas diferentes formas (pictórica, gráfica, simbólica, gestual).

Após a seleção de um texto, a decisão a ser tomada é dar um propósito à leitura (*reading purpose*). Veja no Quadro 8 alguns propósitos identificados em negrito.

Quadro 8. Alguns propósitos comunicativos para a leitura.

1. Ler um resumo de filme **para contar o seu enredo.**
2. Ler a descrição de um ladrão **para identificar a sua foto.**
3. Ler um anúncio de uma casa **para avaliar a veracidade de certas afirmações.**
4. Ler uma receita de bolo **para dar a sua sequência correta.**
5. Ler uma imagem **para poder interpretá-la.**

Esses e outros propósitos são determinados quando o professor planeja a atividade de leitura. Ao desenhá-la, o enunciado é redigido no imperativo e em inglês, preferencialmente, independentemente se os alunos são ou não iniciantes na língua-alvo. Cabe ao professor deixar claro o que ele deseja do aluno: *Read the film review below and write in Portuguese what you have understood about the film.*

Nesta atividade, o professor pode fornecer duas resenhas, cada uma de um filme diferente. Assim, uma parte da classe lê a resenha 1, enquanto a outra lê a resenha 2. Na sequência, os alunos com as resenhas 1 e 2 se reúnem, em duplas, para contar ao colega, em português, a estória do filme que leu. Após o relato, os alunos da resenha 1 podem contar o filme para toda a classe, assim como os alunos da resenha 2. Questionamentos podem ser feitos pelo professor para tornar a compreensão do filme mais clara e detalhada. Feito isso, pode-se ainda perguntar, em inglês, o filme que cada um gostaria de ver no final de semana (*Which film would you like to see?*) e, eventualmente, perguntar a razão (*Why Vozes do Além?*).

Dependendo do nível de proficiência dos alunos, as respostas podem ser dadas em inglês. Nesse exemplo, a leitura e a compreensão oral, juntas, ampliam as oportunidades de aprendizagem na língua inglesa.

Sabemos que diferentes textos requerem diferentes níveis de compreensão, daí a necessidade de estabelecermos **objetivos de aprendizagem** para as atividades de leitura. Eles determinam o que o aluno deverá desenvolver como resultado da realização da atividade. Esse tipo de objetivo é especificado no plano de aula do professor. Se considerarmos as atividades do Quadro 8, por exemplo, os objetivos de aprendizagem seriam:

Atividade 1. Compreender informações gerais e específicas em um resumo de filme (*skimming* e *scanning*).

Atividade 2. Compreender informações específicas na descrição de uma pessoa (*scanning*).

Atividade 3. Compreender informações específicas em um anúncio de uma casa (*scanning*).

Atividade 4. Estabelecer coerência textual em uma receita de bolo.

Atividade 5. Fazer inferências para compreender a mensagem de uma imagem (*inferencing*).

4.4 Tipos de atividades de leitura

Para elaborarmos uma atividade de leitura, além da seleção do texto, da decisão em preservar ou não a sua natureza autêntica, da definição de seu propósito e do objetivo de aprendizagem, é necessário decidir-se pelo formato ou desenho da atividade.

O desenho mais frequente que encontramos em livros didáticos e em práticas de leitura costuma ser o texto seguido de **perguntas abertas e/ou fechadas** de compreensão.

Um outro formato frequente é o texto seguido de um conjunto de afirmações a serem avaliadas como verdadeiras ou falsas. Dependendo do objetivo da atividade, o aprendiz pode remover a informação do texto que comprova a veracidade da afirmação ou corrigir a afirmação incorreta, como mostra o seguinte enunciado:

Perguntas abertas e/ou fechadas

Segundo Gass e Mackey (2007), uma pergunta fechada requer uma ou mais respostas corretas, enquanto que uma pergunta aberta permite que vários pensamentos e ideias sejam manifestados (“Como você resolveria a problemática apresentada no texto?”).

Write T (true) or F (false) for the statements below. They refer to the advertisement. For the true statements, remove from the text the fragment that proves your answer. For the false statements, give the correct information in Portuguese.

O Quadro 9 apresenta outros tipos de atividades de leitura que podem diversificar a aula de inglês. Elas foram classificadas com base na resposta (verbal e não verbal) exigida para a sua realização.

Quadro 9. Tipologia de atividades de leitura.

Resposta não verbal	Resposta verbal
<p>1. Produção (ícono)gráfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the description of a person and draw him/her. 	<p>1. Declaração de informações explícitas e implícitas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the postcard and answer in Portuguese the questions below.
<p>2. Produção manual e de experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make a snapdragon according to the instructions. 	<p>2. Recontagem ou elaboração de resumo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the news and tell it in Portuguese.
<p>3. Identificação ou seleção de informação(ões).</p> <ul style="list-style-type: none"> • The cartoon tells about a street mugging. Read it to identify who the thief is in the pictures provided. 	<p>3. Transferência de informações de um texto para outros registros gráficos (a table, a chart, a diagram, a graph or a map)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fill out the chart according to the information in the text.
<p>4. Organização de informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Number the pieces of the story according to the correct sequence of events. 	<p>4. Preenchimento de lacunas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fit the sentences in the story context.
<p>5. Associação de informações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Match the trip summaries with the corresponding pictures. • Choose the appropriate headline for the news. 	<p>5. Resolução de problemas, situações ou questões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Read the hypothetical situations and decide on how you would proceed. • Read the local rules for concessional bus fares for students. Based on them, solve the cases provided.

4.5 O *layout* de atividades de leitura

Na elaboração de uma atividade de leitura ou de qualquer outra habilidade, é importante que o professor atente para a formulação do enunciado e para os dados com os quais os alunos irão trabalhar (*input data*). Em “*Answer in Portuguese the questions below according to the text*”, o texto e as perguntas compreendem o *input data*. Em “*Fit the sentences in the story context*”, o *input data* consiste no conjunto de sentenças e a estória a ser completada.

Vejamos algumas dicas para a textualização de atividades de leitura.

1. Para maximizar as oportunidades de aprendizagem na língua inglesa, a dica é redigir o enunciado nessa língua, de forma clara, objetiva e precisa, independente do nível de proficiência do aprendiz.
2. A formulação do enunciado costuma indicar a sequência de ações a ser seguida pelo aluno. Observe os enunciados abaixo:
 - a. *Read the text and answer in Portuguese the questions below.*
 - b. *Answer in Portuguese the questions below according to the text.*

O enunciado (a) pressupõe que os alunos inicialmente leiam todo o texto antes de responderem às perguntas, enquanto que o enunciado (b) sugere que eles inicialmente leiam às perguntas para então buscarem as respostas no texto. A formulação do segundo enunciado parece mais apropriada, considerando que a leitura está condicionada ao propósito de cada pergunta.

3. É sempre bom deixar claro a língua que os alunos deverão usar para responder às perguntas (português ou inglês).

Para alunos iniciantes da língua inglesa, é recomendável que as perguntas sejam formuladas em português e as respostas na mesma língua. Perguntas e respostas em inglês aumentam, desnecessariamente, o esforço cognitivo de alunos iniciantes em atividades de leitura. Os alunos necessitam centrar sua atenção na compreensão do texto. Tentar compreender perguntas em inglês acaba distanciando os alunos do verdadeiro objetivo

da atividade. Isso também se aplica às respostas em inglês. O propósito de uma atividade de leitura é a compreensão do texto, e não a produção escrita de respostas na LE.

Perguntas e respostas em inglês poderiam ser propostas caso os alunos fossem de nível avançado, os quais não teriam problemas em entender as perguntas e em se expressar, por escrito, na língua-alvo. Porém, é importante lembrar que respostas em inglês não garantem necessariamente a compreensão de um texto. O aluno pode localizar corretamente o fragmento que responde à pergunta e, simplesmente, copiá-lo sem entendê-lo.

4. Em atividades de associação de informações, o professor pode ou não optar pelo mesmo número de itens em ambas as colunas. Se a opção for apresentar números díspares, é importante mencionar essa disparidade no enunciado. Por exemplo: *Match the speeches with their corresponding charges. Note that there are more charges than speeches.*
5. Lembre-se que, ao final de um enunciado, coloca-se um ponto-final, e não dois-pontos.
6. O enunciado deve sempre se destacar em relação ao restante da atividade, pois é ele que define o que os alunos deverão fazer com o texto. Uma sugestão é aumentar o tamanho de sua fonte, em relação àquela utilizada para o *input data*.
7. Sempre mencione a fonte de onde o texto foi retirado. Geralmente, essa informação é colocada ao final do texto.
8. Se você optar pelo formato de “perguntas de compreensão”, é importante não exagerar na quantidade. Mas, se você achar que um grande número de informações merece devida compreensão, divida a atividade em partes ou proponha duas ou mais atividades, modificando o seu formato. Veja o seguinte exemplo:

Activity 1. Answer in Portuguese the questions below according to the text.

1. Como você denomina este texto?

- () Um guia de instruções. () Um artigo.
() Um poema. () Uma carta.

2. O autor é revelado ou é anônimo?

3. Por que o autor escolheu falar de Bob Marley?

4. Quem foram os responsáveis por tornar o reggae conhecido no mundo todo, segundo o autor do texto?

5. Que problema social a música de Bob Marley aborda, de acordo com o texto?

Activity 2. Based on the Instructions provided in the text, indicate which step corresponds to the information below.

1. É preciso aprender a cultivar a paz em seu próprio lar. Step_____

2. É preciso lutar por questões injustas que incomodam você, como fez Bob Marley. Step_____

3. É preciso encontrar o seu próprio dom e desenvolvê-lo para o bem e para a paz, como fez Bob Marley. Step_____

4. Não basta falar, é preciso agir, como fez Bob Marley. Step_____

As atividades 1 e 2 referem-se a um mesmo texto, porém diferem quanto ao seu formato e objetivo. A Atividade 1 apresenta perguntas de compreensão e requer que o aluno faça uso de estratégias como *surveying* e *scanning*. A Atividade 2 consiste na identificação de determinados blocos de informação no texto, visando a sua compreensão geral (*skimming*).

9. Em perguntas de múltipla escolha, as alternativas devem seguir o critério de coerência entre elas, de tal forma que o aluno mostre dúvidas e vá ao texto em busca da resposta correta. Muitas vezes, a falta de coerência entre as alternativas elimina a possibilidade de o aluno ir ao texto, podendo a questão ser respondida pelo simples bom-senso. Isso acontece quando a alternativa correta é acompanhada de opções muito improváveis.
10. Uma dica importante é sempre responder à atividade que você elaborou para verificar se não existem incoerências ou imprecisões.

Com a experiência na elaboração de atividades de leitura, enquanto professor aprendiz e na profissão docente, você aprenderá que existem muitos fatores, além dos mencionados, que influenciam a qualidade da produção de uma atividade.

No próximo capítulo, veremos como é possível desenvolver a compreensão oral (*listening*) em sala de aula, uma habilidade tão importante quanto a leitura no ensino de inglês como LE.

Capítulo 5

A compreensão oral



5 A compreensão oral

5.1 A relevância da compreensão oral na língua inglesa

Da mesma forma que a leitura, a compreensão oral é uma habilidade que se destaca nos vários meios midiáticos aos quais os alunos estão geralmente expostos. As línguas não têm fronteiras. A língua inglesa, em particular, infiltra-se em nosso cotidiano por meio de músicas tocadas em rádio e TV, de programas televisivos a cabo ou não, do nosso contato com estrangeiros que visitam a cidade e de palavras em inglês na fala de brasileiros, muitas vezes proferidas em novelas ou em outros programas (É *fifty fifty*; Ele me deu um *insight*.).

Essas e outras situações de uso da língua inglesa em nosso cotidiano nos impelem a refletir sobre a necessidade de o professor criar oportunidades de aprendizagem de inglês por meio da compreensão oral, o que possibilita aos aprendizes não somente ampliar o seu conhecimento sistêmico e de mundo (cultural e contextual), mas também suas capacidades cognitivas, como inferir, deduzir, confirmar hipóteses, perceber diferenças, associar informações, entre outras. Nesse caso, compreender o inglês em sua modalidade oral transcende a possibilidade de se aprender aspectos linguísticos ou funcionais da língua; inclui o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do indivíduo.

5.2 Abordagens e práticas de compreensão oral

Segundo Vandergrift (2004), três abordagens para o ensino da compreensão oral podem ser identificadas: a abordagem do “ouvir para repetir” (*listening to repeat*), muito utilizada no audiolinguismo, a abordagem baseada em “pergunta e resposta” (*question-answer*) e a abordagem de “ouvir textos reais para propósitos comunicativos” (*communicative tasks*).

Na primeira abordagem, ouve-se para praticar vocabulário, pronúncia e gramática (*listening to learn*). Não há, necessariamente, um compromisso de se criar um contexto de uso da língua-alvo.

A abordagem de “pergunta e resposta” emerge de uma visão de compreensão do texto oral (*listening to comprehend*). São perguntas que buscam ativar o processamento descendente (*top-down*) e ascendente (*bottom-up*). Nesta perspectiva, o aprendiz desenvolve suas estratégias de compreensão oral, como identificar informações específicas, inferir, prever, reconhecer intenções, entre outras, as quais podem ser revistas no Capítulo 4, quando discutimos a visão psicolinguística e a discursiva da compreensão leitora.

Nesta abordagem, o ensino da compreensão oral volta-se para o entendimento de textos (*comprehension approach* – FIELD, 2008), cabendo aos alunos fazer uso de suas estratégias de compreensão, já que as utilizam de forma inconsciente quando compreendem textos na língua materna.

A crítica que se faz à abordagem da compreensão reside na falta de consciência dos alunos no uso de suas estratégias. Mendelsohn (1998) salienta que as atividades de compreensão oral deveriam ensinar e mostrar aos alunos como empregar corretamente essas estratégias. O professor deveria ainda questionar a forma como os alunos obtiveram a resposta correta ou incorreta (estratégia metacognitiva). A crítica do autor refere-se à ausência de um trabalho de conscientização de estratégias, que, para ele, seria um componente importante do **ensino baseado em estratégias** (*strategy-based instruction*), o qual defende.

Nesse tipo de ensino, a estratégia é ensinada explicitamente aos alunos para que, num segundo momento, possa ser praticada por meio de atividades comunicativas. Essa seria, portanto, uma proposta de ensino de compreensão oral, que, segundo Vandergrift (2004), carrega uma perspectiva de processo (*process perspective*). Com ela, aprende-se a ouvir (*learning to listen*).

Na verdade, o objetivo do ensino baseado em estratégias é treinar o aluno para o uso e o domínio das mais variadas estratégias de compreensão oral. Suponhamos que a estratégia seja “compreender a ideia principal

de um depoimento”. Para isso, segundo Field (1998, p; 116), os alunos teriam que, por exemplo:

1. anotar todas as palavras que conseguirem ouvir do texto;
2. associar essas palavras com ideias que possam estar relacionadas ao texto, utilizando seu conhecimento de mundo, o tópico, o falante e os eventos de fala;
3. compartilhar as associações feitas com o colega;
4. avaliar suas associações enquanto ouve novamente a parte do texto;
5. verificar as associações feitas com a próxima parte do texto.

O ensino baseado em estratégias não visa exclusivamente à compreensão do texto, mas o domínio das estratégias de compreensão, diferente, portanto, da abordagem da compreensão.

Field (1998, p. 115) aponta algumas críticas com relação a esse tipo de ensino:

1. Tentativas de ensinar estratégias, uma por vez, a partir do princípio análise-síntese, não conduzem necessariamente a uma maior competência geral na compreensão oral.
2. O ensino da compreensão oral volta-se para um conjunto de procedimentos de aplicação de uma determinada estratégia, ao invés de lidar com as estratégias que o aprendiz utiliza e a reflexão sobre elas.
3. A conscientização dos procedimentos de aplicação de uma estratégia pode estar ausente em situações genuínas de uso da LE, as quais envolvem, muitas vezes, pressões comunicativas e respostas imediatas.

Ainda na perspectiva de processo, há práticas comunicativas que seguem uma abordagem de **ensino voltado para as sub-habilidades** de uma habilidade (*skill approach to listening* – FIELD, 1998). Em outras palavras, a habilidade de compreensão oral é vista como um complexo de sub-habilidades e não como uma habilidade monolítica. Seguindo

o mesmo princípio pedagógico anterior, o professor ensina uma sub-habilidade por vez, até que todas elas possam ser integradas. Segundo Field (2008, p. 99), uma abordagem como essa pressupõe que as sub-habilidades de uma determinada habilidade possam ser identificadas, praticadas isoladamente e, uma vez praticadas, recombinadas de modo a melhorar o desempenho geral da habilidade-alvo. Veja a seguir algumas sub-habilidades da compreensão oral, retiradas de Field (2008, p. 101-102), mas com base em Richards (1983):

- *ability to discriminate between the distinctive sounds of the target language;*
- *ability to recognise the stress patterns of words;*
- *ability to detect key words (i.e. those which identify topics and propositions);*
- *ability to guess the meaning of words from the contexts in which they appear;*
- *ability to detect causes and effects from events;*
- *ability to process speech at different rates.*

A literatura da área do ensino de compreensão oral reserva algumas críticas com relação ao ensino de um conjunto de sub-habilidades. Uma das críticas refere-se à fragmentação da habilidade-alvo, que, segundo Field (2008), uma alternativa seria combinar essa abordagem com a abordagem da compreensão (*comprehension approach*), incluindo as sub-habilidades no processo de compreensão do texto. Por exemplo, a habilidade-alvo “compreender um relato oral” pode ser dividida nas seguintes sub-habilidades, que seriam trabalhadas através de um conjunto de atividades para o desenvolvimento da habilidade ou competência-alvo.

1. ser capaz de identificar as ideias principais;
2. ser capaz de identificar informações explícitas no texto;
3. ser capaz de identificar argumentos que defendem a ideia apresentada;
4. ser capaz de identificar informações implícitas;

5. ser capaz de identificar relações de lógica;
6. ser capaz de demonstrar entendimento de vocabulário.

(BRINDLEY; SLATYER, 2002, p. 372 - Tradução minha)

A prática pedagógica voltada para esta perspectiva envolve o uso de atividades comunicativas, podendo os alunos assumir papel de ouvinte e/ou interlocutor. Se o objetivo da atividade for ouvir um relato oral para poder compreender as ideias principais (sub-habilidade 1 acima), o papel do aluno é de ouvinte. Se, por outro lado, a atividade requer a elaboração de uma ou mais perguntas ou dúvidas a partir das informações apresentadas no relato oral, o aluno assume papel de interlocutor. Temos, nesse caso, uma tarefa que demanda um resultado comunicativo (perguntas e dúvidas), buscando, assim, o entendimento do texto oral.

Ao assumir qualquer um desses papéis – ouvinte ou interlocutor –, o aluno participa de uma **atividade ativa**, pois toda compreensão, seja ela oral ou escrita, é de natureza ativamente responsiva, embora o grau desse ativismo seja bastante diverso, segundo Bakhtin (2003). Em outras palavras, ao compreender o significado de um enunciado ou fala, o ouvinte ocupa simultaneamente uma relação com o dito ou lido, respondendo ou reagindo a esse significado de forma imediata ou postergada – concordando ou discordando, complementando o que foi dito ou lido, criticando ou aceitando –, ou, ainda, de forma silenciosa, sem reação verbal.

Para o desenvolvimento da compreensão oral na LE, é preciso que os alunos assumam papel de ouvintes e de interlocutores no uso da linguagem. Na próxima seção, vamos ver como isso pode ser feito.

5.3 Formas de potencializar a compreensão oral em sala de aula

Uma das formas de se maximizar as oportunidades de aprendizagem do inglês em sala de aula é conduzindo a interação com os alunos nesse idioma. Assim, o aluno participa como ouvinte e interlocutor, conforme a oportunidade que o professor concede aos alunos para se manifestarem. Isso não significa dizer que a língua portuguesa deva ser banida da

sala de aula. Conduzir as aulas na LE significa fazer uso sistemático de comandos e de outras funções comunicativas para que rotinas linguageiras sejam estabelecidas. O Quadro 10 apresenta algumas possibilidades.

Quadro 10. Possibilidades de uso do inglês na comunicação com os alunos.

Alguns comandos	Algumas funções comunicativas
<p><i>Come in.</i></p> <p><i>Go out.</i></p> <p><i>Sit down, please.</i></p> <p><i>Be quiet, please.</i></p> <p><i>Listen to the tape.</i></p> <p><i>Raise your hand, please.</i></p> <p><i>Come here, please.</i></p> <p><i>Give it to me, please.</i></p> <p><i>Do the activity in pencil.</i></p> <p><i>Do the test in ink.</i></p> <p><i>Show me your activity, please.</i></p> <p><i>Open your books on page five.</i></p> <p><i>Write down this information in your notebooks, please.</i></p> <p><i>Write your complete name in the test.</i></p> <p><i>Read your answer, please.</i></p> <p><i>Look at this picture.</i></p> <p><i>Repeat after me.</i></p> <p><i>Move to the other desk, please.</i></p> <p><i>Take out your notebooks.</i></p> <p><i>Put it under the desk, please.</i></p>	<p>Cumprimentar: <i>Hello; Good morning.</i></p> <p>Elogiar: <i>Good; Excellent; Perfect; Congratulations!; Good job!</i></p> <p>Pedir algo emprestado: <i>Can I borrow your pencil?; Do you have an extra pencil to lend me?</i></p> <p>Solicitar: <i>Can you take one and pass on the others?; Can you fetch some chalk, please?; Can you close the door, please?; Can you read the correct alternative, please?</i></p> <p>Pedir clarificação: <i>Sorry?; Can you repeat, please?</i></p> <p>Verificar compreensão: <i>Did you understand? Yes, no or more or less? Can you explain the activity in Portuguese?; What's the meaning of ___ in Portuguese?</i></p> <p>Encorajar alguém a continuar: <i>Go on!; Come on, answer in English.</i></p> <p>Repreender: <i>You are disturbing the class.; Any problem?</i></p> <p>Alertar: <i>Class, eyes front, no talking; Class, read it carefully; Pay attention.</i></p> <p>Verificar se algo já foi realizado: <i>Have you copied?; Have you finished the activity?</i></p> <p>Avisar: <i>I'll be back in a moment.; Next class you are going to have a test, ok?</i></p> <p>Perguntar se há dúvidas: <i>Class, any question?; Any doubt?</i></p> <p>Informar: <i>You have 5 minutes to do the activity, ok?</i></p> <p>Solicitar avaliação: <i>Class, is it correct?; Is this activity difficult or easy?</i></p> <p>Questionar: <i>Which picture corresponds to this answer?</i></p> <p>Indicar desejo de continuar a falar: <i>Please let me finish; One moment please; Just a minute.</i></p>

O inglês como meio de instrução e comunicação em sala de aula também pode ser usado em aulas temáticas. Uma aula temática é aqui entendida como sendo desenvolvida a partir de um conjunto de perguntas orais, elaboradas na LE e planejadas pelo professor, para tratar de um determinado tema ou tópico de interesse da classe. Assemelha-se ao ensino de conteúdos (vide Capítulo 2). O exemplo a seguir, retirado de Xavier (2010, p. 78-79), ilustra esse tipo de aula. O tema é sobre música de protesto.

Introduza o assunto da aula (ex: *Class, today we are going to talk about music*). Escreva a palavra MUSIC no quadro e pergunte o seu significado para a classe (ex.: *Class, what's the meaning of music in Portuguese?*). Confirme a resposta correta (ex.: *Ok, música*). Encaminhe então as seguintes perguntas para a classe, de modo a explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Converta as respostas dadas para o inglês e as organize no quadro em forma de esquema. Adicione informações extras, se necessário.

1. *What types of music do you know?*
2. *What is your favorite type of music?*
3. *What's the purpose of music? Music is used for what purposes?*
4. *Now, watch this clip and tell me the purpose of this song.*
<http://www.youtube.com/watch?v=dsh4heG1k1o>
 Legião urbana – Que país é esse?
5. *What problems does this song protest against?*
6. *Why do protest music talk about problems? // What is the purpose of denouncing problems in the society?*

Ao término das perguntas, verifique a compreensão do que foi discutido (ex.: *Any question about our conversation?*).

Segundo Xavier (2010, p. 79), esse **tipo de aula** tem como objetivos:

- promover a compreensão oral na LE através da fala calibrada e negociada do professor;
- dar oportunidade para os alunos verbalizarem, em português ou inglês, seu conhecimento prévio sobre o assunto;

Visite o site <www.t4tenglish.ufsc.br>, que traz exemplos de aulas temáticas. Cada tema traz uma aula introdutória com um conjunto de perguntas em inglês que o professor faz à turma, de modo a promover uma conversa entre ele e os alunos.

- familiarizá-los com novos conhecimentos linguísticos e de conteúdos.

Para desenvolver a compreensão oral em sala de aula, o professor de inglês ainda conta com atividades comunicativas prontas, oriundas de livros didáticos ou de outros materiais instrucionais, e com atividades que ele mesmo pode elaborar. Para isso, é necessário tomar decisões informadas sobre o tipo de texto, o objetivo da atividade e o seu formato.

5.4 Ouvir o quê e por que?

Afinal, o que os alunos deveriam ouvir na língua inglesa? Que textos seriam mais apropriados? As respostas a essas perguntas devem considerar aspectos relacionados aos alunos, sua idade, seus interesses, sua fase de escolaridade, sua proficiência linguística na LE, sua familiaridade com o tipo de texto e o assunto etc.

Existem vários textos de gêneros orais que poderiam interessar aos alunos e, assim, constituírem *input data* para uma atividade comunicativa. Para alunos iniciantes, por exemplo, os textos orais deveriam ser curtos, com suporte visual para facilitar a compreensão. Deveriam ainda apresentar complexidade e densidade linguística moderadas, ser apropriados à idade do aprendiz e ao seu nível cognitivo, entre outras características que possam promover engajamento e compreensão. Seguindo essas orientações, teríamos comerciais de TV, clipes de música, *trailers* de filmes, excertos de comédias e de desenhos animados, enfim, gêneros orais que possam ser cuidadosamente escolhidos para fazerem parte de uma atividade comunicativa.

Segundo Mendelsohn (1998, p. 88), a vantagem no uso de vídeos ao invés de textos em áudio reside no acesso que o aluno tem aos aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos em situações reais de comunicação.

A lista a seguir é um pequeno repertório de gêneros presentes na vida cotidiana e que podem servir para o uso em atividades de compreensão



Por que a familiaridade do assunto é tão importante para a escolha de um texto?

Para ativar o processamento descendente e, assim, facilitar a compreensão do texto pelo aluno. Para Skehan (1998), o fácil acesso à informação pré-existente pode reduzir o esforço de atenção do aluno sobre o assunto e aumentar a sua atenção sobre a forma linguística. Embora essa hipótese esteja relacionada à produção oral na LE, ela também pode se estender para a compreensão da linguagem.

oral. Podem estar disponíveis ao professor nos diversos meios de comunicação, como TV, *Internet*, vídeo e *CDRom*.

Quadro 11. Alguns gêneros para a compreensão oral.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • entrevista (<i>interview</i>) • palestra (<i>lecture</i>) • <i>jingle</i> • clipe de música (<i>song clip</i>) • <i>trailer</i> de filme (<i>movie trailer</i>) • previsão do tempo (<i>weather forecast</i>) • noticiário de rádio/ TV (<i>radio/ TV news</i>) • comercial de TV (<i>TV commercial</i>) • desenho animado (<i>cartoon</i>) • piada (<i>joke</i>) • depoimento (<i>testimonial</i>) • mensagem gravada (<i>operator message</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • chamadas públicas (<i>loudspeaker announcements</i>) • informe (<i>announcement</i>) • descrição (<i>description</i>) • instrução (<i>instruction</i>) • direção (<i>direction</i>) • conversa telefônica (<i>phone chat</i>) • mensagem telefônica (<i>phone message</i>) • conto de história (<i>storytelling</i>) • sermão (<i>sermon</i>) • diálogos (<i>dialogues</i>) em transações como: <i>check-in</i> e <i>check out</i> (hotel, aeroporto), compra de passagem (trem, avião, ônibus, metrô), compra em loja, pedido em restaurante <i>fast food</i>, pedido em restaurante ou bar etc. |
|---|--|

Os gêneros listados diferem entre si pelo seu propósito comunicativo e pela presença ou ausência de um contexto visual. Alguns não trazem estímulo visual (*blind listening*), como as notícias de rádio e as mensagens gravadas, ao contrário de gêneros como clipe e *trailer* de filme que apresentam o contexto da situação visualmente explícito.

Na escolha de um texto oral, é importante considerarmos falantes com tom de voz clara e com velocidade de fala apropriada para o nível de proficiência dos alunos, com a representatividade de diferentes vozes (masculina, feminina, crianças e adultos) e sotaques.

Dependendo do tema tratado em aula, o professor poderá querer criar ou adaptar um texto oral em virtude da especificidade do tópico. Muitas vezes, queremos um texto informativo e simples, mas o que encontramos são textos técnicos e complexos.

Para o trabalho de criação ou adaptação de um texto oral, é preciso tomar muitos cuidados para não comprometer a precisão gramatical, a coesão e a coerência do texto, e a naturalidade da linguagem oral (sua redundância, hesitação, pausas, começos falsos).

Para Ur (1991, p. 108), o texto oral deve se basear em fala improvisada e espontânea. Recomenda-se ainda que a sua gravação seja feita por falantes nativos e não nativos com velocidade natural de fala e com voz clara. Nas palavras da autora (1991, p. 109), “[...] se os alunos ouvirem somente o professor, eles não terão a oportunidade de praticarem a compreensão oral em diferentes vozes e sotaques”.

Partindo do texto oral escolhido, criado ou adaptado, o próximo passo seria refletir sobre o **objetivo da atividade**. Muitos são os propósitos estabelecidos para um texto oral, seja para resolver um problema, para fazer inferências factuais, para compreender informações específicas ou tudo isso junto. Veja no Quadro 12 alguns exemplos de atividades com o seu propósito identificado em negrito.

Quadro 12. Atividades de compreensão oral com seus propósitos comunicativos identificados .

1. Ouvir a opinião de três pessoas sobre como a AIDS é transmitida **para avaliar a veracidade das informações.**
2. Ouvir a uma chamada de aeroporto **para compreender o número do portão para o qual determinados passageiros deverão se dirigir, considerando o número de seus voos.**
3. Ouvir às instruções de como se chegar a um local **para indicar a trajetória a ser percorrida.**
4. Assistir a uma cena do seriado *Friends* **para identificar e compreender algumas falas dos personagens.**
7. Assistir a um anúncio de carro **para interpretar o papel da mulher nesse contexto.**

Se fôssemos propor essas atividades para um grupo de alunos, o enunciado seria redigido no imperativo e, preferencialmente, em inglês, como por exemplo: *Listen to three people talking about how AIDS is transmitted. Say if you agree or disagree with them.*

Ao desenhar uma atividade, o professor deve ter em mente um **objetivo de aprendizagem**, que deve ser definido em seu plano de aula. No caso

das atividades do Quadro 12, seus objetivos de aprendizagem poderiam ser assim definidos:

Atividade 1. Ouvir textos de opinião para compreender e avaliar informações específicas (*scanning* e *assessing*);

Atividade 2. Ouvir uma chamada de aeroporto para compreender informações específicas (*scanning*);

Atividade 3. Ouvir um conjunto de instruções para compreender informações gerais e específicas (*skimming* e *scanning*);

Atividade 4. Distinguir falas e compreender os seus significados;

Atividade 5. Assistir a um anúncio de carro para compreender a ideia geral e avaliar criticamente o papel da mulher nesse contexto (*skimming* e *assessing*).

O Quadro 13 apresenta alguns exemplos de atividades desenhadas por Flowerdew e Miller (2005) para o desenvolvimento de habilidades de compreensão geral (*extensive listening practice activities*) e para a conscientização de traços linguísticos da língua-alvo (*intensive listening practice activities*). Para cada atividade, o **objetivo de aprendizagem** é definido. Todas elas se enquadram na abordagem de ensino de sub-habilidades (*skill approach to listening*).

Quadro 13. Exemplos de atividades para a prática de compreensão oral (FLOWERDEW; MILLER, 2005, p.160-170)

<i>Extensive listening practice activities.</i>	<i>Intensive listening practice activities.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Listen to the tape of three people having a discussion about pollution. Try to get a general impression of how they feel about the problems. As you listen, consider whose opinions you like most. <p>Objective: Guessing the general meaning and gathering information.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listen to the tape and see if you can hear the words on the board (a vocabulary list has been generated from the previous stage in the lesson). <p>Objective: Identifying key words.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Listen to this song. What emotions can you feel? (Adaptado do original) <p>Objective: Expressing feelings.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listen to these two people talking. Listen to how Mary asks the questions. Does her voice go up or down at the end of the sentence? <p>Objective: Understanding pronunciation and intonation patterns.</p>

Extensive listening practice activities	Intensive listening practice activities
<ul style="list-style-type: none"> Sometimes we find it difficult to listen because the speaker is speaking very fast. Listen to this tape and at the end decide how much, from 0 to 100 percent, you understood. <p>Objective: Attending to fast speech.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Listen to how the people on the tape say the following: he'd, I'd, we'll, couldn't. <p>Objective: Recognizing and pronouncing contracted forms.</p>
<ul style="list-style-type: none"> You are going to listen to a tape in which speakers from different countries are talking. Try to identify which country the speaker is from by the way he/she speaks. Were any speakers more understandable than others? What made them more understandable? <p>Objective: Distinguishing among a variety of voices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Look at the pictures on page 54 of your textbook. There are eight pictures. Listen to the tape and decide which picture is being described. Listen for the vocabulary that will help you match the picture. <p>Objective: Understanding key words.</p>

5.5 Tipos de atividades de compreensão oral

Além da escolha do texto oral, da definição do seu propósito de uso pedagógico e do objetivo de aprendizagem, cabe ao professor decidir o formato da atividade. Há formatos de perguntas e respostas, verdadeiro ou falso, associação de lacunas, entre outros. O Quadro 14 apresenta alguns tipos de atividades de compreensão oral em seus formatos variados. A classificação das atividades segue o tipo de resposta solicitada dos alunos (não verbal e verbal).

Quadro 14. Tipologia de atividades de compreensão oral.

Resposta não verbal	Resposta verbal
<p>1. Produção (ícono)gráfica</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen to the description of a geometric shape and draw it. Listen to the instructions to finish the drawing below. 	<p>1. Declaração de informações explícitas e implícitas</p> <ul style="list-style-type: none"> Listen to a phone conversation and answer in Portuguese the questions below.

Resposta não verbal

2. Produção manual e de experiências

- Listen to the instructions to make an origami.

3. Identificação ou seleção de informação(ões)

- Listen to three people reporting a mugging in a restaurant. Circle the objects that were stolen from each person.
- Bingo (numbers, letters)
- Watch a cooking tutorial and underline the ingredients used to make the dish.
- The picture below shows an Italian sculpture. Listen to three descriptions and select the one that best refers to this sculpture.
- Watch an interview and answer the checklist.

4. Organização de informações

- Listen to a group of tourists reporting the places they have been in Europe. Use the list below to number the sequence of the places they went to. (XAVIER, 2010, p. 81)
- Listen to a story and organize the pictures in the correct sequence of events. Use numbers from 1 to 5
- Listen to a song and organize the stanzas correctly. Use numbers from 1 to 7.

5. Associação de informações

- Listen to three pieces of news and associate them with the pictures that represent the events being reported.

6. Resposta física

- Watch a video of a person performing a set of physical exercises. Follow her lead.

Resposta verbal

2. Recontagem ou elaboração de resumo.

- Watch a film clip and report what you understood.

3. Transferência de informações de um texto para registros gráficos (a table, a chart, a diagram, a graph or a map)

- Listen to three people ordering their food. Write down what each one has decided to eat and drink in the chart below.

4. Preenchimento de lacunas

- Listen to a man being interviewed. Based on his personal information, fill in the application form.
- Listen to a song and fill in the missing words.

POSSIBILIDADES:

- a. as alternativas não são fornecidas.
- b. as alternativas são fornecidas, podendo aparecer em parênteses, ao lado da lacuna, ou em uma lista após o enunciado da atividade.

5. Coleta de informações

- Watch a job interview and take notes of the qualities the employer is looking for in a candidate.

Os tipos de atividades apresentados podem ser refinados. Em atividades de preenchimento de lacunas (*gap filling* ou *filling-in-text*), por exemplo, Vandergrift (1999) busca tornar o simples ato de preenchimento de um texto em uma tarefa mais elaborada, com a inclusão de outras habilidades linguísticas, partindo de uma perspectiva de ensino baseado em estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e avaliação). Veja o que o autor propõe:

Students are given a written version of the oral text with individual words or parts of the text deleted. Before listening to the text, students are asked to read the text and to attempt to fill in the missing words. This helps students to use context to develop inferencing, and to predict the word(s) that they might hear. A class discussion, or work in pairs, will allow students to review difficulties and justify choices. A subsequent listening to the text promotes selective attention (planning) and verification of hypotheses (monitoring). A reflection on the activity (discussing the merits of the decisions made) will promote the strategy of evaluation. (VANDERGRIFT, 1999, p. 172-173).

No formato de recontagem (*storytelling*), Littlewood (1981, p. 73) propõe uma atividade de resolução de problemas (*jigsaw listening*) realizada em grupos, partindo da perspectiva de ensino baseado na compreensão (*comprehension approach to listening*) e da noção de tarefa:

For this, the class is divided into groups. Each group hears one of three different spoken texts. All texts deal with the same topic, but contain incomplete information. After obtaining the information from their own text, learners must exchange information with members of the other two groups. Between them, the texts have given the learners all the information which they need in order to solve some problem or piece together a complete account of some event.

Um último formato que merece comentário é a coleta de informações de um texto oral, que pode ser realizada através de *generic worksheets* (FLOWERDEW; MILLER, 2005), cujo objetivo é direcionar a atenção dos alunos para informações específicas do texto oral. O *generic worksheet* a seguir é proposto por Flowerdew e Miller (2005, p. 175) para ser usado em atividades com filmes.

Name of movie: _____

Kind of movie: comedy/romance/drama/horror/action/science fiction/other

Names of main characters in the movie:

Male	Female	Animal	Other
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Setting:

Where does the movie take place?

Does the setting change during the movie?

What is the main theme of the movie?

a)relationships b)religion c)politics d)love e)survival f)other

Write a summary (around 50 words) to express how you felt while watching this movie.

After watching the movie, talk to a friend about it. See if he/she agrees with your perceptions and feelings about the movie.

Todos esses formatos de atividades devem ser analisados para melhor se adequarem ao contexto de ensino específico do professor.

5.6 O *layout* de atividades de compreensão oral

Para a elaboração de atividades de compreensão oral, nunca é demais “ouvirmos” as dicas de estudiosos da área de produção de materiais didáticos. Essas dicas, arroladas a seguir, relacionam-se ao enunciado e ao *input data*.

Sobre o enunciado

1. Para Ur (1991, p. 108), é sempre bom definir o que os alunos irão ouvir. O enunciado *'Listen to the passage ...'* é menos informativo do que *'You are going to hear a husband and a wife discussing their plans for the summer...'*, o qual evoca o conhecimento prévio dos alunos, possibilitando a eles construir e antecipar esquemas que possam ajudá-los na compreensão do texto. Essa dica é válida somente se as perguntas da atividade **não** envolverem as informações que constam no enunciado. Por exemplo, não faria sentido se redigíssemos o seguinte enunciado para as perguntas que seguem:

You are going to hear a husband and a wife discussing their plans for the summer. Based on it, answer in Portuguese the questions below.

1. Que tipo de relacionamento há entre os falantes?
 2. Sobre o que eles estão falando?
2. É importante que o enunciado defina o objetivo da atividade
Nas palavras de Ur (1991, p. 108):
[...] rather than say simply: 'Listen and understand ...' we should give a specific instruction such as: 'Listen and find out where the family are going for their summer holidays. Mark the places on your map.' The definition of a purpose enables the listener to listen selectively for significant information – easier, as well as more natural, than trying to understand everything.
 3. Dependendo do tipo de atividade, é pertinente definir se as respostas devem ser fornecidas em português ou em inglês.

Sobre o *input data*

As dicas a seguir referem-se, particularmente, aos formatos que trazem perguntas de compreensão e de aspectos linguísticos do texto.

A recomendação é não exagerar no número de perguntas para evitar que os alunos precisem coletar ou compreender um grande número de informações do texto oral. Se necessário, divida a atividade em partes. No exemplo de atividade a seguir, os alunos assistem a um noticiário de TV sobre a invasão de torcedores do Chelsea no campo de futebol. A Parte A explora o entendimento do contexto da situação (*pragmatic meaning*), enquanto que a Parte B trabalha a identificação e a compreensão de informações específicas (*semantic meaning*).

Activity 1A. Watch a video and answer in Portuguese the questions below.

1. Que tipo de programa de televisão é este?
2. O que é mostrado neste programa?
3. Em que local as pessoas estão?
4. Em sua opinião, por que este incidente aconteceu?
5. Você acha que o incidente poderia ter sido evitado? Como?

Activity 1B. Watch the same video and answer other questions in Portuguese.

1. Qual foi o aviso dado para as pessoas pelo autofalante?
2. Que palavras o homem usou para dar esse aviso?
 - () *All fans leave the field now!*
 - () *All fans leave the pitch now!*
 - () *All fans leave the ditch now!*
 - () *All fans leave the beach now!*
3. Quanto tempo demorou para as pessoas saírem do campo?
4. Quantas pessoas foram presas pela polícia?

Ao dividir a atividade em partes, estamos considerando que cada uma deva apresentar um objetivo diferente. Essa divisão também implica uma nova audição do texto. Assim, o texto é ouvido várias vezes para propósitos diferenciados, o que ajuda a diminuir a demanda linguística e cognitiva sobre os alunos, pois pela segunda, terceira ou quarta vez



O texto oral deve ser lido pelo professor ou gravado em áudio?

A vantagem de o professor ler o texto em voz alta está no papel de interlocutor que os alunos podem assumir ao fazerem perguntas de clarificação (*Can you repeat please?*) e de confirmação (*Did you say...?*). Para isso, o professor precisaria informar e ensinar os alunos a como assumir esse papel. Por outro lado, se os alunos ouvem somente a fala do professor, eles perdem a oportunidade de entrar em contato com diferentes vozes e sotaques (UR, 1991).



Quantas vezes o texto deve ser colocado para tocar em uma atividade?

Geralmente duas vezes, no máximo três. A primeira vez é para os alunos realizarem a atividade e se familiarizarem com o texto. A segunda, se necessário, é para aqueles que não conseguiram entender partes do texto. Se ainda houver necessidade, coloque o texto para tocar pela terceira vez, para os alunos reverem suas respostas. Mesmo que nem todos tenham finalizado a atividade, inicie a correção. Quando não houver consenso nas respostas ou quando pairar dúvidas, coloque o texto para tocar novamente.

que ouvem o texto, em atividades diferentes, eles vão se familiarizando com as informações e a forma linguística.

Ur (1991, p. 112) salienta que não é bom escrutinar o texto. É preciso dar oportunidades para os alunos praticarem a compreensão seletiva, algo que eles naturalmente fazem na língua materna.

Recomenda-se ainda que, para iniciantes da LE, as perguntas de compreensão devam ser elaboradas em português e as respostas fornecidas na mesma língua. Assim, o professor alivia a carga cognitiva sobre os alunos, canalizando a sua atenção para o objetivo principal da atividade, que é compreender o texto oral. Além disso, quando o professor formula as perguntas em português, informações do texto podem ser antecipadas, ajudando os alunos nos processos de inferência.

Considerando a elaboração de atividades de preenchimento de lacunas, Ur (1991, p. 113) alerta para o intervalo entre as lacunas, que deve ser maior do que o aplicado em atividades de leitura; caso contrário, o aluno não terá tempo suficiente para ouvir, entender, pensar na resposta e escrever.

Para finalizar, evite usar textos escritos como textos orais. Por exemplo, uma notícia de jornal em notícia a ser gravada em áudio ou um depoimento escrito em depoimento oral. Textos escritos e orais apresentam características diferenciadas, exceto se considerarmos textos mais formais, como os acadêmicos, que podem ser transformados em textos falados ou, ainda, sermões escritos, que podem ser gravados para dar a impressão de um padre realizando uma missa.

No próximo capítulo, a discussão vai centrar-se na produção escrita.

Capítulo 6

A produção escrita



6 A produção escrita

6.1 A relevância da produção escrita em língua inglesa

Com a Internet e o ciberespaço, a língua inglesa tornou-se um meio de se comunicar por escrito e oralmente. A Internet é o principal ambiente do ciberespaço, que também se cria na relação do homem com outras tecnologias, como o celular, *paggers*, *tablets*, comunicação entre rádio-amadores, entre outras. *Orkut*, *Facebook*, *blogs*, *twitters* e outros espaços virtuais também permitem usar a LE para se comunicar com um coletivo maior e, assim, ampliar os campos da atividade humana.

A importância da escrita na LE está relacionada ao seu papel de criar e manter relações humanas. Ao fazer isso, promove oportunidades de usar a LE para comunicar ideias, sentimentos, opiniões, informações e conhecimentos. Pela sua própria natureza, a escrita é um processo interativo e, como tal, envolve um público-alvo (um indivíduo ou uma coletividade), um conteúdo, um propósito comunicativo e um formato de texto.

Ao considerarmos a escrita uma habilidade com fins comunicativos, é de se esperar que a abordagem de ensino do professor de inglês se encaixe nessa perspectiva. Na próxima seção, convido você a discutir algumas abordagens de ensino da escrita.

6.2 Abordagens e práticas de produção escrita

Badger e White (2000) discutem três abordagens de ensino da escrita: abordagem de produto, abordagem de processo e abordagem de gênero. Nas abordagens de produto e de gênero, os alunos **escrevem para**

aprender a LE, enquanto que, na abordagem de processo, eles **aprendem a escrever na LE**, passando por estágios de planejamento (*planning*), composição (*drafting*) e revisão (*revising*). Cabe ao professor engajar os alunos na escrita e reescrita, na revisão e no polimento do texto (*editing*).

A diferença entre a abordagem de produto e a de gênero reside no foco da aprendizagem. Na primeira, os alunos escrevem para aprender e praticar as estruturas da LE, como o uso apropriado de vocabulário, sintaxe e tempos verbais. O conhecimento linguístico é o foco principal. Na abordagem de gêneros, por sua vez, os alunos escrevem para aprender as formas gramaticais que realizam um determinado gênero textual. Diferente da abordagem de produto, a de gênero considera que a escrita varia de acordo com o contexto social para o qual é produzida. Consequentemente, ela se torna essencialmente comprometida com o conhecimento da linguagem e intimamente ligada a um propósito social (BADGER; WHITE, 2000, p. 156).

Na prática pedagógica, essas abordagens se manifestam de formas diferentes, como explicam Badger e White (2000). Começamos com a **abordagem de produto**, que envolve quatro momentos distintos: a familiarização, a escrita controlada, a escrita guiada e a escrita livre.

Inicialmente, o professor familiariza os alunos com os elementos linguísticos necessários para a escrita do texto. Suponhamos que a proposta seja descrever uma casa. Assim, os possíveis elementos linguísticos a serem introduzidos são os nomes dos cômodos e as preposições, que podem ser apresentados de forma explícita ou a partir de uma série de descrições de casas para que os alunos identifiquem os elementos linguísticos. Feita a familiarização linguística, os alunos realizam exercícios controlados, como a escrita de sentenças sobre casas, partindo de um quadro de substituição de palavras (por exemplo: *The bedroom is next to the bathroom*). Na sequência, o professor propõe a escrita guiada, fornecendo a figura de uma casa, por exemplo, para que os alunos possam descrevê-la. Nesse momento, a prática da escrita é contextualizada. Finalmente, a escrita livre acontece quando os alunos são solicitados a descrever a sua própria casa.

Subjacente a essa prática, está a visão de que o desenvolvimento da escrita inicia com o conhecimento consciente de elementos linguísticos, partindo de atividades descontextualizadas para contextualizadas.

A **abordagem de processo** compreende quatro estágios: a pré-escrita (*prewriting*), a composição (*composing* ou *drafting*), a revisão (*revising*) e o polimento (*editing*). A pré-escrita consiste na geração de ideias sobre o tópico a ser escrito. Tomemos novamente o assunto anterior: casas. Os alunos escrevem o que vem às suas mentes, considerando o público-alvo (para quem vão escrever), o propósito (função do texto) e a forma como o texto vai ser organizado (o gênero). Esses elementos podem ser definidos previamente pelo professor. Com esse *brainstorming*, os alunos iniciam a redação de seus textos. Não há uma referência textual prévia para os alunos se basearem. A revisão é o momento no qual o professor corrige os textos, mas sem fornecer a forma correta. São os alunos que, individualmente ou em pares, deverão rever os seus erros e corrigi-los.

Nessa abordagem, a escrita é desenvolvida através do uso consciente que o aprendiz faz de suas habilidades linguísticas e de escrita, partindo do planejamento, passando para a composição e finalizando com a revisão e polimento.

Quanto à **abordagem de gênero**, Badger e White (2000) salientam que ela apresenta semelhanças com a abordagem de produto, no que se refere aos estágios de desenvolvimento da escrita. Em outras palavras, os alunos manuseiam inicialmente exemplares de um determinado gênero (= familiarização), com o objetivo de realizarem uma análise de seus elementos linguísticos ou dos padrões lexicais presentes. Essa análise pode ser conduzida por **atividades** de natureza **metalinguística e metacomunicativa**.

Consideremos novamente o mesmo assunto: casas. Os alunos podem examinar descrições autênticas de casas, em inglês, produzidas por imobiliárias, para realizarem uma análise dos textos, observando elementos de gramática ou padrões de vocabulário (BADGER; WHITE, 2000, p. 156). Na sequência, professor e alunos, juntos, podem produzir um texto do mesmo gênero (= escrita guiada). Ao final, os alunos produzem o seu próprio texto (= escrita livre).

Atividade metalinguística e metacomunicativa

São atividades que permitem aos alunos compartilharem entre si ou com o professor informações sobre como a língua funciona ou como ela é usada em determinadas situações. Ainda permitem falar sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Exemplos dessas atividades são: deduzir padrões verbais a partir de determinados textos escritos ou orais e mapear como certos textos, como narrativas ou relatos científicos, são estruturados. (BREEN, 2001, p. 153).

Nessa abordagem, o desenvolvimento da escrita se dá a partir de um contexto social e propositado, através da imitação, do entendimento e da aplicação consciente do conhecimento linguístico da LE.

Além destas abordagens, é ainda possível pensar o desenvolvimento da escrita com o uso de tarefas comunicativas (*task-based approach to writing*). Nesse tipo de abordagem, pouco discutida na literatura, prevê-se a escrita de textos de gêneros, mas não com a intenção de conscientizar os alunos das estruturas linguísticas ou do estilo composicional do gênero. O objetivo é aprender a LE implicitamente, por meio da produção de um discurso escrito (com um público-alvo em mente, um propósito e um formato) para atender a um propósito comunicativo.

Para continuar no mesmo tema (casas), vamos supor que, nessa abordagem, o professor queira iniciar com uma tarefa de leitura, introduzindo três descrições autênticas de casas para os alunos decidirem qual delas se alinha ao perfil de dois clientes. Uma justificativa na LE deve ser apresentada pelos alunos sobre o *matching* feito. Na sequência, os alunos preenchem um formulário com as características das casas e dos clientes (*writing task 1*) e, para finalizar, uma tarefa de produção de uma mensagem de *e-mail* aos clientes, descrevendo as casas que o aluno sugere a eles (*writing task 2*). Antes de comporem o *e-mail*, professor e alunos, juntos, fazem um levantamento do que vai ser escrito na mensagem, como por exemplo: (1) cumprimentar o cliente, (2) informar que você tem uma casa para venda e dizer as qualidades dela, (3) descrever a casa e a sua localização na cidade, (4) dizer o preço e (5) perguntar se o cliente se interessa.

A abordagem por tarefas envolve uma sequência de atividades comunicativas que permite integrar todas as habilidades linguísticas.

6.3 Por que escrever na língua inglesa?

São muitos os propósitos para se escrever na língua inglesa, mas nem sempre os alunos veem razão no que o professor propõe para ser escrito nessa língua. Por exemplo, elaborar uma lista de compras em inglês pode parecer algo artificial para os alunos, exceto se essa lista

for resultado de uma situação posta. Por exemplo, *Suppose your (boy) girlfriend had an indigestion after eating a spoiled sandwich last night. His/her stomach aches and h/she has to make a diet. You want to help and decide to go to the supermarket to buy some food. Make a list of things that are appropriate for your (boy)girlfriend to eat and drink in this circumstance.* Nesse exemplo, a lista de compras é determinada por um contexto situado e propositado. Trata-se de uma tarefa. O Quadro 15 apresenta alguns exemplos de tarefas de produção escrita com o seu propósito/objetivo diluído no enunciado.

Quadro 15. Atividades de produção escrita com seus propósitos comunicativos estabelecidos.

1. Suppose you want a job opportunity at Disney World in Florida, USA. Complete the application form with your personal data to be recruited.
2. Suppose you are going to participate in a pet story contest. Write an interesting story that happened to your pet. The winner will receive a prize.
3. Make an anti-smoking campaign poster to be displayed in the school.
4. In groups, write a set of rules for your English class.
5. You are flirting a boy/girl in a party and you want to start a conversation with him/her. Write two possible opening lines.

Cada uma dessas tarefas apresenta um **objetivo de aprendizagem**, que pode ser assim definido:

Atividade 1. Fornecer dados pessoais em um formulário.

Atividade 2. Redigir uma estória sobre o seu animal de estimação.

Atividade 3. Criar um pôster anti-tabagismo.

Atividade 4. Definir regras para as aulas de inglês.

Atividade 5. Planejar um início de fala com um desconhecido em uma festa.

É importante ressaltar que essas tarefas devem fazer parte de uma sequência de atividades de ensino, de modo que o seu uso possa ter coerência com o assunto da aula e com os objetivos gerais da unidade de

ensino. Sem querer ser cansativa, convido você para conhecer alguns tipos de atividades de produção escrita para poder ajudá-lo(a) no desenho de suas próprias atividades.

6.4 Tipos de atividades de produção escrita

A definição do que o aluno deverá escrever e com que propósito vai depender do nível de proficiência dos alunos na LE, sua idade e seus interesses. Por essa razão, as atividades de produção escrita, apresentadas no Quadro 16, foram classificadas com base na quantidade de produção de LE exigida. Uma produção curta refere-se ao uso de uma palavra, uma frase ou uma ou duas sentenças curtas. Uma produção sustentada, por sua vez, é aquela que envolve duas ou mais sentenças formando uma unidade discursiva maior. Com base nessa classificação, o Quadro 16 apresenta atividades estruturalistas e comunicativas.

Quadro 16. Tipologia de atividades de produção escrita.

Produção curta	Produção sustentada
<p>1. Preencher formulários</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suppose you are getting your first passport. For this, you need to complete the form below.</i> 	<p>1. Descrever alguém, algo ou algum lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A foreign friend sent you an email asking for you to describe a typical Brazilian fruit.</i>
<p>2. Listar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>List two problems you identify in the school.</i> • <i>Give do's and don'ts to a person on a first date.</i> 	<p>2. Explicar algo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Write to a friend explaining how to reach your house from the bus station.</i>
<p>3. Justificar algo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Give yourself a grade considering your participation in the English classes. Justify your grade.</i> 	<p>3. Compor uma história</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Write a story based on the sequence of pictures provided.</i> • <i>Compose the speeches for the cartoon.</i> • <i>Write the beginning (end) of the story.</i> • <i>Give another end to the story.</i>

Produção curta	Produção sustentada
<p>4. Definir algo</p> <ul style="list-style-type: none"> Define “love”. 	<p>4. Redigir cartas / e-mails</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>inviting a friend for your birthday party.</i> <i>requesting a product of a catalogue.</i> <i>applying for a grant.</i> <i>giving personal news to a close friend who is living abroad.</i> <i>complaining about a defective computer.</i> <i>wishing happy birthday to a friend (Easter, Christmas).</i> <i>congratulating on your friend’s engagement (or any other accomplishment).</i>
<p>5. Deixar uma mensagem ou bilhete</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Leave a message to a colleague to inform him or her about an urgent matter.</i> 	<p>5. Redigir</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a classified ad to sell a cat.</i> <i>a postcard to a foreign friend.</i> <i>a diary or a journal entry.</i> <i>a recipe to share with a friend.</i> <i>a film (book, restaurant) review for a teen newspaper.</i> <i>a summary of an episode of a soap opera.</i> <i>a personal ad to post on the internet.</i> <i>questions for an interview with a pop star.</i> <i>a personal problem for an agony column.</i>
<p>6. Criar</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a slogan for a product.</i> <i>a title (for a story, a painting).</i> 	<p>6. Dar respostas a perguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Answer in English the questions below.</i> <ol style="list-style-type: none"> <i>What is the purpose of the song in Video 1 and Video 2?</i> <i>What problems do the songs denounce?</i>
<p>7. Dar uma opinião ou fazer um comentário</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Write your opinion about the picture below. (a boy wearing a skirt).</i> <i>Write a comment on the song you have heard.</i> 	

Produção curta

Produção sustentada

8. Reescrever

- Rewrite the poem replacing the underlined words.
- Read the paragraph and write a similar one using your personal data. (shadow paragraph)
- Rewrite the passage and change the information that does not correspond to the scene you have watched.

9. Finalizar sentenças

- Complete the sentences with the **good** qualities you find in these people.
 - c. My best friend _____.
 - d. My Portuguese teacher _____.
- Complete the sentences below.
 - a. Did you know that _____?
 - b. Can you _____?

10. Combinar fragmentos de sentenças

- Match the halves of the sentences and write them out in the spaces provided.

Como toda classificação, é possível que algumas atividades exijam tanto produção curta como sustentada. Por exemplo, “dar respostas a perguntas”, classificada como produção sustentada, pode também envolver pouca produção de linguagem escrita, como em: *What would you like to do in your English classes? Give two suggestions.* Pode ainda demandar um discurso maior, como em respostas a perguntas de adolescentes que desejam um conselho para um problema colocado.

Certos tipos de atividades também podem se juntar, como por exemplo, “Deixar um bilhete” e “Justificar” (*Leave a message to your mother to wake you up at 7. Justify why you want to get up so early.*)

A cópia de informações do quadro e o ditado são outros exemplos de atividades de escrita, ambos visando à prática da grafia. Em abordagens gramaticais, o ditado pode ser um conjunto de sentenças trazendo pares mínimos (*minimal pair distinctions*), como em: *Will you buy me some pepper? / Will you buy me some paper?* e *Leave me alone./ I live alone.*; ou palavras com o mesmo som (*homophones*), como em *They're there* e *See the sea over there*. O ditado pode ainda envolver a escrita de um parágrafo ou de uma estória.

Para o ensino e o desenvolvimento da escrita, há formatos de atividades que combinam ou integram as habilidades linguísticas. No Quadro 16, a escrita e a produção oral podem ser combinadas na Atividade 1 da produção sustentada. Nela, a produção oral pode suceder a escrita com a seguinte proposta: *Now suppose you have to describe the same fruit to a foreign friend who never ate it. Describe it to the whole class so that it can be discovered*. Nesse caso, a produção escrita serve de planejamento linguístico para a produção oral. A escrita e a leitura também se fazem presentes nas Atividades 1, 8 e 10 da produção curta.

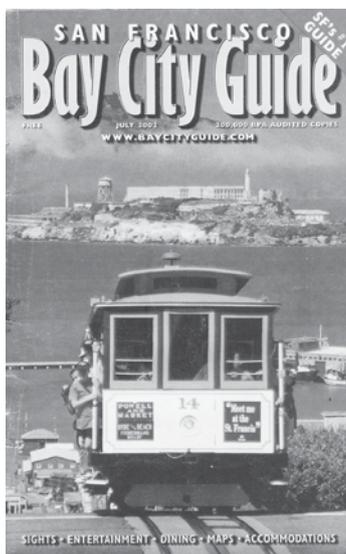
Visando à integração da escrita com outras habilidades (leitura e, eventualmente, produção oral), Bowen e Marks (1994, p. 156) propõem a seguinte tarefa, denominada *jigsaw writing*.

Divide your class into groups and give each group (at random) one picture from a sequence of pictures. At this stage they will not know where in the sequence their particular picture appears. Tell each group to write a paragraph about their particular picture. For the sake of consistency, it may be practical to specify that all the groups write about the past. When the paragraphs are complete, get the whole group to decide on the correct order for the paragraphs and then to work on the language used (removing repetitions, linking the paragraphs, making the use of vocabulary consistent). [...] a variation on this is to mix the groups so that if, for example, you have four groups (one to four) consisting of four students each (A-D), then new groups can be formed of all the A students, all the B students and so on. This has the potential advantage of producing four (in this case) final versions, which may be good for comparative purposes.

Há ainda a possibilidade de o professor desenhar um conjunto de atividades para um **projeto de escrita** (*writing project*). Trata-se de uma

proposta de trabalho colaborativo para a confecção de um panfleto (*leaflet*), livreto (*pamphlet*), boletim informativo (*informative bulletin*), entre outros materiais de e para a divulgação de informações.

Suponhamos que o objetivo do professor seja engajar os alunos na confecção de um guia turístico da cidade (*city guide* ou *guide book*).



Para isso, a primeira atividade seria familiarizar os alunos com um guia turístico. Eles leriam alguns sumários de guias, em inglês, para fazerem um levantamento de informações que constam nesse tipo de material (*reading activity*). Na sequência, e em grupos, eles listariam as informações que acham pertinentes para um guia de sua cidade (*writing activity*), como por exemplo, *accommodation, shopping, sights, entertaining, dining etc.* Com base nessa listagem, os grupos definiriam os conteúdos específicos. Por exemplo, **Accommodation** – *names of hotels, hostels, and camping sites, their addresses, telephone numbers, prices; Shopping* – *department stores, city center shops, markets, their opening and closing times (writing and speaking activity)*. Feito isso, os alunos, novamente em grupos, sairiam para o trabalho de campo, ou seja, cada grupo ficaria encarregado de coletar os conteúdos de uma determinada seção do guia turístico, convertendo as informações para o inglês (*writing activity*). Com os conteúdos em mãos, os alunos decidiriam o *layout* das seções, com base em duas propostas que o professor pode apresentar. Assim, os grupos decidiriam o melhor *layout* e, eventualmente, proporiais alterações ou melhorias, apresentando suas justificativas para isso (*speaking activity*). Em consenso, a turma aprovaria o *layout* final, com o professor conduzindo a votação em inglês (*listening activity*). Esse seria um momento para professor e alunos, juntos, decidirem a sequência de apresentação das seções e o sumário (*listening and speaking*). Finalmente, cada grupo elaboraria a sua própria seção conforme o *layout* decidido em consenso. As várias seções seriam entregues ao professor, que organizaria a sua sequência, valendo-se da decisão tomada pela classe. A paginação seria feita e um sumário produzido para o documento ficar publicamente disponível em algum mural da escola. Todas essas atividades fariam parte, portanto, de um projeto de elaboração de um guia turístico da cidade (*a project work*).

Pode-se ainda propor **projetos de interação a longa distância** (*e-mail pen pal project*), em que o professor articula com outro professor de país de língua inglesa um trabalho de interação entre os alunos, via *e-mail*. Os estudantes daqui se conectariam com os estudantes de lá para conhecerem uns aos outros e a cultura de cada país. A seguir, Broatch (s/d, p. 1) comenta os benefícios desse tipo de projeto.

Pen pal correspondence offers academic benefits, too. For a child with learning or attention problems, exchanging letters with a pen pal can spark the motivation to use - and improve - reading and writing skills. According to Dr. Charles MacArthur, an expert on teaching writing skills to children with learning difficulties: When children have a regular time to write, see their writing tasks as meaningful, and get responses to their writing from peers, teachers, and others, they are motivated to write and come to understand the purposes and value of writing.

Além destes projetos, o professor de inglês ainda pode querer propor um quadro de avisos (*bulletin board*), um *site* da classe ou um *blog* para a postagem de vários tipos de textos produzidos pelos alunos. Nesses locais, podem ser postados: as datas de aniversário dos alunos, anúncios de compra e venda, anúncios de animais perdidos ou para a adoção, regras para a sala de aula etc; tudo em inglês.

É certo que, para a condução de uma atividade de escrita, é necessário planejar um conjunto de procedimentos metodológicos (de ação), que incluem desde a forma como o professor vai explicar a atividade até a sua forma de correção. Na próxima seção, vamos falar sobre isso.

6.5 Procedimentos de condução de uma atividade de escrita

Os procedimentos de condução de uma atividade fazem parte de um **plano de aula**.

Cada atividade que o professor propõe implica um conjunto de procedimentos ou ações de aplicação. Para exemplificar, a atividade de produção escrita abaixo, retirada do *site* <www.t4tenglish.ufsc.br>, do tema Propaganda, é seguida de um conjunto de procedimentos detalhados,

Os elementos de um plano de aula são: objetivos de aprendizagem, definidos com base nas atividades propostas, conteúdo, recursos, procedimentos de condução das atividades, avaliação e gabarito.

elaborados por uma ex-aluna do Curso de Letras-Inglês da UFSC. Cada conjunto de procedimentos é comentado. Veja se você concorda com os comentários feitos.

Activity. *The products and services below have a slogan. A slogan is a phrase used in advertisements to attract people's attention. Invent a product, draw it on a separate sheet of paper, give a name to this product, and write a slogan to it.*

Examples:



Fly with Varig.



Invest your money in ITAÚ.



Use Embratel in your phone calls and save money.



Drink Maguary

Procedimentos:

- Leia o enunciado e durante a sua leitura vá explicando, em inglês, as informações. Utilize os exemplos de produtos e serviços fornecidos e verifique o significado de cada slogan (ex.: *What's the meaning of this slogan in Portuguese?*). Ao explicar a atividade, facilite a compreensão do significado das palavras “draw” e “write” por meio de gestos e dramatização. Após a sua explicação, verifique o que a classe compreendeu (ex.: *Did you understand? Yes, no or more or less? So, can you explain the activity in Portuguese, please?*). Insista que os alunos utilizem

suas próprias palavras (ex.: *Please, I want an explanation, not translation*). Confirme em português a explicação correta, utilizando as próprias palavras dos alunos ou questionando-as quando for o caso. Ao final, traduza o enunciado para o português para que a classe possa conhecer o significado de alguma palavra desconhecida.

Este procedimento está relacionado à maneira como a professora planeja abordar o enunciado da atividade. Ela traz um conjunto de ações informadas teoricamente. Por exemplo, a explicação da atividade é feita na língua inglesa, de forma calibrada, para que os alunos possam entender o que é para ser feito. Desse modo, a professora cria oportunidades de aprendizagem implícita na língua-alvo. Ao solicitar que os alunos verbalizem o que entenderam de sua explicação, a professora quer certificar-se do quanto os alunos compreenderam. Perceba que ela diz assim: *Please, I want an explanation, not translation*. Ela sabe que a tradução não é garantia de compreensão. É por isso que ela pede e insiste por uma explicação.

A professora ainda propõe fazer questionamentos à classe, em português, enquanto a explicação do enunciado vai sendo construída pelos alunos. Assim, ela pode assegurar maior entendimento. Observe que ela propõe “confirmar”, em português, a fala dos alunos. Assim, ela legitima e avalia o que é explicado. Isso nos faz imaginar, por exemplo, ela dizendo assim: “*Correct, é para desenhar um produto. Mas que produto? E onde vocês vão desenhar esse produto?*”.

Outro procedimento informado é a tradução do enunciado que a professora planeja dar após o entendimento da atividade pelos alunos. A intenção não é, necessariamente, fortalecer o entendimento do que é para ser feito na atividade, mas permitir que os alunos relacionem a forma e o significado das palavras do enunciado. Ao fazer isso, a professora possibilita maior familiarização dos alunos com novos vocábulos e estruturas da língua inglesa.

- Distribua folhas de papel numeradas para a realização da atividade (ex.: *I'm going to distribute a sheet of paper to each student. You are supposed to do the activity on this paper. Don't write your name. There is a number at the top. This is your number.*).

Novamente, a professora planeja utilizar a língua inglesa como meio de comunicação com os alunos, tentando se fazer compreender com estruturas simples e calibradas.

- Esclareça que, ao final da atividade, será feita uma votação dos melhores trabalhos nas categorias “melhor produto”, “melhor slogan” e “melhor desenho” (ex.: *Class, when you finish, please stick your drawing on the blackboard, because we are going to vote for “the best product”, “the best slogan”, and “the best drawing”*). Negocie, se necessário, o significado das palavras *stick* e *drawing* através de gestos. Escreva, no quadro, as 3 categorias mencionadas e verifique a compreensão da classe (ex.: *What's the meaning of “the best product” in Portuguese?*). Confirme a resposta certa, repetindo-a em português.

Na tentativa de se fazer compreender, a professora planeja o uso do quadro de giz para anotar as informações-chave. Assim, os alunos podem visualizá-las. É interessante que ela também verifica a compreensão dessas informações, ao encaminhar a seguinte pergunta para a classe: *What's the meaning of ___ in Portuguese?*, pois sabe que são informações importantes para o momento final da atividade – o do preenchimento da cédula de votação. A confirmação é um procedimento quase que constante na proposta de ação da professora. Por confirmação, ela parece entender que não se trata apenas de um simples *OK!* ou *Correct!*, mas também da repetição da fala do aluno, o que nos faz imaginar uma fala assim: “OK! o melhor produto”. Dessa forma, ela ecoa a voz do aluno para toda a classe, legitimando a sua voz.

- Estabeleça um tempo para a realização da tarefa (ex.: *You have twenty minutes to do the activity, ok?*). Disponibilize alguns di-

cionários (ex.: *You can use the dictionary, if necessary*). Circule pela classe para solucionar possíveis dúvidas.

Definir um tempo para os alunos realizarem a atividade parece uma decisão acertada, pois, assim, eles planejam e organizam o trabalho nas condições postas, o que não significa que esse tempo não possa ser expandido. Enquanto os alunos trabalham, a professora propõe monitorá-los e ajudá-los. Isso demonstra o seu comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

- Para a votação, diga aos alunos para afixarem seus trabalhos no quadro de giz e fornecer, abaixo da folha, a tradução do *slogan*, para que a classe possa saber o significado da ideia apresentada (ex.: *Have you finished? Can you stick your drawings on the blackboard, please? Translate your slogan into Portuguese and write it below your sheet of paper. This is for your colleagues to understand your slogan and vote for it*). Forneça fita adesiva (ex.: *Here is the tape*).

Observa-se que a professora, ao solicitar que os alunos coloquem a tradução de seu *slogan* abaixo da folha, no quadro de giz, está prevendo que a classe vai necessitar dessa informação para a votação, pois poderá haver slogans com palavras e estruturas desconhecidas para a maioria da classe.

- Distribua uma cédula de papel para que cada aluno possa votar (ex.: *This paper is for you to vote. Write the number that corresponds to the best product, the number that corresponds to the best slogan and the number to the best drawing*).

Exemplo de cédula

The best product	number: _____
The best slogan	number: _____
The best drawing	number: _____

Peça aos alunos que analisem e escolham os melhores trabalhos. Diga a eles para dobrar a cédula e depositá-la na urna (ex.: *Now you have five minutes to analyze all these ads and vote for the 3 categories: the best*

product, the best slogan, and the best drawing. After you vote, please fold your paper and put it in this box). Coloque uma caixa de sapato num lugar de fácil acesso aos alunos para servir de urna.

Esse conjunto de procedimentos refere-se à operacionalização da votação dos trabalhos. As ações estão bem organizadas. Além disso, o planejamento das falas está claro, com escolhas linguísticas adequadas para alunos iniciantes da língua inglesa.

- Apure os votos com a ajuda da classe. Peça que cada aluno retire uma cédula da urna e leia as informações para a classe (ex.: *Please, pick up a paper and read the information to the class*). Convide um aluno para anotar os resultados no quadro, abaixo de cada categoria. (ex.: *Who wants to write the results on the board? Any volunteer?*). Terminada a apuração, parabeneze todos os alunos. Recolha os *slogans* para corrigi-los em casa e entregá-los na próxima aula.



Devo dar algum tratamento instrucional aos erros corrigidos?

Esta pode ser uma boa ideia, pois um *feedback* sobre o erro pode beneficiar os alunos. No entanto, isso não garante que o erro não venha a ser cometido novamente. O tratamento pedagógico pode ser feito através de um comentário sobre um erro que o professor percebeu. Uma outra opção é trazer algumas frases em que os erros dos alunos aparecem para que toda a classe possa corrigir em conjunto com o professor. A escolha do(s) erro(s) para o tratamento pedagógico vai depender de sua gravidade para o entendimento das informações na LE ou de sua aceitabilidade ou não em um contexto de situação.

A decisão da professora em recolher os *slogans* para corrigi-los em casa sinaliza o seu comprometimento com a correção dos trabalhos e o seu *feedback* imediato aos alunos (“na próxima aula”). Até então, o seu foco estava no significado ou no conteúdo das frases. Nesse momento, sua atenção volta-se para a forma. Conteúdo e forma são, portanto, trabalhados na proposta de procedimentos da atividade.

Na próxima seção, passamos a discutir formas de dar *feedback* ao trabalho escrito dos alunos.

6.6 Correção de erros

O professor de inglês conta com algumas opções de como corrigir os erros dos alunos em um trabalho escrito. As mais conhecidas são: a correção direta, a indireta e a metalinguística. O primeiro tipo explicita a forma correta para o aluno. O erro é sublinhado ou circulado e a forma apropriada é fornecida. O *feedback* direto costuma ser apropriado para alunos iniciantes da LE.

Na correção indireta, o professor sinaliza que existe um erro sem fornecer a forma correta. A sinalização pode ser feita por meio de sua localização no texto, ao sublinhar ou circular o erro para o aluno, ou da notificação de que, na sentença, existe um ou mais erros, cabendo ao aluno identificá-lo(s) e corrigi-lo(s).

A correção metalinguística, por sua vez, oferece ao aluno a natureza de seu erro. O professor faz um comentário explícito que, segundo Ellis (2009), pode ser de dois tipos:

- a. pelo uso de códigos, como P (*punctuation*) e VOC (*poor choice of word*), podendo ser colocados acima do erro identificado ou à margem do texto, para que o aluno possa localizar o erro e fazer a correção de acordo com o código.
- b. pelo uso de explicações que acompanham o erro. Veja o exemplo fornecido por Ellis (2009, p. 102):

When the dog was going through¹ bridge² over the river he found dog³ in the river.

1 *You need 'over' when you go across the surface of something; you use 'through' when you go inside something (e.g. 'go through the forest').*

2 and 3 - *you need 'a' before the noun when a person or thing is mentioned for the first time.*

O *feedback* metalinguístico é menos comum, pois demanda muito tempo do professor em comentar cada erro do aluno. Esse tipo de correção, assim como o *feedback* indireto, é apropriado para alunos de nível intermediário e avançado.

Na verdade, nem todos os erros necessitam ser corrigidos. É o que Ferris (2002, p. 204) comenta: “[...] *it is neither necessary nor beneficial for teachers to mark each student error with painstaking precision [...]*”. Que erros, então, deveriam ser o foco de atenção do professor durante a correção de um trabalho escrito?

Em princípio, a resposta a essa pergunta seriam os **erros globais** (*global errors*), em oposição aos **erros locais** (*local errors*). Entretanto, a literatura

Erros globais

São aqueles que interferem na compreensão geral da mensagem, como por exemplo: a organização precária de um parágrafo e de uma sentença, a omissão de uma informação necessária, o uso inapropriado de conjunções e conectores lógicos, a quebra do tempo verbal ao longo das sentenças e a ambiguidade de referente. (FERRIS, 2002).

Erros locais

São aqueles que não inibem a compreensão do leitor, como por exemplo: o uso equivocado ou a omissão de preposições, a falta de concordância entre sujeito e verbo, palavras com grafia incorreta e escolhas lexicais inadequadas. (FERRIS, 2002).

aponta alguns problemas com a distinção entre erros globais e locais, como a sua ineficácia para a prática pedagógica (HENDRICKSON, 1976, *apud* FERRIS, 2002, p. 204).

Independente do tipo de erro (*global* ou *local*), o professor deve realizar suas correções com olhar voltado para a compreensibilidade da informação, para a coerência e a coesão das ideias, para os erros frequentemente cometidos e para aqueles estigmatizados, dependendo do contexto de veiculação da escrita do aluno. Nesse sentido, é possível recomendar ao professor de inglês que corrija o trabalho escrito considerando o contexto para o qual a escrita do aluno foi realizada. Se for um *e-mail* a um colega, por exemplo, certos erros linguísticos podem ser ignorados, mas jamais erros que possam prejudicar a compreensão do leitor.

Além do *feedback* corretivo, é importante que o professor faça comentários nas produções escritas dos alunos, visando a incentivá-los a se desenvolver nessa habilidade, como por exemplo: *Very good!*, *Terrific!*, *Fine!* *Good work!*, *Pay more attention to...etc.*

Vamos mudar de assunto? No próximo capítulo, convido você a discutir algumas práticas de oralidade na língua inglesa.

Capítulo 7

A produção oral



7 A produção oral

7.1 A relevância da produção oral em língua inglesa

Quando nos comunicamos na língua materna, por vezes, utilizamos palavras ou expressões em inglês, seja pela ausência de um termo próprio no português, seja pelo simples fato de se querer atrair a atenção do interlocutor. O primeiro caso pode ocorrer em situações de manuseio de aparelhos elétrico-eletrônicos, em falas como “Aperte o *play*”, “Use o botão *stop*”, “Coloque aquele *CD* que eu comprei no *video shop*”. No segundo caso, temos falas do tipo: “Vamos fazer um *happy hour* nesta sexta-feira?”, “Eu tive um *feeling* que ele iria me escrever” e “O governo vem punindo o *overbooking*”.

Em outras situações, o uso de certas palavras em inglês acaba sendo algo corriqueiro na fala de brasileiros, como é o caso de *telemarketing*, *shopping center*, *insight*, *overdose*, *impeachment*, *fashion*, *hot dog*, *e-mail*, *internet*, *chat*, entre outras. O uso dessas e palavras no cotidiano das pessoas poderia ser um bom assunto a ser tratado em sala de aula, em particular as razões pelas quais algumas expressões estrangeiras aparecem no comércio, nas telecomunicações e nos espaços de convívio virtual (vide Schmitz, 2010, para o aprofundamento dessa questão).

Desenvolver a produção oral dos alunos no ensino básico é contribuir para o seu desenvolvimento (socio)linguístico, comunicativo e cognitivo, além de satisfazer os interesses dos adolescentes que desejam se comunicar oralmente na LE, como apontam Escalante (2006) e Xavier e Souza (2008). No entanto, é preciso que se defina a produção oral que queremos para os alunos da escola básica, em particular, como promovê-la de forma significativa em sala de aula. São questões que nos remetem a perguntas como: Para que contextos os alunos deveriam ser instruídos para se expressarem oralmente na língua inglesa? Que tipo de interação nessa língua os alunos deveriam vivenciar em sala de aula? São algumas questões que merecem nossa reflexão, pois é a partir delas que o professor pode definir estratégias de ensino e atividades orais para a aprendizagem significativa dos alunos.

7.2 Abordagens e práticas de produção oral

A literatura da área de aquisição de LE/L2 apresenta visões distintas para o desenvolvimento da produção ou fluência oral na LE/L2. Uma delas defende que a produção oral emerge da compreensão escrita e/ou oral (Hipótese do Insumo Compreensível – KRASHEN, 1982, 2004) e, por essa razão, não deve ser ensinada ou praticada. Cabe ao professor apenas promover um ensino com grandes quantidades de insumo compreensível, em uso comunicativo da LE, e não insistir em produção precoce de fala. Com base nessa visão, o aluno só poderá produzir (oralmente ou por escrito) se estiver equipado com estruturas linguísticas adquiridas por meio da compreensão do **insumo**, em contexto comunicativo da LE, e por uma predisposição afetiva favorável para essa aprendizagem.

Insumo

É todo o material linguístico, oral e escrito, ao qual o indivíduo está exposto ou faz uso de.

Isso não significa, necessariamente, que a produção oral não deva acontecer em sala de aula. Segundo Krashen (1982, 2004), a produção oral só geram maior quantidade de insumo compreensível e, também, contribui com a qualidade do insumo, devido aos ajustes conversacionais e às modificações de fala utilizadas para se chegar à compreensão. Como Skehan explica (1992, p. 179), os ganhos alcançados na compreensão são transferidos para o sistema de interlíngua em desenvolvimento e, daí, para a produção. Portanto, **aprende-se a falar através da compreensão do insumo**, segundo Krashen.

Como você já estudou a teoria de Krashen, não vai ser preciso aqui aprofundar seus pressupostos teóricos. É bom lembrar, entretanto, que sua teoria não é interacionista, mas inatista, pois a aquisição de uma LE deriva do insumo compreensível (do que é lido ou ouvido), e não necessariamente da interação com os pares.

Em oposição a essa visão, temos a hipótese da produção compreensível (*Comprehensible Output Hypothesis* – SWAIN, 1985, 2000), que considera a oralidade a responsável pelo desenvolvimento da própria produção de fala. Em outras palavras, **aprende-se a falar, falando**.

Segundo Swain (1985, p. 252), a produção compreensível de fala é um mecanismo de aquisição necessário cujo “papel é de, no mínimo, promo-

ver oportunidades para o uso significativo e contextualizado da língua-alvo, testar hipóteses nessa língua e conduzir o aluno de uma análise puramente semântica da língua para uma análise sintática da mesma.”

A hipótese da produção compreensível parte de uma **visão interativa de aprendizagem** de LE, o que nos faz considerar atividades orais voltadas para a negociação de significados (DUFF, 1986, LONG, 1983) e para a colaboração entre os interagentes (SWAIN; LAPKIN, 2001).

Para exemplificar o primeiro tipo, temos as **tarefas convergentes**, as quais requerem um consenso entre os alunos (*From a list of fifteen items, decide on six objects that would be important for your group to survive in a desert island for a month.*). Esse tipo de tarefa promove, segundo Duff (1986), um número maior de negociação de significados em relação às tarefas divergentes, as quais aceitam diversas respostas possíveis, como em um debate (*In groups, discuss and list some positive and negative points about television.*). Portanto, as tarefas convergentes seriam mais promissoras para gerar não somente insumo compreensível, como também produção compreensível de fala na LE.

As tarefas colaborativas, por sua vez, partem de uma perspectiva socio-interacionista da aprendizagem. Os alunos devem se engajar em diálogo colaborativo para a construção de significados na LE. Exemplos desse tipo de atividade são:

Tarefa de quebra-cabeça (*jigsaw task*) - requer o trabalho em pares ou em grupos maiores, visando à redação conjunta de uma história cujas partes são apresentadas em figuras e distribuídas para cada aluno, que deverá descrever a sua parte aos demais colegas na língua-alvo para, assim, entenderem a história completa e redigi-la ao final. (XAVIER, 2011, p. 154).

Tarefa de compreensão de ditado (*dictogloss task*) - requer trabalho em pares ou em grupos maiores, visando a reconstrução de uma história contada em áudio ou pelo próprio professor. Cada aluno anota as informações necessárias (acontecimentos, palavras, expressões) para a redação conjunta da história. (XAVIER, 2011, p. 154).

O diálogo colaborativo pressupõe que cada aluno contribua com uma parcela de informação na resolução de uma questão. Portanto, requer produção compreensível de fala na LE.

Na tarefa “*In groups, define the qualities of a good teacher and report them to the class*”, os alunos podem perceber que necessitam de determinada informação linguística para se expressarem na LE (*noticing a hole*). Dessa forma, deverão buscar o que lhes falta com o colega ou com o professor. Os alunos podem ainda perceber que a sua produção difere da forma correta da LE ao receberem *feedback*, implícito ou explícito, do colega ou do professor (*noticing-the-gap*). Em ambos os casos (*noticing a hole* e *noticing-the-gap*), a oportunidade de o aluno produzir fala na LE pode ajudá-lo no desenvolvimento de sua interlíngua, segundo Swain (1998), Skehan (1998), entre outros.

É por meio da habilidade oral que os alunos têm a chance de processar a língua sintaticamente (SWAIN, 1985), receber *feedback* (GASS, 2003), testar hipóteses (SWAIN, 1985, 2000), desenvolver habilidades discursivas (SKEHAN, 1998), expressar individualidade própria (SKEHAN, 1998) e desenvolver automaticidade e fluência na LE (SKEHAN, 1998; GASS, 2003).

Uma forma de melhorar a automaticidade de fala dos alunos em uso comunicativo da LE é por meio da prática de um mesmo tipo de tarefa oral (BYGATE, 2001). Suponhamos que a tarefa seja “*In groups, spot three out of ten differences in the two pictures, and report them to the class*”. Ao realizar duas ou três vezes esse mesmo tipo de tarefa, com a substituição das figuras fornecidas, o aluno se familiariza com ela e pode se desenvolver melhor, linguisticamente e discursivamente, ao longo dessa prática comunicativa. Esta proposta difere da prática estruturalista de ensino, que prevê a simples repetição de diálogos.

A oralidade também pode ser desenvolvida pela **perspectiva do gênero discursivo**, podendo ser trabalhada através de atividades que analisam o gênero oral (perspectiva analítica de gênero) ou através de tarefas que visam à sua realização (perspectiva de uso propositado da oralidade). Tomemos como exemplo o diálogo (a conversa).

Segundo Paltridge (2001), as conversas apresentam características específicas próprias, como formas diferenciadas de início e término, regras culturais específicas, estratégias para continuar ou mudar de tópico, entre outras. Ainda, para o autor (2001, p. 33), as conversas apresentam propósitos diferenciados a cada evento em que são realizadas, com es-

estrutura esquemática típica. Embora a conversa casual não siga uma convenção única e fixa, algumas características manifestadas nesse tipo de gênero podem ser exploradas em sala de aula, como, por exemplo, o início e término de conversas (*openings and closings*), a troca de turnos (*turn taking*), o gerenciamento do tópico (*topic management*), formas de acompanhamento do assunto (*feedback* ou *backchannel*) e o auto-reparo (*self-repair*). Assim, as atividades de ensino e aprendizagem buscam uma consciência ou análise de aspectos da conversação. Os exemplos de atividades a seguir ilustram essa perspectiva de ensino da oralidade.

- *Listen to a conversation between a man and a woman to identify how the man initiates and finishes his conversation.*
- *Listen to a conversation between mother and son to identify what they do to show interest in the conversation.*
- *Listen to a conversation between two men to identify what was said inappropriately and how he corrects himself.*

Essas atividades partem da compreensão do gênero oral para a sua produção. Assim que um determinado aspecto da conversação é explorado em seus diversos contextos, atividades de produção oral são propostas, de modo que o aluno possa praticar o elemento discursivo analisado. Essa visão de ensino tende a fragmentar o discurso oral e a promover o domínio isolado de sub-habilidades. Porém, isso não significa que essas atividades não possam ser, eventualmente, utilizadas em conjunto com outras abordagens.

A produção oral também pode ser trabalhada na **perspectiva de tarefas**. Suponhamos que a tarefa seja realizar uma apresentação oral sobre o seu animal de estimação. Inicialmente, o aluno se familiariza com o gênero em questão, ouvindo uma ou mais apresentações orais sobre o mesmo tema (animais), com o propósito de preencher uma tabela com as informações ouvidas, como o tipo de animal, a raça, o tamanho, a cor e o comportamento (*a listening task*). Na sequência, a transcrição da apresentação oral é fornecida aos alunos, com os parágrafos fora de ordem, cabendo a eles organizá-los de forma coerente (*a reading task*). Finalmente, os alunos planejam uma apresentação oral sobre o seu animal de estimação (*writing e speaking task*), utilizando, por exemplo, recursos como *PowerPoint* ou cartazes.

Backchannel

It is a feedback to show interest, attention and/or willingness to keep listening. This includes the use of continuers ("mhm"; "I see"), paraphrase, non-verbal language (nodding your head, body position, eye contact with the speaker), and comments that express sympathy ("Oh, really?", "That's awful!").

Observa-se que, para a realização dessa atividade, outras tiveram que ser criadas para a formação de andaimes linguísticos e discursivos, visando a equipar os alunos na produção de seu próprio texto oral.

Muitas vezes, a produção escrita pode servir de planejamento de fala. Nesse caso, ela precede a oralidade. Trata-se de um planejamento estratégico (ELLIS, 2003), com atenção preparatória sobre o quê e como dizer. Veja a seguir exemplos de pré-atividades que Skehan (1996, p. 54) propõe para uma tarefa oral.

- *Learners could be asked to engage in pre-task planning (Crookes 1989), either of the language that they will need to use, or of the meanings that they want to express (Foster and Skehan 1994).*
- *Learners could observe similar tasks being completed on video, or they could listen to or read transcripts of comparable tasks (Willis and Willis 1988), before doing the task itself.*
- *Learners could similarly be given related pre-tasks to do (Prabhu 1987) so that they have clearly activated schemas when the real task is presented.*

Como você já percebeu, a produção oral pode ser desenvolvida através de diferentes perspectivas teóricas. Todas elas, entretanto, deparam-se com a mesma questão: Sobre o quê os alunos deveriam falar na língua inglesa e para que propósito? Esses são os assuntos da próxima seção.

7.3 Sobre o quê falar na língua inglesa e por que?

Expressões formulaicas

São fragmentos de expressões memorizadas (*ready made chunks*). (ELLIS, 1985). Podem, por exemplo, consistir em um roteiro completo de fala memorizada (*a script*), como a sequência de saudações: *Hi. How are you? Fine, thanks. And you?*

Algumas falas rotineiras de alunos em sala de aula, muitas vezes expressas na língua materna, poderiam muito bem ser proferidas em inglês, assim como os professores em suas falas rotineiras. O Quadro 17 reproduz falas comuns de alunos, que poderiam ser gradualmente introduzidas em língua inglesa como **expressões formulaicas**.

Quadro 17. Falas cotidianas de sala de aula.

Vozes dos alunos	Falas desejadas na língua inglesa
• O que significa ___ em português?	• <i>What's the meaning of ___ in Portuguese?</i>
• Como eu digo ___ em inglês?	• <i>How do I say ___ in English?</i>
• Como eu escrevo ___ em inglês?	• <i>How can I write ___ in English?</i>
• Posso ir ao banheiro?	• <i>May I go to the toilet please?</i>
• Posso apagar a lousa?	• <i>May I erase the board?</i>
• Posso ir tomar água?	• <i>May I drink some water, please?</i>
• Posso entrar?	• <i>May I come in?</i>
• Está certo?	• <i>Is this correct?</i>
• Professora, vem aqui.	• <i>Teacher, please.</i>
• Terminei!	• <i>I've finished!</i>
• Não entendi nada.	• <i>I didn't understand.</i>
• Dá para repetir?	• <i>Can you repeat, please?</i>
• Esqueci o livro em casa.	• <i>Sorry, I left it at home.</i>
• Não fiz.	• <i>Sorry, I didn't do it.</i>
• Eu fiz.	• <i>I did it.</i>
• Não sei.	• <i>I don't know.</i>
• Não apaga (a lousa), por favor!	• <i>Don't erase the board, please!</i>
• Desculpe-me.	• <i>Sorry.</i>

Essas e outras falas em inglês podem ser fornecidas aos alunos gradualmente por meio de um cartaz, que estaria visivelmente disposto para toda a classe, feito de cartolina ou papel pardo. Dessa forma, eles teriam acesso a elas sempre que fossem estabelecer comunicação com o professor e com os colegas na língua inglesa. O professor pode começar escrevendo duas ou três expressões e, aos poucos, adicionar outras, de acordo com a sua frequência de uso na fala dos alunos. Com o tempo, os próprios estudantes podem ajudar o professor nessa tarefa.

Com essas e outras expressões registradas no cartaz, é possível insistir que os alunos se expressem na língua inglesa. Recomenda-se, no entanto, não exagerar no número de frases, limitando-se àquelas frequentemente proferidas pelos alunos em aula.

A criação de rotinas de fala em inglês, em sala de aula, depende do professor, em particular de sua insistência para que os alunos utilizem expressões já introduzidas (*In English, please!*).

Ao responderem a chamada, os alunos também podem se expressar na língua inglesa, proferindo falas como: *Present, Here, (S)He's absent, (S)He's sick, (S)He has been transferred* etc., podendo ou não constar no conjunto de frases do cartaz.

No início de cada aula, o professor pode ainda solicitar que a turma forneça a data em inglês (*What is today's date?*) para ser registrada no quadro. A princípio, ele inicia essa prática, escrevendo, a cada aula, a data do dia no quadro (*May 4th*), até os alunos se familiarizarem com os números e alguns meses. Não importa se os alunos, eventualmente, pronunciarem as palavras de forma incorreta. Você simplesmente as refaz e escreve a data no quadro. Com o tempo, os alunos vão se familiarizando com a estrutura e a pronúncia correta, sem o professor ter que ensinar os meses do ano e os números ordinais. A ideia é fazer com que a rotina de se pedir a data no início de cada aula se torne uma oportunidade para os alunos perceberem e processarem a estrutura em contexto propositado da língua.

Se partirmos de uma visão interativa da linguagem e aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 1986) e das realidades sociais com as quais os alunos podem se deparar na LE, é possível propor a eles atividades orais que demandem falar de si mesmos (preferências, interesses, família, amigos, parentes, escola) e sobre o país e a cidade onde vivem. Podem ainda ser incentivados a usar habilidades sociais básicas na língua inglesa, como cumprimentar, despedir-se, agradecer, dar instruções, apresentar-se, pedir desculpas, entre outras. Muitas dessas funções podem ser aprendidas implicitamente, pela fala do professor, que deveria manifestar essas funções na língua inglesa, de modo sistemático em sala de aula. Os alunos acabam percebendo essas estruturas na fala do professor (*noticing*) e, com o tempo, podem utilizá-las em momento propício de comunicação, dentro ou fora de sala de aula.

Estratégias comunicativas também são importantes para os alunos aprenderem implicitamente ou explicitamente, como, por exemplo, so-

licitar compreensão (*I didn't understand*), confirmação (*Did you say ...?*) e clarificação (*Sorry?; Can you repeat please?*), fazer perguntas (*Where did Karina go?; Why can't I go to the toilet?*), entre outras, que podem ser usadas não somente com o professor e colegas em sala de aula, mas também em situações de comunicação com estrangeiros de outras línguas, seja presencialmente ou virtualmente, no tempo presente ou futuro.

A relação de gêneros a seguir pode dar uma ideia do que solicitar como produção oral. Certamente, há outros gêneros orais circulando as esferas sociais dos alunos e que poderiam integrar esta lista, mas, por enquanto, vamos nos ater a ela.

Quadro 18. Alguns gêneros para a produção oral.

• entrevista (<i>interview</i>)	• relato de caso (<i>anecdote</i>)
• <i>jingle</i>	• aula ilustrativa (<i>tutorial</i>)
• depoimento (<i>testimonial</i>)	• fofoca (<i>gossip</i>)
• informe (<i>announcement</i>)	• debate (<i>debate</i>)
• descrição (<i>description</i>)	• transações comerciais (<i>service encounter exchanges</i>)
• instrução (<i>instruction</i>)	• conversa informal (<i>casual conversation</i>)
• conversa telefônica (<i>phone chat</i>)	• exposição oral (<i>oral presentation</i>)
• contagem de estória (<i>storytelling</i>)	• recado (<i>message</i>)
• relato de experiência (<i>report on experiences</i>)	• boato (<i>rumor</i>)
• relato histórico (<i>historical experience</i>)	• convite (<i>invitation</i>)
• comentário (<i>comment</i>)	• interrogatório (<i>questioning</i>)

Não podemos esperar que, com o número de horas-aulas por ano de língua inglesa, os alunos da escola básica saiam altamente proficientes nessa língua. Também não podemos afirmar que eles não possam se tornar proficientes nela. É preciso entender o que queremos dizer com proficiência em qualquer habilidade linguística.

Scaramucci *et al* (2008, p. 98) referem-se ao conceito de proficiência como algo relativo, distanciando-se da visão de uma proficiência única, absoluta ou monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal. Segundo as autoras, existem várias proficiências que seriam dependentes das especificidades das situações de uso da língua. Nas palavras das autoras (2008, p. 99),

[E]m vez de dizer Ele é proficiente em Inglês, seria mais apropriado dizer Ele é proficiente em Inglês para cantar uma música ou recitar um poema; Ele é proficiente em Inglês para conversar com seu colega sobre sua rotina; ou Ele é proficiente em leitura de histórias em quadrinhos ou histórias infantis.

Nesta perspectiva, é de extrema importância que o professor de inglês defina objetivos relevantes e significativos para os alunos, quando se trata da oralidade, em particular. Objetivos como compartilhar informações pessoais (ou não) para a resolução de problemas, coletar e relatar informações, ideias e opiniões de outras pessoas e demonstrar consciência sobre determinados sons e variedades fonológicas podem ser alguns dos objetivos do professor de inglês, dependendo do contexto em que irá atuar/atua.

O Quadro 19 apresenta alguns exemplos de atividades orais com seus **propósitos** definidos em negrito.

Quadro 19. Alguns propósitos comunicativos para a produção oral.

1. Perguntar ao colega o mês de seu aniversário **para anunciar a informação para toda a classe**. Alunos que aniversariam no mesmo mês deverão se pronunciar.
2. Fazer uma exposição oral sobre um país que deseja conhecer **para compartilhar as informações com os colegas**.
3. Interagir com o colega para colher informações sobre alguns suspeitos de um crime, para, ao final, juntos, **descobrirem o possível assassino**.
4. Dar direções ao colega para que ele possa **identificar o local no mapa**.
5. Decidir com os colegas o tipo de punição a ser dado para alguns atos de violência **para compartilhar a opinião do grupo com a classe**.

Essas atividades precisam de um enunciado em inglês para serem propostas em sala de aula e, em alguns casos, do *input data*. Por exemplo, a Atividade 3 poderia ser assim formulada para os alunos:

Situation: A terrible crime happened yesterday around 10 o'clock p.m. Five people are the suspects: Paul, Mary, John, Laura and Tom.

1. Work in trios. You and your colleagues will receive a card containing incomplete information about the suspects. Don't

show your card to your colleagues. Ask them questions related to WHERE the suspect was yesterday at 10 o'clock in the evening, WHAT the suspect was doing at this time and WITH WHOM he or she was. Complete your card with the information you get.

Speak only in English during the activity.

- Now, with your card completed, and in your group, decide whom the murder may be, and explain how you got to this conclusion. Write your answer in English before reporting it to the class.

Para a realização desta atividade, além dos enunciados acima, seriam necessários três cartões para serem distribuídos para cada grupo (o *input data*). O exemplo de cartões a seguir ilustra a forma como as informações poderiam ser distribuídas:

Suspects	Where?	What?	With whom?
Paul	at a bar	talking	Tom
Mary			
John			
Laura	at a disco		
Tom		talking	

Suspects	Where?	What?	With whom?
Paul			
Mary	at home	studying for a test	John
John			
Laura		working	
Tom			Paul

Suspects	Where?	What?	With whom?
Paul			
Mary			
John	at home	studying for a test	Mary
Laura			Mary
Tom	at a bar		

Cada atividade do Quadro 19 apresenta um (ou mais) **objetivo(s) de aprendizagem**, que poderia(m) ser assim definido(s):

Atividade 1. Ser capaz de perguntar e responder o mês de aniversário e anunciá-lo publicamente.

Atividade 2. Ser capaz de sintetizar e expor, de forma clara, informações específicas sobre um país que deseja conhecer.

Atividade 3. Ser capaz de perguntar e responder onde, o que e com quem certas pessoas estavam em uma dada hora do dia.

Atividade 4. Ser capaz de dar direções ao colega.

Atividade 5. Ser capaz de definir, com o colega, a melhor forma de punição para certos atos de violência.

Com base no objetivo de aprendizagem para cada atividade, o professor tem condições de avaliar o desempenho dos alunos. As realizações linguísticas também podem ser avaliadas com o propósito de analisar, juntamente com os alunos, as várias possibilidades de se dizer algo na LE.

Definido o que conversar e os propósitos envolvidos, passamos a discutir os tipos de atividades com as quais podemos contar para engajar os alunos na produção oral.

7.4 Tipos de atividades orais

Elaborar atividades de expressão oral requer muita habilidade do professor, pois além da definição de uma situação significativa e propositada de uso, é preciso lidar com fatores relacionados aos alunos, como o seu nível de proficiência na LE e o seu filtro afetivo, os quais podem ter influência em seu desempenho oral.

Alunos com pouca proficiência na LE precisariam estar preparados linguisticamente antes de se engajarem em uma atividade oral. Isso não sig-

nifica fornecer aos alunos as estruturas que deverão utilizar na atividade. No Capítulo 3, Sub-seção 3.2.4, já discutimos a criação de andaimes.

Muitas vezes, os alunos mostram-se resistentes a se comunicar na língua inglesa. Isso se deve à inibição, à vergonha, à baixa motivação, à pouca autoconfiança, a limitações linguísticas ou à falta de conhecimento prévio sobre o assunto. Em atividades de grupo, os alunos podem ainda fazer uso do português ao invés da língua-alvo, podem aproveitar para conversar sobre outros assuntos e, também, demonstrar participação desigual, com uns falando mais do que outros durante a atividade.

Esses problemas podem ser gerenciados se o professor (1) encorajar os alunos a se expressarem na língua inglesa (em casos de inibição ou vergonha, por exemplo); (2) ajudá-los na pronúncia (em casos de pouca autoconfiança); (3) mostrar que errar é humano e normal no processo de aprendizagem (em casos de vergonha ou receio de cometer erros); (4) propor atividades linguisticamente viáveis para o nível de proficiência da turma (em casos de limitação linguística) e (5) ser cuidadoso na escolha do assunto e propor planejamento de fala (em casos de falta de conhecimento prévio sobre o assunto). Dependendo do tipo de resistência, essas atitudes podem ajudar.

Com relação ao *design* da atividade oral, é importante variar, com atividades recíprocas e não recíprocas. O Quadro 20 a seguir apresenta alguns tipos.

Quadro 20. Tipologia de atividades orais.

Atividades recíprocas ou dialógicas	Atividades não recíprocas ou monológicas
<p>1. Com fluxo de informação bilateral (<i>two-way information gap</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>In trios, find who the famous people in your card are. Complete the spaces with the information you get.</i> 	<p>1. Com fluxo de informação unilateral (<i>one-way information gap</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>In pairs, ask your partner the information you need to complete your card about Monteiro Lobato's life.</i> <i>Give instructions to your classmate about where to place some objects in a diagram of a kitchen.</i>

Two-way information gap

In a two-way task, the information must be exchanged by all involved in order for the task to succeed. (FOLSE, 2006, p. 48).

One-way information gap

In a one-way task, one student has all the information and the other student (students) have to get the information. [...] the information flows in one direction only. (FOLSE, 2006, p. 48).

Atividades recíprocas ou dialógicas	Atividades não recíprocas ou monológicas
<p>2. Com discussão</p> <p>a. para chegar a um consenso (atividade convergente)</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Based on the list of items provided, decide on three things your group would take to a desert island.</i> <p>b. para debater uma questão (atividade divergente)</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Suppose the school is planning a festa junina party. Decide on forms of raising funds.</i> <p>3. Com simulação</p> <p>a. representação de papéis (role play)</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>You are a customer in a cake shop, and your colleague is the shop assistant. You want a chocolate birthday cake for a friend. Your colleague has a list of different kinds of cakes to offer, but not chocolate cake. (UR, 1991, p. 132-133)</i>	<p>2. Com relato (mini-talks)</p> <p>a. comparações</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Report the differences between the two paintings below.</i>• <i>Report what you and your best friend have in common.</i>• <i>Compare two sites and say which one is better. Justify.</i> <p>b. experiências pessoais</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Give an example of a gaffe you have made.</i> <p>c. observações, análise de dados coletados</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Report the results of your interview.</i> <p>3. Com comentário ou opinião</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Make a comment on the song you have just heard.</i>• <i>Give an opinion about this homepage and justify.</i> <p>4. Com descrição</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Describe a classmate. Do not say his/her name. The class will have to guess who you are describing.</i>• <i>Choose a place from the list of pictures and describe it to your colleague. H/She is supposed to identify it.</i>

Atividades recíprocas ou dialógicas

Atividades não recíprocas ou monológicas

5. Com entrevista

a. as perguntas são fornecidas

- *Interview a classmate using the questions below.*

b. as perguntas não são fornecidas

- *Ask a classmate about what he/she expects from a (boy) friend.*

6. Com simulação

a. Sem representação de papéis

- *Listen to the answering machine of a doctor's consulting room and leave a message.*
- *Suppose you are in a foreign country and you need to know the opening and closing times of the supermarkets. How would you ask that to the receptionist of the hotel you are staying at?*
- *Suppose a friend calls you to invite for his birthday party. Thank him for the invitation and explain the reason you cannot go.*

7. Com (re)contagem

- *Tell the class the film summary you have read.*

8. Com leitura oral

- *Dramatize the dialogues of the play.*
- *Read a story to your classmate. H/she will have to arrange the correct sequence of the pictures.*
- *Let's sing the song together.*

9. Com negociação

- *Rephrase the statement below considering that your friend did not understand the idea.*

10. Com exibição

- a. de um coral.
- b. de um clipe de música.
- c. de uma propaganda de TV.

11. Com repetição (para clareza e precisão)

- a. de palavras, frases e sentenças.

A classificação proposta no Quadro 20 tem caráter didático-pedagógico e é de constituição flexível, pois vai depender da atividade em ação. Por exemplo, atividades não recíprocas “com relato” ou “comentário” podem muito bem envolver a “leitura oral”. O importante, nesta classificação, é entender que diferentes atividades orais podem apresentar pontos em comum.

7.5 Fluência e precisão

Fluência é a “capacidade de mobilizarmos nossos recursos linguísticos a serviço da comunicação em tempo real, isto é, produzir (e compreender) fala em velocidades relativamente normais, aproximando-se (não, necessariamente, de forma idêntica) a velocidades de fala de nativos da língua.” (SKEHAN, 1996, p. 48). Precisão refere-se “à exatidão linguística do que é dito”. (FOLSE, 2006, p. 30). Ambas as noções podem parecer dicotômicas, mas, na verdade, elas se complementam.

Em sala de aula, a fluência oral deve ser encorajada, o que não significa que os erros não possam ser corrigidos. O bom senso diz que, durante a fala do aluno, o professor pode optar por correções implícitas (*recasts*) ou ignorar os erros, anotando-os em uma folha de papel para, em outro momento, tratá-los com cuidado.

Recasts

They are repetitions of a learner's incorrect utterance, but with changes made in order to make it correct.
(SKEHAN, 2003, p. 6).

Os erros cometidos pelos alunos podem ser de natureza segmental, suprasegmental (entoação, *stress*, ritmo), morfossintática, lexical ou de colocação.

O tratamento dos erros pode ser feito por um comentário geral do professor para toda a classe, acompanhado de repetições da pronúncia correta, de comparação ou discriminação de sons entre o português e o inglês, ou entre sons da língua-alvo, e de outras atividades que buscam conscientizar os alunos dos possíveis desencontros linguísticos presentes na fala de qualquer usuário da língua inglesa, inclusive do próprio falante nativo dessa língua.

Sabemos que esse tipo de tratamento não garante, necessariamente, a eliminação completa do erro em situações futuras de uso comunicativo

da língua-alvo. Isso se explica pela própria natureza da aquisição/aprendizagem, que se caracteriza como um processo que leva tempo, e a **reestruturação** (*restructuring*) não é instantânea. (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 253).

A avaliação da produção oral dos alunos pode ser realizada com base em elementos descritores ou por *checklists*, podendo ter a participação do professor e/ou dos alunos. Alguns exemplos de descritores para a avaliação da proficiência do aprendiz (em qualquer uma das habilidades linguísticas) podem ser encontrados no Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (*Common European Framework of Reference*), disponível *on-line*. Os descritores são tratados como Níveis Comuns de Referência e consistem em descrições de desempenho. Para a produção oral, temos os seguintes aspectos: quantidade de conhecimento (*range*), precisão gramatical (*accuracy*), fluência (*fluency*), interação (*interaction*) e coerência (*coherence*).

As descrições para cada aspecto são definidas em três níveis: elementar (A1 e A2), intermediário (B1 e B2) e avançado (C1 e C2). A título de ilustração, os descritores referentes ao nível elementar são apresentados a seguir. O nível A2 refere-se a uma proficiência básica melhor do que à apresentada no nível A1.

Quadro 21. Níveis A1 e A2 referentes à produção oral do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.

Oral assessment criteria grid					
	Range	Accuracy	Fluency	Interaction	Coherence
A2	Uses basic sentence patterns with memorised phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.	Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".

Reestruturação

São mudanças feitas pelo aprendiz em suas representações internalizadas da língua-alvo quando um aprendizado novo acontece.

Oral assessment criteria grid				
Range	Accuracy	Fluency	Interaction	Coherence
A1 <i>Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.</i>	<i>Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorised repertoire.</i>	<i>Can manage very short, isolated, mainly pre-package utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.</i>	<i>Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.</i>	<i>Can link words and groups of words with very basic linear connectors like "and" and "then".</i>

Fonte: http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html

O uso de checklists, por sua vez, vai depender do tipo de atividade oral. O exemplo abaixo é uma adaptação de um guia avaliativo para atividades de apresentação oral, retirado do site: http://www.ug.it.usyd.edu.au/~isys3015/s1_2005/presentation_checklist.htm.

Oral presentation evaluation criteria and checklist

Presenter's Name _____

Presenter's Topic _____

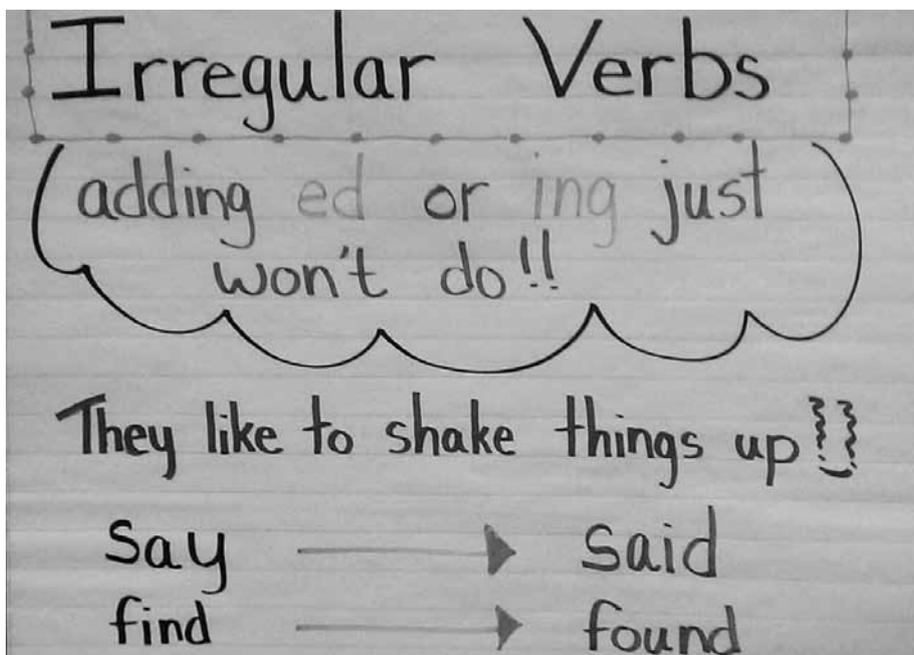
Criteria	Excellent	Good	Fair	Needs Work	Comments
1. Organisation					
• talk general organization					
• topic introduction					
• topic development					
• topic conclusion					
2. Content					
• knowledge of the topic					
3. Confidence					
• confidence					
• body language					
• eye contact					
4. Speech					
• pace					
• volume					
• intonation					
• pronunciation and articulation					
• grammar					
5. Visual Aids					
• legible					
• amount of information					
• neatness					

Diferentes listas de avaliação do desempenho oral dos alunos podem ser elaboradas ou adaptadas, de acordo com o tipo de atividade proposta e os critérios definidos pelo professor. Em geral, os critérios envolvem (a) adequação do vocabulário; (b) precisão gramatical (aspectos sintáticos); (c) inteligibilidade (aspectos fonéticos e fonológicos, que oferecem ou não clareza); (d) organização do discurso (coerência, coesão); (e) capacidade de criar novos enunciados (competência criativa); (f) adequação no uso de estratégias (competência estratégica) e (g) fluência (fluidez da fala).

Vamos, agora, tratar de um outro assunto: a gramática. Passemos para o próximo capítulo.

Capítulo 8

A gramática



8 A gramática

8.1 O que é gramática?

O termo **gramática** pode ser definido de várias formas, como afirma Possenti (1998). As definições variam, dependendo do tipo de gramática a que nos referimos: gramática normativa (“conjunto de regras *que devem ser seguidas*” - p. 64), gramática descritiva (“conjunto de regras *que são seguidas*” - p. 65) e gramática internalizada (“conjunto de regras *que o falante domina*” - p. 69). Com base nessas definições, o ensino da gramática também pode variar.

A primeira noção nos remete à variedade padrão da língua (escrita e oral) e, de preferência, é adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. A segunda definição orienta o trabalho de linguistas, mas pode ter implicações no trabalho do professor, que pode considerar o erro uma construção perfeitamente aceitável, devido à sua frequência de ocorrência na fala de nativos (*You saw him?* ao invés de *Did you see him?*). A última definição de gramática pressupõe que o erro é uma hipótese sobre o conhecimento linguístico que o aluno internalizou durante o seu processo de aprendizagem, uma construção provisória que habita a sua interlíngua.

Ainda nesta última perspectiva, alguns autores, como Pienemann (1985), consideram que o indivíduo passa por estágios de aquisição da língua, tanto em contextos formais como em contextos naturais de desenvolvimento linguístico, independente de fatores externos. Em cada estágio, o aluno desenvolve mecanismos de processamento necessários para ele prosseguir para o próximo estágio. Partindo dessa “ordem natural” de aquisição, os erros podem ser interpretados como fazendo parte dessa ordem e o efeito de qualquer tentativa do professor querer ensinar a forma correta seria inútil.

Sobre essa questão, Xavier (2010) comenta que o aluno pode ou não estar no estágio de desenvolvimento apropriado para aprender uma forma

linguística e esclarece que esta hipótese (*learnability hypothesis*) poderia explicar as queixas de muitos professores sobre os mesmos erros que seus alunos cometem após incansáveis tentativas de ensinar a forma correta.

Neste livro, gramática e forma (linguística) são tratados como sinônimos e compreendem qualquer nível hierárquico da língua – fonologia, morfossintaxe, léxico, elementos discursivos e pragmáticos (recursos coesivos, frases lexicalizadas, marcadores de polidez) e regras (concordância, colocação, anáfora, convenções de uso da linguagem). (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998, p. 212). Essa definição é ampla e contempla não somente o funcionamento da língua, mas também as suas formas de uso.

8.2 Foco naS formaS e foco na forma

O termo **forma** nos remete a dois enfoques pedagógicos: o foco naS formaS e o foco na forma. (LONG; ROBINSON, 1998). O foco naS formaS pressupõe um ensino explícito de um conjunto de itens linguísticos, funcionais ou nocionais, predefinidos pelo professor, que devem ser aprendidos para o seu uso em contextos comunicativos. Esse tipo de ensino é resultado de programas que determinam, de antemão, as formas que os alunos devem aprender.



O foco na forma, por sua vez, pressupõe um ensino voltado, prioritariamente, para o uso comunicativo da L2/LE (significado pragmático). Qualquer forma é aprendida em decorrência da atenção dos alunos sobre as estruturas linguísticas que codificam o insumo que eles compreendem ou produzem na L2/LE (foco espontâneo sobre a forma). Para Long e Robinson (1998), foco na forma consiste na atenção dos alunos sobre uma determinada estrutura que foi “destacada” em contexto comunicativo (foco atraído sobre a forma). Isso pode acontecer em situações de correção implícita durante uma atividade comunicativa. É o que Long e Robinson (1998, p. 24) explicam a seguir:

[f]ocus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production. (p. 23)

This term [focus on form] is sometimes used to describe observable external behavior [destaque dos autores]. For example, a teacher might explicitly attempt to draw students' attention to plural –s, having noticed that plural nouns were missing from their speech as they summarized the findings of a library research project on Japanese imports and exports, for example, by writing cars and stereos on the board, underlining the s in each case, pronouncing both words with exaggerated stress on the final sound, and having students repeat the words. The use of such devices to increase the perceptual salience of target items is what Sharwood Smith calls input enhancement [destaques dos autores].



Neste livro, o foco na forma compreende qualquer esforço pedagógico realizado pelo professor para atrair a atenção dos alunos para a LE/L2, seja de forma implícita ou explícita. (SPADA, 1997, p. 73).

8.3 Foco na forma e a prática pedagógica

Na prática pedagógica, o foco na forma se manifesta de maneira pró-ativa (*proactive focus-on-form*) ou reativa (*reactive focus-on-form*), segundo Doughty e Williams (1998). O **foco pró-ativo** acontece antes ou durante a atividade, quando o professor esclarece uma forma linguística ou quando o aluno, por curiosidade, interesse ou necessidade, deseja saber uma determinada estrutura no contexto ou não da atividade.

Quando o foco pró-ativo é iniciado pelo professor, temos situações como comentários, esclarecimentos, perguntas antecipadas de compreensão de vocabulário (*What's the meaning of ___ in Portuguese?*) e lembretes para o uso de determinadas estruturas (*Okay, now remember this is your plan, so 'I'm going to, I'm going to..'*). (ELLIS *et al*, 2002, p. 429)

Quando o foco pró-ativo é iniciado pelo aluno, temos questionamentos e dúvidas (*Teacher, what's the meaning of ___ in Portuguese?; How do I say ___ in English?*), que poderiam ser redirecionados para toda a classe pelo professor, que compartilharia com os alunos o seu papel de solucionar problemas.

O **foco reativo** refere-se ao *feedback* dado pelo professor aos erros dos alunos. Esse *feedback* pode ocorrer de forma explícita (*explicit feedback*), implícita (*implicit feedback*) ou por evocações (*elicitation*). O *feedback* explícito pode ou não ser acompanhado de metalinguagem e/ou repetição, como ilustra Xavier (2010, p. 87) a seguir:

Professor: *Names of people appear in video 1. Why? Sydnei, please.*

Aluno: *Why the people die.*

Professor: *Ok, it is not why. We use why in questions, not in answers. The correct word is 'because', ok? Because the people have died. It is past time.*

O *feedback* implícito acontece por meio da reformulação da fala do aluno que contém o erro, sem prejuízos ao sentido (*recast*), e/ou do destaque à forma correta em face do erro do aluno (*input enhancement*). O exemplo a seguir, retirado de Xavier (2010, p. 87), ilustra um *recast* com destaque das formas.

Aluno: *Teacher, how do I say “depois” in English?*

Professor: *Depois? After.*

Aluno: *Teacher, I speak you after.*

Professor: *Ok. You want to talk to me later. OK!*

Ellis *et al* (2002, p. 425) comentam que, às vezes, o aluno pode não perceber a diferença entre a sua produção de fala e o *recast*, em virtude de sua função corretiva que, nem sempre, é muito aparente.

O *feedback* por evocação visa à autocorreção pelo aluno (*self-repair*), podendo o professor fazê-lo por meio de perguntas de confirmação (*You said ‘bist’ group or ‘best’ group?*) ou clarificação (*Sorry? Could you say that again?*). Nem sempre, entretanto, a autocorreção resulta na forma correta, pois vai depender do conhecimento linguístico prévio do aluno e de sua consciência sobre a estrutura-alvo.

O objetivo desses três tipos de *feedback* (explícito, implícito e por evocação) é permitir que o aluno perceba a diferença entre a sua interlíngua e a língua-alvo (*noticing-the-gap*), visando à reestruturação do primeiro. Entretanto, ainda não existe consenso na literatura com relação à eficácia de um *feedback* sobre o outro, um assunto que requer mais pesquisas.

Outra possibilidade de promover foco na forma no ensino de LE é através de atividades que atraem ou direcionam a atenção dos alunos para uma determinada estrutura em contexto comunicativo. É sobre isso que a próxima seção vai discutir.

8.4 Atividades para o foco na forma

Com frequência, os livros didáticos de LE costumam trazer exercícios gramaticais mecanizados e descomprometidos com o discurso, como a

Input enhancement

It is a technique that the teacher uses to give saliency to a linguistic feature in the input. This can be done through color-coding, boldfacing (for visual input), and phonological manipulations (oral repetition) for aural input. The underlying assumption is that noticing is triggered.

imitação, a transformação, a substituição, a restauração, entre outros. Exercícios como esses são utilizados com o objetivo de conscientizar os alunos sobre o mecanismo de funcionamento de uma determinada estrutura da LE/L2. Entretanto, torná-los protagonistas da prática pedagógica não parece coerente com uma visão de linguagem para a comunicação. Por essa razão, é importante que o professor se familiarize com atividades gramaticais que possam contextualizar as estruturas linguísticas que ele deseja focar.

Atividades dessa natureza requerem foco implícito ou explícito sobre a forma em contexto comunicativo. Vamos, primeiramente, conhecer atividades que buscam atrair implicitamente a atenção dos alunos para uma estrutura, ou seja, sem o aluno dar-se conta de que a estrutura em foco é o alvo da aprendizagem. São as chamadas tarefas focadas (ELLIS, 2003), que requerem a percepção consciente do aprendiz sobre determinada forma linguística em contexto comunicativo da LE. O Quadro 22 apresenta alguns exemplos de tarefas focadas por meio da compreensão (escrita/oral) e da produção (escrita/oral) na LE.

Quadro 22. Tipologia de tarefas focadas.

Compreensão	Produção
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas com a forma destacada (<i>input enhancement</i> – SHARWOOD SMITH, 1993) • Tarefas com insumo encharcado. • Tarefas de interpretação (ELLIS, 1995). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas com uso essencial da estrutura-alvo (LOSCHKY; BLEY VROMAN, 1993) • Tarefa de prática comunicativa.

Uma **tarefa com a forma destacada** é aquela elaborada a partir de um texto (escrito ou oral) que apresenta a estrutura alvo em destaque. Tomemos o exemplo de uma pequena história que possa apresentar os pronomes possessivos *his* e *her*. Neste texto, *his* se apresenta codificado em azul e *her* em rosa. Com base na história, os alunos devem identificar a quem pertencem os objetos / materiais listados em uma tabela. Ao final, o professor pode questionar os alunos sobre o significado de

his e *her* no texto. Na sequência, um novo texto pode ser fornecido com lacunas a serem preenchidas com *his* e *her*.

Uma **tarefa com insumo encharcado** (**input flooding**) é aquela elaborada a partir de um texto (escrito ou oral) que apresenta alta frequência de uma determinada estrutura. Suponhamos um conjunto de descrições de restaurantes em que a frase nominal “adjetivo + substantivo” esteja presente em grandes quantidades (por exemplo, *MEMPHIS – excellent food, service and piano music. It offers authentic pizzas and fresh pasta*). A tarefa seria identificar os restaurantes apropriados para determinadas pessoas com preferências e gostos específicos. O objetivo é expor os alunos a uma mesma estrutura, por diversas vezes, em contexto de uso comunicativo da LE, de modo que eles possam conscientemente percebê-la e, eventualmente, aprendê-la.

É importante ressaltar que certos textos de gêneros apresentam ocorrências frequentes de uma mesma estrutura linguística ou de padrões léxico-gramaticais. Um exemplo são as descrições de livros, casas etc., que trazem substantivos pré-modificados por adjetivos. Algumas vezes, é preciso que o professor adapte ou manipule o texto para prover mais exemplares da mesma estrutura. Veja a seguir uma sequência de tarefas com insumo encharcado, envolvendo o imperativo afirmativo e negativo do inglês. A primeira atividade prevê a compreensão do insumo, enquanto a segunda pressupõe o uso da estrutura encharcada.

Input flooding

It is input that has been seeded with the target structure in high frequency, to be noticed during comprehension.

1. **Work in pairs. The speeches below express commands in English. Which of these commands can be used in an English classroom?**

- | | |
|--|---------------------------------------|
| () Don't disturb. | () Don't move. |
| () Don't press this button. | () Pay attention, please. |
| () Install the phone in a protected location. | () Open your books at page nine. |
| () Sit down, please. | () Don't say good bye. |
| () Be quiet! | () Wait a minute! Don't copy it yet. |
| () Read the instructions in the manual. | () Speak in English, please. |

2. **Continue in pairs. Now, write 3 new commands for your English teacher to use in the classroom.**

Interpretation tasks

They focus learners' attention on a target structure in the input and enable them to identify and comprehend its meaning(s) in order to answer the task successfully.

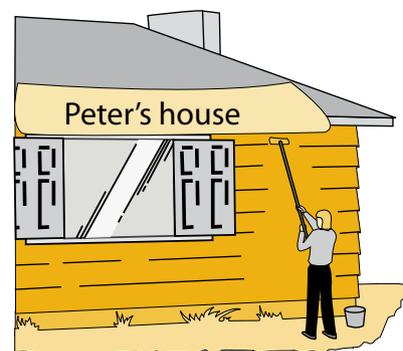
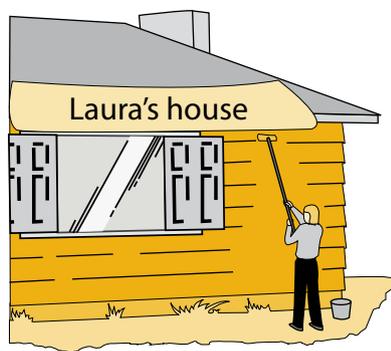
Em **tarefas de interpretação**, (**interpretation tasks**) o aluno deve compreender o(s) significado(s) realizado(s) pela estrutura alvo em um contexto para, assim, relacionar forma e significado. Segundo Ellis (1995), esse tipo de tarefa visa a desenvolver compreensão gramatical. A atividade a seguir requer a interpretação (o significado) dos pronomes *his* e *her* para a escolha correta da figura. Os alunos irão escutar: 1. *His car is new*; 2. *Peter is painting her house*; 3. *Her book is a best seller*.

Listen to three general comments and decide on the appropriate picture that describes each one.

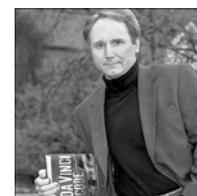
1.



2.



3.



Task essentialness

It is when the use of the target structure is essential for successful task completion.

Tarefas com uso essencial da estrutura-alvo (**task essentialness**) são desenhadas para promover fala ou produção escrita com o uso obrigatório de uma determinada estrutura em contexto comunicativo. Por exemplo, na tarefa “*Listen to a scene of a TV sitcom and report what it is going to happen in the next episode*”, o uso do futuro simples (*will* ou *going to*) é essencial para o relato, pois trata de acontecimentos futuros. Tarefas desse tipo são geralmente difíceis de serem elaboradas, pois, nem sempre, evocam obrigatoriamente as estruturas que o professor espera.

As **tarefas de prática comunicativa** (**communicative practice task**) pressupõem a prática de falas contendo a estrutura-alvo, de modo que os alunos possam adquiri-la através de seu uso repetitivo em contexto comunicativo da LE. Na atividade a seguir, adaptada de Xavier e Lima (1996, p. 22-24), a expectativa é que os alunos façam uso repetitivo da seguinte estrutura: *Do you like watching ...?* ao entrevistarem dez pessoas.

1. Interview 10 people of the same sex. Ask them if they like watching the sports below. The answers YES or NO will be reported in the boxes.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. football?										
2. boxing?										
3. volleyball?										
4. tennis?										
5. car racing?										

2. Make a bar graph using the results of your interview.

Em atividades como essa, o professor costuma informar aos alunos a estrutura a ser usada. Quando ele faz isso, a atividade não mais se configura uma tarefa de prática comunicativa, mas um **exercício situacional de gramática** (ELLIS, 2003), já que o professor delimita a estrutura-alvo a ser praticada na atividade interativa. Nesse caso, temos uma atividade com foco explícito sobre a forma.

Como discutido no Capítulo 3, a diferença entre uma tarefa e um exercício está no foco de atenção do aprendiz. No exercício situacional de gramática, o foco é explícito e intencional sobre a forma, enquanto que, na tarefa, o foco é implícito e acidental, ambos em contextos de uso comunicativo da LE.

Além dos exercícios situacionais de gramática, outros tipos de atividades buscam direcionar a atenção dos alunos para a forma de maneira **explícita**, como as **tarefas de conscientização gramatical** (*consciousness-raising tasks*) (FOTOS; ELLIS, 1991) e as **tarefas de julgamento gramatical** (*grammaticality judgement tasks*) (ELLIS, 1991). Ambas recebem o nome de tarefas, pois visam a engajar os

Communicative practice task

In this task the students are supposed to engage in conversational exchanges involving the target structure without knowing they are practicing it. (XAVIER, 2001).

alunos na metalinguagem (*metatalk*). A gramática passa a ser o assunto da comunicação (foco no sentido) para a resolução de um problema linguístico. O resultado comunicativo é a análise que o grupo faz da estrutura-alvo.

Quando uma tarefa de conscientização gramatical (e as de julgamento gramatical) é realizada na língua materna do aluno, ela se transforma em um exercício, pois o seu objetivo, que seria promover o uso da LE, não mais se torna o alvo da aprendizagem. Mohamed (2001 *apud* ELLIS, 2003, p. 165) sugere que a eficácia das tarefas de conscientização gramatical depende da proficiência dos alunos na LE. É preciso ter proficiência suficiente para conduzir uma interação metalinguística e, se isso faltar aos alunos, eles não poderão se beneficiar da tarefa de conscientização gramatical.

Em **tarefas de conscientização gramatical**, os alunos interagem em grupos para analisar dados linguísticos e, assim, chegarem ao entendimento da estrutura-alvo. O objetivo é desenvolver conhecimento explícito e a consciência gramatical no nível da compreensão (*understanding*), o que difere daquelas tarefas que buscam desenvolver a consciência da estrutura no nível da percepção (*noticing*), por meio de estratégias implícitas de ensino (vide Quadro 22). O exemplo a seguir, adaptado de Xavier (2001), ilustra uma tarefa de conscientização gramatical.

In groups, analyze the sentences provided and explain the circumstances in which THAT cannot be omitted.

THAT means “que” in the sentences below. It **cannot** be omitted in the examples 1, 2 and 3, but it **can** be omitted in 4 and 5.

1. Carbohydrates are nutrients **that** contain carbon, hydrogen and oxygen.
2. Water is a liquid nutrient **that** helps the digestion of food.
3. Vitamins are essential substances **that** convert food into energy.
4. The fat (**that**) we eat is important source of calories.
5. Minerals are nutrients (**that**) people need to grow.

Nesta tarefa, amostras linguísticas são fornecidas para serem analisadas e, assim, os alunos descobrirão a regra de uso do pronome relativo *that*. Trata-se de uma atividade **indutiva** (*rule search, discovery-oriented*).

No geral, o desenho de tarefas de conscientização gramatical incorpora elementos como interação metalinguística, lacuna de informação, interação negociada e a resolução de um problema (gramatical).

As **tarefas de julgamento gramatical** também oferecem dados linguísticos sobre os quais os alunos devem refletir com o objetivo de localizarem o erro (*error detection*), corrigi-los (*error correction*) e/ou fornecerem explicações gramaticais (*grammatical explanation*). Veja um exemplo a seguir.

In groups, analyze the underlined phrases and check if they are grammatically correct or incorrect. Rewrite the incorrect ones to make them correct. Use the spaces provided.

1. This is an exercise difficult.

() correct () incorrect

_____.

2. He is an intelligent man.

() correct () incorrect

_____.

Tarefas de julgamento gramatical pressupõem conhecimento prévio dos alunos sobre a(s) estrutura(s)-alvo, pois eles necessitam desse conhecimento para fazerem seus julgamentos. Trata-se de uma atividade **dedutiva**, a qual envolve a aplicação da regra (*rule application, rule practice*). Podem ainda ser propostas depois de uma estrutura ter sido encharcada ou destacada no texto. Assim, com base na percepção consciente dos alunos sobre os exemplares de estrutura apresentados no texto, é possível avaliar se eles são capazes de fazer julgamentos gramaticais.

O papel da gramática no ensino comunicativo de língua só tem sentido quando um contexto é criado para o entendimento ou o uso da estrutura. Por essa razão, transformar um exercício estruturalista em uma atividade comunicativa de gramática não é trabalho fácil.

Segundo Dickins e Woods (1988), é preciso estabelecer critérios para essa transformação, como: (1) oferecer escolhas linguísticas; (2) integrar forma gramatical e intenção comunicativa; e (3) promover interação para a resolução de um problema. Os autores também reconhecem a necessidade de o professor fornecer não somente um contexto em que as regras gramaticais sejam demonstradas, mas também informação explícita sobre como elementos relevantes do sistema gramatical de L2/LE operam.

As atividades (1) e (2), a seguir, ilustram como Dickens e Woods (1988, pp. 634 e 637) transformaram um exercício tradicional (Atividade 1) em uma atividade comunicativa de gramática (Atividade 2), seguindo os critérios mencionados. A atividade (2) acompanha um texto que não foi incluído aqui.

1. Make correct sentences from the table below.

I		him		go
You	told	Mary		sit down
He	asked	her		stop talking
She	ordered	them	to	come early
It	wanted	Joe		watch the play
We		the couple		pay the bill
They		the teacher		leave

2. Look at the table below and make statements from it which you feel represent what the writer says and feels about “vertical” people. Then give reasons for rejecting the statements that are possible from the table but which you have not included.

He	must have to	lose weight
She	has to	write a play
I	should	have a baby
You	could	learn Russian
They	need(s) to	mow the lawn
We		look at the garden

Para a elaboração de uma atividade comunicativa de gramática, é importante que o professor defina sobre que estrutura deseja focar a atenção dos alunos. É sobre essa questão que a próxima seção se debruça.

8.5 Que estruturas devem ser trabalhadas?

Segundo Rutherford (1980), a análise de erros pode fornecer informações úteis para a escolha das estruturas a serem trabalhadas, porém ela oferece um quadro parcial da produção (oral ou escrita) dos alunos, pois nem tudo acaba sendo revelado e/ou detectado nessa produção. Além disso, pode ser difícil ao professor saber identificar se o que foi produzido é realmente um erro, um lapso ou um desvio. Mesmo assim, a escolha do item gramatical poderia ser feita com base na ‘problematicidade’ da estrutura (XAVIER, 2001), que é determinada a partir do desempenho linguístico-comunicativo dos alunos nas atividades (análise de seus erros) ou, ainda, a partir da complexidade formal ou funcional da estrutura que aparece no texto da atividade. Nesse último caso, o professor definiria essa estrutura para poder relacioná-la à sua função (significado ou sentido). Por exemplo, palavras homógrafas podem ser selecionadas a partir de sua presença em um texto, pois assumem categorias gramaticais diferenciadas. É o caso de *like* como verbo (*He likes Mary*) e como preposição (*He is like Mary*) ou *love*, como verbo e substantivo, em *God loves you* e *God’s love for you*, respectivamente.

Um exemplo de estrutura complexa são os marcadores discursivos, os quais incluem partículas (*well, now, then, you know, I mean, in fact*) e conectivos (*so, because, and, but, or, however, although, nevertheless*), que devem ser analisados em contextos de uso comunicativo da língua inglesa ou retirados de um contexto para serem comparados em produções diferenciadas. Por exemplo, *Were Paul and John at the party? / Was Paul or John at the party?*

Propor aos alunos uma análise dos marcadores discursivos que aparecem em um texto (oral ou escrito) implica relacionar a forma com a sua função comunicativa, como, por exemplo, o uso de partículas que sugerem mudança de tópico, reformulações, planejamento discursivo

etc., ou o uso de conectores que manifestam propósito, adição, ênfase, condição, contraste etc.

Todas essas estruturas costumam causar problemas de compreensão e/ou produção (escrita ou oral) para alunos de inglês como LE, daí a necessidade de o professor selecionar a forma que deseja trabalhar com base no critério da ‘problematicidade’.

A questão que se coloca, entretanto, é a quantidade de informação gramatical à qual os alunos devem ser expostos. Sobre isso, é importante salientar que é desnecessário se ater aos detalhes ou às várias regras que condicionam a estrutura, mas à sua principal função no contexto de uso em que ela se apresenta.

8.6 Quando atividades gramaticais devem ser introduzidas?

Muitos professores reconhecem a importância da gramática no ensino de LE/L2 e defendem o foco na forma em **situações não planejadas**, ou seja, naquelas em que o professor não define, de antemão, a estrutura a ser trabalhada. Essas situações incluem:

1. a observância do professor quanto aos problemas linguístico-comunicativos apresentados pelos alunos durante a realização da atividade. Com base na observação e no diagnóstico, o professor estabelece o foco na forma, direcionando a atenção da turma para os problemas que percebeu durante a atividade.
2. eventuais momentos de perguntas dos alunos. Algumas vezes, o aluno faz perguntas sobre a estrutura formal da LE estando ou não relacionada ao assunto da aula/atividade. Cabe ao professor solucionar a dúvida no momento ou deixá-la para depois, dependendo da situação. Outras vezes, perguntas são feitas quando os alunos estão planejando a sua fala na LE ou quando estão buscando compreender um texto. São necessidades comunicativas imediatas que precisam ser atendidas.

3. a iniciativa do professor em atrair a atenção dos alunos para determinada estrutura que pode estar dificultando a realização da atividade.

O foco na forma também acontece em **situações planejadas**, quando, por exemplo, o professor elabora uma apostila ou um material próprio para as suas turmas, reservando um espaço para atividades gramaticais. Nesse caso, a seleção da estrutura e o tipo de atividade proposta vão depender da abordagem de língua, ensino e aprendizagem que o professor segue.

Para finalizar, retomo a importância de o significado e a forma caminharem juntos no ensino de LE. Desse modo, uma prática pedagógica voltada para o significado (para o uso comunicativo da LE) não implica que a forma deva seguir destino próprio. Para Almeida Filho (2011, p. 90-91), um ambiente comunicativo de aprendizagem de LE deve considerar eventuais sistematizações para os seguintes objetivos: “(1) cortar caminho na relativamente longa jornada rumo à aquisição/ economizar tempo oferecendo visibilidade (= consciência) às estruturas e vocabulário; (2) ancorar o conhecimento na consciência por algum tempo dando oportunidade a esse conhecimento para que se torne competência; (3) tornar portátil o conhecimento difuso; (4) obter metalinguagem; (5) pacificar o aprendiz gramatical; (6) acelerar o uso das formas do sistema; e (7) tornar a produção compatível com novos movimentos físicos em tempo real.”

No próximo capítulo, a nossa conversa vai ser sobre práticas avaliativas, um assunto que vai lhe interessar.

Capítulo 9

Práticas avaliativas



9 Práticas avaliativas

Na Educação, o termo **avaliação** é abrangente e pode se referir às muitas situações em que se deseja “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação” (LUCKESI, 1995, p. 92). Podemos, assim, pensar a avaliação de um curso (*course evaluation*), a avaliação do desempenho do aprendiz (*learner assessment*) e do professor (*teacher appraisal*), a avaliação de atividades de ensino e aprendizagem (*activity assessment*), de necessidades (*needs assessment*) e de habilidades (*skills assessment*), entre outras situações de avaliação.

Neste capítulo, vamos nos concentrar na avaliação do desempenho do aprendiz e na avaliação de livros didáticos de LE (*textbook evaluation*).

9.1 Avaliação do desempenho

A avaliação do aluno é geralmente realizada por instrumentos como: prova escrita, atividades de sala de aula ou fora dela, fichas de observação de desempenho, pesquisas extraclasse, jogos, apresentações orais e relatos de autoavaliação.

Certamente, avaliar um aluno não significa dar provas ou dar notas. Trata-se de um processo de construção de conhecimento que possibilita ao professor, por meio dos resultados das avaliações, conhecer os êxitos e as dificuldades dos alunos para, assim, tomar decisões quanto ao encaminhamento a ser dado ao seu ensino. Isso não implica mais provas, é claro, mas ações pedagógicas capazes de lidar com as dificuldades diagnosticadas.

O tratamento às dificuldades dos alunos requer novas explicações do professor, com ou sem a ajuda da classe, e atividades similares às fornecidas na avaliação. Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação acabam assumindo função pedagógica (visão formativa da avaliação) em vez de função classificatória, visando exclusivamente a aprovação ou reprovação do aluno (visão somativa da avaliação).

Como aponta Gronlund (1976), a avaliação é uma prática necessária e importante para o professor (1) diagnosticar as dificuldades dos aprendizes; (2) planejar experiências de aprendizagem que possam favorecê-los; (3) melhorar o seu ensino, que é o objetivo principal da avaliação; (4) determinar até que ponto os objetivos de aprendizagem, definidos em seu plano de ensino (ou de aula), foram alcançados; (5) monitorar o desenvolvimento dos alunos e (6) reportá-lo aos pais ou responsáveis.

A avaliação está atrelada aos objetivos de aprendizagem que o professor estabelece para a turma. Portanto, deve haver coerência entre o que o professor ensina, os objetivos de aprendizagem e a avaliação que propõe. Suponhamos que um professor de inglês tenha definido os objetivos de curso e de aulas descritos a seguir para as suas turmas de 6º ano do ensino fundamental.

Course goals

By the end of the school year, the students are expected to:

- *comprehend simple written texts (graphs, notes, e-mails);*
- *comprehend simple spoken texts (instructions, announcements, film trailers);*
- *understand teacher's oral explanations and class managing instructions in English;*
- *correspond through e-mail in the target language;*
- *communicate in English through basic interactive skills;*
- *develop attention, observation, and creativity.*

Lesson objectives

Lessons 1 and 2

- *Understanding what a graph is;*
- *Identifying different types of graphs;*
- *Comprehending the main idea and specific information of a bar graph (1);*

Lessons 3 and 4

- *Comprehending the main idea and specific information of a bar graph (2);*
- *Listening to an oral report to identify the bar graphs the person is describing;*
- *Comparing two bar graphs to report the differences.*

A definição dos objetivos gerais da disciplina (*course goals*) é necessária para a formulação dos objetivos específicos (*lesson objectives*), os quais vão nortear o processo de avaliação do aluno. Observa-se que os objetivos específicos das quatro primeiras aulas (*lessons 1 to 4*) visam a desenvolver a compreensão de gráficos de barra. A cada aula, os alunos são avaliados informalmente, com base nesses objetivos, cabendo ao professor diagnosticar as possíveis dificuldades apresentadas e, se necessário, propor atividades extras.

Se os objetivos de aprendizagem não forem alcançados, deve-se refletir sobre o nível de exigência cognitiva e linguística dos textos e das atividades propostas. Nesse caso, a avaliação recai sobre as decisões metodológicas do professor.

Suponhamos, por outro lado, que os resultados de aprendizagem foram positivos nas aulas 1 a 4, verificado pela observância do professor ao bom desempenho dos alunos nas atividades. Por essa razão, o professor decide realizar uma avaliação formal, uma prova escrita, por exemplo, para certificar-se que os alunos são capazes de desempenhar, sozinhos, o que foi trabalhado em aula. Nesse caso, os objetivos da prova devem seguir aqueles propostos nas aulas. Isso implica, portanto, formular os seguintes objetivos para essa prova:

Test objectives

- *Comprehending the main idea and specific information of a graph (3);*
- *Comparing two graphs.*

Esses objetivos alinham-se àqueles estabelecidos para as aulas de 1 a 4. Assim, se o objetivo do professor é desenvolver a compreensão de in-

formações gerais e específicas de um texto de gênero (gráfico de barras, nesse caso), a melhor forma de avaliar seria por meio de atividades similares às propostas em sala de aula, para que o professor possa assegurar a validade de seus dados.

Segundo Scaramucci *et al* (2008), é necessário manter a coerência entre o que é ensinado e a maneira de avaliar e, para isso, a definição dos objetivos de aprendizagem para as aulas e para os instrumentos avaliativos é fundamental, devendo estar sintonizados entre si.

Além dos objetivos, espera-se que, na elaboração de um instrumento avaliativo, o professor deixe claro aos alunos os critérios pelos quais estão sendo avaliados e o valor de cada atividade, questão, ação ou qualquer outro elemento envolvido.

Para a elaboração de uma prova escrita (*written test*), por exemplo, a validade (*validity*) e a confiabilidade (*reliability*) são construtos importantes. Validade consiste na coerência entre o que a prova quer avaliar e o que o professor deseja realmente medir (seus objetivos de aprendizagem). Confiabilidade, por sua vez, refere-se à precisão do instrumento ou procedimento avaliativo. Uma prova, para ser confiável, deve produzir o mesmo efeito sobre os alunos, independentemente das condições em que ela é aplicada (de noite, de dia, na primeira ou última aula).

As orientações a seguir, em forma de perguntas ao professor, foram retiradas de Xavier (1998-1999, p. 107-108) e visam a promover a reflexão do professor de LE sobre a qualidade da prova que elabora.

- O que eu desejo avaliar em cada uma das questões da prova? É importante deixar claro o objetivo de cada questão sem perder de vista os objetivos gerais que foram estabelecidos no plano de curso.
- O que foi ensinado é o que está sendo avaliado? Às vezes, o conteúdo de uma questão se distancia do conteúdo ensinado.
- Estou avaliando informações, habilidades e/ou formas de raciocínio relevantes? A resposta a essa pergunta remete o professor à sua concepção de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, uma prova pode ser tecnicamente bem elaborada, mas o conteúdo e as habilidades exploradas não são significativas, ou melhor, não contribuem signifi-

cativamente para a vida dos alunos. Um exemplo são as provas que priorizam a memorização de informações. Os alunos que apresentam facilidade de memorização têm grandes chances de ter um bom rendimento, o que não significa, necessariamente, indícios de aprendizagem, mesmo porque eles podem ter memorizado o conteúdo sem a sua devida compreensão. Essa forma de avaliar conduz o aluno a uma maneira de estudar projetada para a memorização e não para a análise crítica e compreensão do assunto.

- O enunciado de cada questão está claro, inteligível, explícito, simples e acessível para os alunos? Não é aconselhável torná-lo mais difícil do que a própria atividade, caso contrário corre-se o risco de o aluno não realizá-la ou, se a realizar, as respostas poderão se desviar do raciocínio que se espera dele.
- A linguagem que estou utilizando é concisa e apropriada ao nível linguístico dos alunos?
- Minha prova apresenta algum problema de grafia, gramática e pontuação?
- O número de questões condiz com o tempo que os alunos dispõem para fazer a prova?
- A sequência das questões intimida os alunos? Iniciar a prova com questões mais fáceis é uma forma de minimizar o nervosismo, a insegurança e a ansiedade dos alunos.
- Alguma questão visa 'trapaceá-los'? Deveriam ser evitadas questões que 'enganam' ou conduzem ao erro. Se a intenção do professor é avaliar o que foi aprendido, então seria mais sadio e coerente evitar questões desse tipo.
- Posso responder às minhas próprias perguntas sem consultar o material de estudo? É importante colocar-se no lugar do aluno, respondendo às questões da prova sem consultar o livro didático para, dessa forma, verificar se não há necessidade de fazer ajustes.
- Não seria conveniente submeter a prova a uma análise crítica de um colega? Será que eu estaria aberto e preparado para as críticas? Mediante o(s) objetivo(s) explicitado(s) para cada questão, um outro professor poderia verificar se o que estou avaliando é exatamente o que quero avaliar. Os comentários dele(a) poderão contribuir para que os resultados obtidos na prova ganhem mais validade. Todas

essas questões visam garantir a qualidade dos resultados, pois é a partir deles que o professor vai tomar decisões para a aprendizagem dos alunos.

A avaliação do desempenho compreende duas dimensões: produto e processo (ALDERSON, 1986), que se complementam na prática avaliativa. A **avaliação como produto** refere-se aos resultados esperados a partir dos objetivos definidos, medidos pelo desempenho dos alunos nos instrumentos avaliativos. A **avaliação como processo** é a observação sistemática e contínua do comportamento dos alunos com referência ao seu desenvolvimento na LE. (LONG, 1984).

Segundo Morrow e Schocker (1993, p. 54), a avaliação como processo confere aos alunos um espaço para tomadas de decisão referentes à sua aprendizagem. Em outras palavras, o professor dá voz aos alunos para definirem o quê e como querem aprender e as formas como querem ser avaliados, partindo de decisões acordadas entre professor e alunos por meio de um *programa de ensino negociado*.

Para conhecer mais sobre um programa de ensino negociado, leia Breen (1984) e Xavier (1999).

Nessa perspectiva de processo, Smith (1995), Alderson (1986), Scaramucci (2004), entre outros, defendem o envolvimento dos alunos no processo de elaboração das provas, assim como na coleta de suas percepções a respeito das avaliações e das tarefas (SCARAMUCCI, 2004, p. 213). Os alunos podem, por exemplo, preparar uma prova em grupos e trocá-las, elaborar questões extras para a sua própria prova, escolher as atividades que desejam realizar mediante opções fornecidas, corrigir a prova do colega ou decidir os valores de cada atividade ou questão de sua prova, pois o que interessa não é a nota, mas o conhecimento do aluno no momento da avaliação.

A autoavaliação, realizada pelos alunos, pode também complementar a avaliação do professor, porém, para ser devidamente validada, é preciso que haja critérios claros, previamente negociados e estabelecidos, para que esse tipo de avaliação seja devidamente informativo.

As notas, menções ou outras expressões de valor atribuídas aos alunos são necessárias como medidor temporário de seu desempenho, mas não devem servir como “jogo de poder” por parte do professor. Da mes-

ma forma, é necessário acreditar no professor, pois aquele que reprova é, muitas vezes, visto como um incompetente, e essa visão equivocada acaba prejudicando a qualidade do trabalho que os professores realizam na escola básica.

Sabemos que a aprendizagem dos alunos envolve o comprometimento do professor, dos próprios alunos, de seus pais ou responsáveis e dos dirigentes da escola, que, juntos, buscam formar um cidadão capaz de se transformar e transformar o outro para o bem da sociedade. E, para isso, o comodismo não tem vez. É o que Alarcão (1996, p. 186) ressalta:

Não me venham, porém, dizer que nós, professores, não temos capacidade de mudar porque dependemos do Ministério, pois eu penso que o pior defeito que nós temos como professores é termo-nos habituado a ser funcionários públicos e a comodamente atribuímos a culpa de todos os males a causas que consideramos transcender-nos. Se isso fosse verdade, como poderíamos nós explicar as maravilhosas inovações que, por aqui e ali, vão surgindo nas escolas com uma frequência cada vez maior?

Independentemente do(s) instrumento(s) escolhido(s) para a avaliação e do grau de envolvimento dos alunos na prática avaliativa, o importante é que o professor tenha em mente os objetivos previamente estabelecidos ao elaborar uma prova, cujos critérios devem estar claros para a turma, pois é com base neles que uma expressão de valor deverá ser emitida.

Na próxima seção, vamos continuar a entender a avaliação, mas sob outro viés: o do livro didático.

9.2 Avaliação de livro didático

O professor deve ou não adotar um livro didático (LD)?

A resposta a essa pergunta vai depender de fatores, como: se o professor deseja obter atividades e textos prontos ou prefere construir o seu próprio material; se os alunos dispõem ou não de recursos financeiros suficientes para comprar o livro; se a escola oferece ou não material pronto, entre outros fatores.

Indiscutivelmente, nenhum livro didático é perfeito. No entanto, ele pode trazer vantagens, assim como desvantagens, como aponta Richards (s/d, p. 1-2):

Some advantages

- *They provide structure and a syllabus for a program;*
- *They provide a variety of learning resources;*
- *They save teachers' time;*
- *They can provide effective language models and input;*
- *They are visually appealing.*

Some disadvantages

- *They may contain inauthentic language;*
- *They may distort content;*
- *They may not reflect students' needs;*
- *They can deskill teachers;*
- *They are expensive.*

Na possibilidade de adoção de um LD ou de um material apostilado de inglês, o professor, quando tem autonomia, submete-o a uma avaliação. Se adotado, esse material torna-se alvo de uma nova análise após o seu uso por um determinado tempo, para, assim, o professor decidir se prossegue ou não com ele.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do governo federal, é responsável pela avaliação de obras didáticas das várias disciplinas do currículo escolar da educação básica. Conforme essa avaliação, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de livros didáticos com as resenhas das coleções consideradas aprovadas. As escolas solicitam o guia e escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Somente em 2010, coleções didáticas de LE (inglês e espanhol) começaram a ser avaliadas e os resultados impressos no Guia de 2011.

No PNLD as coleções didáticas de LE são avaliadas conforme critérios eliminatórios específicos à área de Linguagens, Códigos e suas Tecno-

logias, os quais orientam a elaboração de uma ficha de avaliação constituída de perguntas. Essas perguntas permitem, portanto, a avaliação dos livros didáticos. Divididas em blocos, as perguntas relacionam-se aos aspectos gráfico-editoriais, aos textos (orais e escritos), à compreensão leitora, à produção escrita, à compreensão oral, à expressão oral, aos elementos linguístico-dicursivos (gramática e vocabulário), às atividades, às questões teórico-metodológicas, à diversidade, cidadania e consciência crítica e ao manual do professor.

Todos esses aspectos são considerados na avaliação de coleções didáticas de LE dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para exemplificar, o Quadro 23 traz duas perguntas ilustrativas para cada aspecto, retiradas do Guia de livros didáticos do PNLD 2011 (p. 12-19) e 2012 (p. 12-16).

Quadro 23. Critérios para a avaliação de livros didáticos de LE. Fonte: BRASIL, 2011 e BRASIL, 2012

Aspectos gráfico-editoriais	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra organização clara, coerente e funcional, adequada à proposta didático-pedagógica? • Apresenta legibilidade gráfica adequada, do ponto de vista do/a/s: desenhos; tamanho das letras; espaçamento entre letras, palavras e linhas; formato, dimensão e disposição dos textos na página; impressão do texto principal em preto; recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?
Textos (orais e escritos)	<ul style="list-style-type: none"> • São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes? • Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura? • Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras?
Produção escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe atividades que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve? • Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?

Metodologia do Ensino de Inglês

Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none">• Propõe atividades de compreensão: Intensiva (reconhecimento e reprodução de sons, palavras, sentenças)? Extensiva (exposição da ideia geral do texto oral)? Seletiva (identificação de informação pontual)?• Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none">• Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?• Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversa, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)?
Elementos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none">• Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?• Existem atividades que desenvolvam no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical?
Atividades	<ul style="list-style-type: none">• Apresenta um equilíbrio na distribuição das tarefas das quatro habilidades?• Oferece uma progressão na complexidade das tarefas?
Questões teórico-metodológicas	<ul style="list-style-type: none">• Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?• Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?
Diversidade, cidadania e consciência crítica	<ul style="list-style-type: none">• Existem oportunidades para o aluno perceber que as diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outras, são socialmente construídas e podem causar desigualdades?• Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc.?
Manual do professor	<ul style="list-style-type: none">• Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada?• Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?

Embora o professor de inglês conte com os resultados de avaliações de coleções didáticas previamente realizadas por especialistas da área, é imprescindível que ele saiba como analisar um LD com base em critérios importantes, pois nem todos os materiais disponíveis no mercado passam por avaliações ou

seguem os critérios de avaliação desejados pelo professor para o seu contexto específico de ensino.

Um material didático pode ser analisado *in natura*, ou seja, na forma como o conteúdo, as atividades e as sugestões de condução são apresentados ao professor, ou *in action*, isto é, na forma como ele é utilizado em sala de aula. No caso da análise *in action*, um dos objetivos é investigar o efeito relativo do material didático e da ação pedagógica na aprendizagem dos alunos, o que não nos interessa discutir neste capítulo.

Segundo Littlejohn (1998), os modelos de análise de LDs para a sua avaliação e seleção geralmente envolvem julgamentos gerais e impressionistas, sem muita profundidade. Ao fazer essa crítica, o autor propõe um modelo próprio de análise de materiais didáticos, partindo de modelos pré-existentes, com o objetivo de fornecer um referencial para uma listagem mais completa de aspectos pedagógicos que necessitariam ser considerados em uma análise.

Nesse modelo, não fazem parte questões éticas e políticas. Littlejohn (1998, p. 192) preferiu se limitar aos aspectos da **metodologia** dos materiais e de seu conteúdo instrucional, muito embora essas questões sejam importantes na avaliação de uma obra didática.

O Quadro 24 sintetiza os níveis de análise e os seus respectivos aspectos propostos por Littlejohn (1998) para a análise de um material didático.

Quadro 24. Níveis de análise de materiais instrucionais, com base em Littlejohn (1998).

Level 1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Publication date;</i> • <i>The intended audience;</i> • <i>Type of materials ('general' or 'specific' purpose, 'supplementary' or 'main course');</i> • <i>Amount of classroom time required;</i> • <i>How the materials are to be used (e.g. self study);</i> • <i>Number of components (student's book, workbook, cassettes);</i> • <i>How the material is divided into sections (units, tapescripts, answer keys and tests);</i> • <i>How the units are subdivided, their length, and if there is any standard pattern within them.</i>
----------------	--

- *What is the learner expected to do?*
 - a. *Turn-take;*
 - b. *Focus;*
 - c. *Operation.*
 - *With whom?*
 - *With what content?*
- Level 2**
- *Deducing aims, principles of selection and sequence;*
 - *Deducing teacher and learner roles;*
 - *Deducing demands on learner's process competence.*
- Level 3**

O Nível 1 refere-se à natureza explícita ou ao aspecto físico do material; o Nível 2 consiste na análise das atividades; e o Nível 3 compreende os princípios teórico, metodológico e filosófico subjacentes ao material.

No Nível 2, as atividades são analisadas a partir de perguntas referentes aos seus objetivos (*What is the learner expected to do?*), sua demanda interativa (*With whom?*) e seu conteúdo (*With what content?*). Com relação aos objetivos, a atividade é analisada quanto: (1) ao papel discursivo assumido pelo aluno (*turn take*), se ele deve tomar notas de algo, perguntar, responder, compreender textos, compartilhar informações, entre outros papéis designados a ele; (2) ao foco da atividade (*focus*), se está voltada para a forma gramatical, para o significado pragmático ou para ambos, e em que dosagens; e (3) à operação mental (*operation*), como a repetição, dedução, inferência, formação de hipóteses, categorização etc.

A demanda interativa (*With whom?*) refere-se às condições de participação dos alunos na atividade: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a classe. Quanto ao conteúdo (*With what content?*), aspectos como as habilidades linguísticas envolvidas e o insumo a ser trabalhado (palavras, sentenças, texto), sua fonte (livro, internet, professor) e natureza (insumo autêntico, adaptado, criado) são indicados para a análise.

No Nível 3, após as análises dos níveis anteriores, já é possível ter uma ideia dos objetivos gerais do material, dos princípios que orientam a se-

leção e a sequência das atividades e do conteúdo, dos papéis do professor e dos alunos e as demandas com relação ao conhecimento, às habilidades e capacidades que o material espera que os alunos possuam.

Os vários modelos de análise de materiais instrucionais de LE podem ajudar o professor a:

- selecionar um material condizente à sua turma;
- produzir atividades de ensino mais informadas teoricamente;
- adaptar atividades de outros livros didáticos;
- refletir sobre os vários aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; e
- considerar outros aspectos e critérios de análise.

Para Littlejohn (1998), a análise de materiais é tão importante quanto a análise do contexto para o qual o material deverá ser utilizado. Nesse sentido, é importante que o professor conheça bem os seus alunos não com o objetivo de rotular sua realidade sócio-cultural, mas de refletir sobre o que é relevante aprender no contexto em que está ensinando a LE, para que o ensino dessa língua faça sentido para os alunos.

O relato de experiência de Longaray (2009, p. 50), transcrito a seguir, ilustra claramente essa necessidade. Vejamos:

Apesar de bem intencionada, a experiência se encarregou de dar mostras dos muitos equívocos que permeavam minha prática. Um exemplo desses equívocos consiste na tarefa de preencher cartões coloridos com nome, endereço e telefone que eu ingenuamente pedia que os alunos da 7ª série completassem em duplas a fim de praticar as clássicas *What's your name? What's your address? What's your telephone number?* Atividade inadequada e de impossível solução, uma vez que a maioria dos meus alunos não possuía endereço, que dirá número de telefone. Cientes da minha estupefação, eles faziam questão de esclarecer que ninguém naquela comunidade recebia correspondência de qualquer espécie, nem mesmo contas de luz ou água. Meus alunos operavam numa faixa invisível da sociedade até então desconhecida por mim.

Muitas vezes, o professor avalia uma atividade com base na motivação que ela pode causar nos alunos, se ela agrada, diverte ou traz prazer

a eles. Esse tipo de avaliação, bastante impressionista, reduz o ensino de LE a uma prática pouco significativa para a vida dos alunos, pois o papel da educação é formar indivíduos críticos, solidários, capazes de argumentar, de ampliar seus conhecimentos de forma colaborativa e autônoma, de conhecer e aprimorar suas capacidades e habilidades sociais, artísticas e cognitivas para, assim, poderem ajudar na construção de uma sociedade mais justa e feliz.

Por essa razão, a noção de motivação, vista como o envolvimento afetivo do aluno como elemento-base de sua aprendizagem, precisa ser substituída pela noção de investimento [humano] (LONGARAY, 2009), pois aprender uma LE é um capital cultural, social e simbólico que agrega valor ao conhecimento e à vida do aprendiz. Ao aprender uma LE, o indivíduo não é o mesmo. E, para este investimento, é preciso que o professor:

- considere a linguagem como uma prática social, isto é, o uso propositado da LE em contexto significativo para os alunos;
- tenha conhecimento da realidade e da diversidade identitária dos alunos;
- defina as necessidades dos aprendizes. No contexto de ensino mencionado em Longaray (2009), por exemplo, o investimento poderia estar em atividades voltadas para noções básicas de higiene, controle de doenças, formas de apoio a pessoas vítimas de violência, jogos, canções e dramatizações;
- determine objetivos relevantes e significativos para a vida dos estudantes; e
- considere e respeite o conhecimento de mundo dos alunos.

Para promover a autenticação de uma atividade, é preciso relacioná-la à vida dos alunos, estabelecendo um propósito para a sua realização. (CLARKE, 1989, P. 83)

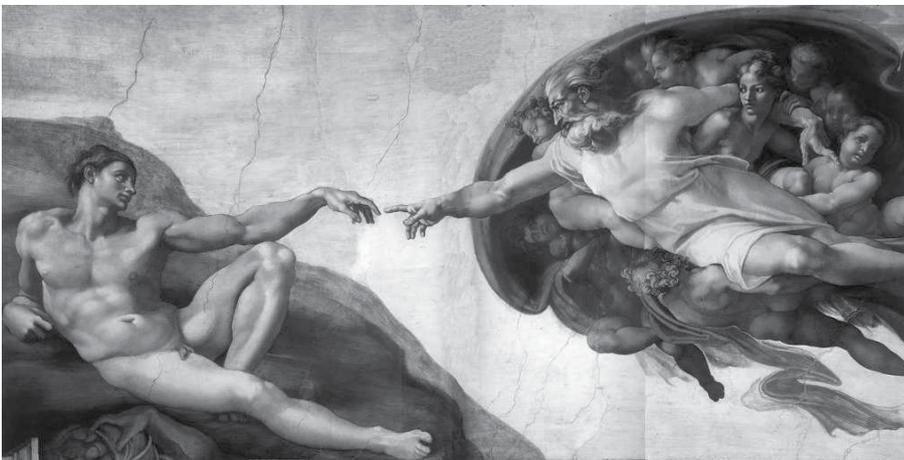
Do mesmo modo, Clarke (1989) enfatiza a necessidade de o professor de LE investir em atividades com valor comunicativo, apontando para aspectos como: uso de textos autênticos; atividades com propósito significativo de uso da LE; *autenticação da atividade*; escolha sobre o quê e como dizer; e a troca de informação genuína, o que implica o uso de atividades que não envolvam a regurgitação de formas linguísticas.

Para finalizar, as práticas de avaliação aqui discutidas servem para o professor refletir sobre o seu ensino e, particularmente, sobre as suas tomadas de decisão referentes aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos, aos procedimentos metodológicos, às atividades e sua sequência e às atitudes tomadas em sala de aula.

Após todos esses capítulos, você deve ter percebido a dimensão e a complexidade do trabalho metodológico do professor de LE e a sua responsabilidade de assegurar uma formação de qualidade aos alunos da escola básica.

Certamente algumas questões poderiam ser aprofundadas neste livro, assim como outras mereceriam um capítulo exclusivo, porém, o que foi discutido até agora pode ser encarado como ponto de partida para as nossas reflexões.

Este livro finaliza com a célebre pintura de Michelangelo, visando a exprimir simbolicamente o poder do professor na formação do aluno e salientar a responsabilidade e o compromisso que a profissão docente exige.



Detalhe da obra "A Criação de Adão". Fonte: <http://www.girafamania.com.br/artistas/personalidade_michelangelo.html>.

Referências

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD M. L. **From reader to reading teacher**: issues and strategies for second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____ (Org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p.171-189.
- ALDERSON, J. C. The nature of evaluation. In: NATIONAL ESP SEMINAR FOR FEDERAL UNIVERSITIES, Embu, São Paulo, 1986.
- ALLWRIGHT, D. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.
- _____. The death of the method. In: CONFERÊNCIA STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE (SGAV). Universidade de Carleton, Ottawa, Canadá, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 1993.
- _____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____ (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997, p. 13-28.
- _____. **Fundamentos de abordagem e formação de professores de PLE e outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence. **ELT Journal**, v. 56, n. 1, p. 57-64, 2002.
- ARROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.
- BADGER, R.; WHITE, G. A Process genre approach to teaching writing. In: **ELT Journal**, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra e Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 2, p. 243-272, 2004.
- BOWEN, T.; MARKS, J. **Inside teaching**. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1994.

BRASIL. MEC. Língua estrangeira moderna: anos finais do ensino fundamental. In: **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011. Brasília: 2010.

_____. Língua estrangeira moderna: ensino médio. In: **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012. Brasília: 2011.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89-112, 1980.

BREEN, M. P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.) **General English Syllabus Design**. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984, p. 47-60.

_____. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.

_____. Syllabus design. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: CUP, 2001, p. 151-159.

BRINDLEY, G.; SLATYER, H. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. In: **Language Testing**, n.19, p.369-394, 2002.

BRINTON, D. M.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. **Content-based second language instruction**. Nova York: Newbury House Publishers, 1989.

BROATCH, L. **Pen pal projects mix learning and fun for kids with special needs**. Disponível em: <<http://www.greatschools.org/special-education/health/1009-mix-learning-and-fun-for-kids-with-special-needs.gs>>. Acesso em 23 set. 2011.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e apoio técnico Pérciles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Inc, 1994.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: _____; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) **Researching pedagogic tasks**: second language learning, teaching and testing. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 23-48.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARMAGNANI, A. M. G. Relendo modos de ler a leitura. **Contexturas**, n. 1, p. 33-40, 1992.

CLARKE, D. F. Communicative theory and its influence on materials production. **Language Teaching**, v. 22, n. 2, p. 73-86, 1989.

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: OUP, 1981.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

DEREWIANKA, B. Trends and issues in genre-based approaches. **RELC**, v. 34, n. 2, p.133-154, 2003.

DICKINS, P. M. R.; WOODS, E. G. Some criteria for the development of communicative grammar tasks. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 623-646, 1988.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: _____; _____ (Orgs.) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998, p. 197-261.

DUFF, P. A. Another look at interlanguage talk: taking task to task. In: DAY, R. (Ed.) **Talking to learn**. Rowley: Newbury House, 1986, p. 147-181.

EGGINS, S. **An introduction to functional linguistics**. 2. ed. London: Continuum, 2004.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: OUP, 1985.

_____. Grammaticality judgments and second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 13, n. 2, p. 161-186, 1991.

_____. Interpretation tasks for grammar teaching. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 87-105, 1995.

_____. Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.) **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 49-74.

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

_____. A typology of written corrective feedback types. In: **ELT Journal**, v. 63, n. 2, p. 97-107, 2009.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Doing focus-on-form. **System**, v. 30, n. 4, p. 419-432, 2002.

ESCALANTE, R. K. **As representações de alunos sobre professores de espanhol como língua estrangeira.**, 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 2006.

FERRIS, D. R. **Treatment of error in second language student writing**. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2002.

FIELD, J. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. In: **ELT Journal**, v. 52, n. 2, p.110-11, 1998.

_____. **Listening in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FLOWERDEW, J.; MILLER, L. **Second language listening: theory and practice**. Cambridge: CUP, 2005.

FOLSE, K. S. **The art of teaching speaking**. Michigan: The University of Michigan Press, 2006.

FOTOS, S.; ELLIS, R. Communicating about grammar: a task-based approach. **TESOL Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-626, 1991.

GASS, S. Input and interaction. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (Orgs.) **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003, p. 224-255.

GASS, S. M.; MACKEY, A. **Data elicitation for second and foreign language research**. Mahwah: New Jersey, 2007.

GRONLUND, N. L. **Measurement and evaluation in teaching**. 3. ed. Nova Iorque: MacMillan, 1976.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING (English Teachers Association of the Republic of China), 13., 2004, Taipei. **Anais eletrônicos...**, Taipei, 2004. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html>. Acesso em: 19 fev. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LI, D. "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 677-701, 1998.

LITTLEJOHN, A. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**, 1998, p. 190-216.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. H. Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

_____. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.) **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985, p. 77-99.

_____. Process and product in ESL program evaluation. **TESOL Quarterly**, v. 18, n. 3, p. 409-425, 1984.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Units of analysis in syllabus design: the case for task. In: CROOKES, G.; GASS, S. M. (Orgs.). **Tasks and language learning: integrating theory and practice**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993, p. 9-54.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LONGARAY, E. A. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Em Aberto**, v. 22, n. 81, 2009, p. 47-59.

LOSCHY, L.; BLEY-VROMAN, R. Grammar and task-based methodology. In: CROOKES, G.; GASS, S. M. Gass (Orgs.) **Tasks and language learning: integrating theory and practice**, Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993, p. 123-167.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MAIA, A. M. B.; RABELLO, E. C. C.; CERVO, I. Z. S.; SANTOS, L. M. M.; PANS, M. I. B. M. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. **Revista Desempenho**, n. 1, p. 31-46, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. G.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARSH, D. An introduction to CLIL for parents and young people. In: MARSCH, D.; LANGÉ, G. (Eds.) **Using languages to learn and learning to use languages**. Finlândia: University of Jyväskylä, 2000. Disponível em: <www.clilcompendium.com/1uk.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2011.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MENDELSON, D. J. Teaching listening. In: **Annual review of applied linguistics**, v.18, p. 81-101, 1998.

MENEGAZZO, R. P.; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 1, p.115-126, 2004.

MET, M. **Content-based instruction**: defining terms, making decisions. National Foreign Language Center Report. University of Maryland. Washington D. C. Disponível em: <<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: _____; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

MOHAMED, N. **Teaching grammar through consciousness-raising tasks**: learning outcomes, learner preferences and task performance. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Department of Applied Language Studies and Linguistics. Universidade de Auckland, 2001.

MORAN, P. R. **Teaching culture**: perspectives in practice. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

MORROW, K.; SCHOCKER, M. Process evaluation in an INSET course. **ELT Journal**, v. 47, n. 1, p. 47-55, 1993.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: _____ (Org.) **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996, p. 9-29.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.) **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985, p. 23-75.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **A interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. Lisboa: Texto Editora, 1993. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRABHU, N. S. There is no best method: why? **TESOL Quarterly**, v. 4, n. 2, p. 161-176, 1990.

_____. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. **Communicative language teaching: three perceptions**. 1994. p. 1-5. Manuscrito baseado numa palestra dada no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Tsinghua em Pequim.

RICHARDS, J. **The role of textbooks in a language program**. s/d. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIVAS, R. M. M. Reading in recent ELT coursebooks. **ELT Journal**, v. 53, n. 1, p. 12-21, 1999.

RODGERS, T. S. Language teaching methodology. **Center for Applied Linguistics**, 2001. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

RUTHERFORD, W. Aspects of pedagogical grammar. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 60-73, 1980.

SALOMÃO, A. C. B. A relação língua-cultura e suas implicações para o ensino e aprendizagem de LE. **Contexturas**, n. 17, p. 9-26, 2010.

SATO, K.; KLEINSASSER, R. C. Communicative language teaching (CLT): practical understandings. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 4, p. 494-517, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, DF, 1999, p. 75-81.

_____. O efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 201-360, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz Ltda, 2008, p. 85-112.

SCHMITZ, J. R. O neologismo do comércio. **Revista Língua**, SP: Editora Segmento Ltda, n. 52, p. 50-51, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, n. 2, p. 165-179, 1993.

SKEHAN, P. Second language acquisition strategies and task-based learning. **Working papers in English language teaching** 1. London: Thames Valley University, 1992, p. 178-208.

_____. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.

_____. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. Tasks and language performance assessment. In: BYGATE, M.; _____; SWAIN, M. (Eds) **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 167-185.

_____. Review article: task-based instruction. **Language Teaching**, v. 36, p. 1-14, 2003.

SMITH, K. Assessing and testing young learners: can we? Should we? In: ALLAN, D. (Ed.) **Entry points** – papers from a symposium of the research, testing and young learners special interest groups. Kent: IATEFL, 1995, p.1-9.

SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**. v. 30, n. 2, p. 73-87, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Orgs.) **Input in second language acquisition**. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985, p. 235-253.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Orgs.) **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998, p. 64-81.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**, Oxford: OUP, 2000, p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds) **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 99-118.

SWAN, M. Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 26, n. 3, p. 376-401, 2005.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, v. 50, n. 1, p. 9-15, 1996.

TRIM, J. L. M; VAN EK, J. A. **Threshold level 1990**. Strasbourg: Council of Europe Press, 1993.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: CUP, 1991.

VANDERGRIFT, L. Facilitating second language listening comprehension. In: **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 168-176, 1999.

_____. Listening to learn or learning to listen. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, p. 1-23, 2004.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. In: _____; _____; _____; OVERSTREET, M. (Eds.) **Form-meaning connections in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p.1-26.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: OUP, 1979.

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

WILLIS, J. A Flexible framework for task-based learning. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Eds.) **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996, p. 52-62.

XAVIER, R. P.; LIMA, M. C. T. **Teaching in a clever way**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas**, n. 4, p. 99-114, 1998-1999.

_____. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 1999. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

_____. Focusing on grammar pedagogy. In: FORTKAMP, M. B. M.; XAVIER, R. P. **EFL teaching and learning in Brazil: theory and practice**. Florianópolis: Editora Insular, 2001, p. 19-30.

_____. Um olhar sobre os temas transversais em livros didáticos de língua inglesa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA (CBLA), 6, 2002, Belo Horizonte. **A linguagem como prática social**, 2002. p. 1-35.

_____. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 13, p. 33-46, 2007.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de Inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 65-89, 2008.

XAVIER, R. P. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas**, n. 17, p. 75-94, 2010.

_____. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M. (Orgs) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 147-172.