

Juliane Regina Trevisol  
Ilauanna Teles Silva  
|Org.|

**FUNDAMENTOS e  
PRÁTICAS NO  
ENSINO DE LÍNGUAS  
Volume II**





**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE  
LÍNGUAS**

**VOLUME II**

### **Comissão Editorial**

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

### ***Conselho Editorial***

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

Juliane Regina Trevisol  
Ilauanna Teles Silva  
**Organizadoras**

**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE  
LÍNGUAS**

**VOLUME II**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená  
Copyright do Texto © 2020 Os autores  
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

*Editora Bordô-Grená*

<https://www.editorabordogrena.com>  
[bordogrena@editorabordogrena.com](mailto:bordogrena@editorabordogrena.com)

*Projeto gráfico:* Gislene Alves da Silva  
*Capa:* Keila Lima de Assis  
*Editoração e revisão:* Editora Bordô-Grená

## FICHA CATALOGRÁFICA

F981
<b>Fundamentos e práticas no ensino de línguas:</b> [Recurso eletrônico]: / Organizadoras Juliane Regina Trevisol; Ilauanna Teles Silva. – Catu: Bordô-Grená, 2020.
1835kb, 151fls. Vol.II
Livro eletrônico Modo de acesso: Word Wide Web < <a href="http://www.editorabordogrena.com">www.editorabordogrena.com</a> > Incluem referências
ISBN: 978-65-87035-08-6 (e-book)
1. Língua – Estudo Ensino. 2. Metodologia de Ensino. 3. Formação de Professores. I. Trevisol, Juliane Regina. II. Silva, Ilauanna Teles. III. Título.
CDD 420.7 CDU 802.0:37

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO <i>Juliane Regina Trevisol e Ilauanna Teles Silva</i>	9
PLANEJANDO E IMPLEMENTANDO TAREFAS PEDAGÓGICAS PARA A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Bruna Caroline dos Santos Dias, Dabne Dantas Oliveira e Juliane Regina Trevisol</i>	14
EXPLORANDO A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE TAREFAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UM LEVANTAMENTO DE ESTUDOS <i>Maisa Franco dos Santos, Juliane Regina Trevisol e Fernanda Delatorre</i>	27
EXPERIÊNCIA TELECOLABORATIVA POR E-MAIL ENTRE ALUNOS DO IFC E DA UNEB <i>Rodrigo Schaefer, Juliane Regina Trevisol, Maisa Franco e Christiane Heemann</i>	40
ENSINANDO A ENSINAR COM TAREFAS COMUNICATIVAS: UM PERCURSO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS <i>Paula Garcia de Freitas</i>	55
ABORDAGEM MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTERCULTURALIDADE E TBLT <i>Eliaquim Souza Silva, Juliane Regina Trevisol e Graciela Novaes da Penha</i>	80
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO IT FITS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Carmem Silva Rêgo Rodrigues, Evani Lina Barbosa Conceição e Ilauanna Teles Silva</i>	93
REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA <i>Priscila Sandra Ramos de Lima e Francisco Rogiellyson da Silva Andrade</i>	120
A APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES IDOSOS DE LÍNGUA INGLESA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS <i>Dabne Dantas, Juliane R. Trevisol e Roberto Rodrigues Bueno</i>	132
O IMPACTO DO BILINGUISMO NA COGNIÇÃO <i>Luana Breda Cristiano, Plínio Marco de Toni, Gabriel Sousa Andrade, Genner Mateus Secco e Cristina Ide Fujinaga</i>	145

## APRESENTAÇÃO

Dando sequência à coletânea “Fundamentos e práticas no Ensino de Língua”, que reuniu trabalhos de professores e pesquisadores de diferentes locais do Brasil, com perspectivas variadas acerca das metodologias desenvolvidas em sala de aula, de pressupostos teóricos embasando estudos finalizados ou em andamento, além de relatos de experiência, este segundo volume é formado por nove artigos e está dividido em duas partes. A *Parte I* discorre especificamente acerca de questões voltadas ao ensino de línguas embasado em tarefas — do inglês *task based language teaching* ou TBLT (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1996) — e a *Parte II* acerca de reflexões várias sobre ensino e aprendizagem de línguas, enfatizando aspectos relevantes no livro didático, desafios na educação pública sob a ótica dos estudantes, além de possibilidades de aprender línguas na terceira idade e aspectos importantes do bilinguismo.

Apesar de a abordagem com tarefas ser ainda pouco conhecida e investigada no Brasil, internacionalmente ela tem sido empregada e investigada de forma ampla, contando hoje com uma extensa gama de pesquisas que, dentre outros aspectos, atestam seu potencial com resultados favoráveis à aprendizagem de línguas provindos de experiências em sala de aula de diferentes contextos. Vale ressaltar, porém, que apesar de estar ainda em estágio inicial no Brasil, temos já um bom número de trabalhos provindos do sul do país, especialmente ligados ao Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dos quais citam-se alguns como, por exemplo, D’Ely (2006), Finardi (2008), Mota, Schadech e Cardoso (2011), Pereira (2015), Specht (2014, 2017), Afonso (2016), Farias (2014), Filho (2018), Silva (2018), Zaccaron (2018) e Trevisol (2019). Todas estas pesquisas com tarefas fortalecem esta emergente área de pesquisa aqui no Brasil e nos ‘colocam no mapa’ internacionalmente.

Composta por cinco artigos, a *Parte I* apresenta discussões que resultam de pesquisas e propostas para a sala de aula seguindo pressupostos da abordagem de ensino de línguas embasada em tarefas. O texto *Planejando e implementando tarefas pedagógicas para a aula de língua*



*estrangeira*, das autoras Bruna Caroline dos Santos Dias, Dabne Dantas Oliveira, e Juliane Regina Trevisol abre o Capítulo 1 apresentando definições e características gerais da abordagem com tarefas, a fim de se entender como a tarefa é conceituada e concebida. As autoras detalham cada uma das três fases que compõem um ciclo de tarefas, considerando aspectos essenciais dos mesmos e exemplificando sua implementação com um estudo realizado com aprendizes de inglês em nível básico. De certo modo, o texto pode servir de facilitador para professores e futuros professores de língua, além de pesquisadores da área que queiram ‘experimental’ com tarefas em seus contextos educacionais locais.

No Capítulo 2 *Um olhar para a produção oral na sala de aula de línguas: revisando alguns estudos com tarefas e tecnologias digitais* — olhar este motivado pelas constantes mudanças tecnológicas na contemporaneidade — as autoras Maísa Franco dos Anjos, Juliane Regina Trevisol e Fernanda Delatorre instigam a reflexão acerca de certos aspectos voltados à integração de tecnologias digitais no ensino de línguas. Dando enfoque à pesquisas com tarefas aliadas à recursos digitais que visam desenvolver a oralidade na língua-alvo, discutem-se não só os benefícios e potenciais do uso de tais ferramentas em atividades-tarefa, mas também os desafios percebidos no processo, por professores e alunos, dadas as complexidades de se fomentar, por exemplo, o trabalho com a habilidade oral na sala de aula.

Instigando o uso de tecnologias digitais na sala de aula de línguas, no Capítulo 3 o artigo *Experiência telecolaborativa por e-mail entre alunos do IFC e da UNEB*, de autoria de Rodrigo Schaefer, Juliane Regina Trevisol, Maisa Franco dos Anjos e Christiane Heemann, apresenta as percepções dos participantes de uma atividade telecolaborativa por *e-mail* em inglês, manifestando aspectos associados à negociação de sentidos linguístico-culturais (SCHAEFER; LUNA, 2016) e à abordagem de ensino de línguas embasado em tarefas (ELLIS, 2003). De modo geral, os resultados evidenciam as opiniões positivas dos participantes quanto à atividade telecolaborativa, tais como a oportunidade para a prática da língua inglesa e o intercâmbio de aspectos culturais, dentre outros.

Considerando-se em especial a formação de professores, no Capítulo 4 intitulado *Ensinando a ensinar com tarefas comunicativas: um percurso para a formação inicial de professores de línguas*, a autora Paula Garcia de Freitas detalha o processo de formação de bolsistas de 2018 no projeto ‘Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino’ vinculado ao Licenciamento, um programa da Universidade Federal do Paraná de apoio às Licenciaturas, que previu um percurso de cinco etapas apoiado na Abordagem por Tarefas. Os resultados da experiência relatada sugerem a eficácia da Abordagem por Tarefas para o desenvolvimento do italiano, além das competências intercultural e emocional de todos os envolvidos.

Por fim, buscando também fomentar o desenvolvimento de competências interculturais com tarefas na sala de aula de línguas, o Capítulo 5 fecha a *Parte I* com o texto *Abordagem multimodal no ensino de língua inglesa: interculturalidade e TBLT*, de Eliaquim Souza Silva, Juliane Regina Trevisol e Graciela Novaes da Penha. Nele, os autores apresentam a possibilidade de as abordagens Intercultural e de ensino com tarefas serem trabalhadas de forma complementar a fim de promover uma aprendizagem mais significativa na sala de aula de língua inglesa. Tendo como base uma experiência de atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na cidade de Jacobina - BA, o texto descreve e analisa uma atividade desenvolvida por um professor-em-formação em uma aula de inglês na qual se fez possível a adoção de uma abordagem mista. Considerando-se os resultados positivos percebidos com tal experiência, entende-se que a proposta descrita possa servir de modelo para inspirar outros profissionais da educação a adaptarem abordagens mistas, que se complementem, em seus contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

Dando continuidade a esta coletânea de trabalhos, a *Parte II* traz quatro artigos que buscam refletir acerca de diferentes questões voltadas ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil: de materiais didáticos, à desafios percebidos em contextos da educação regular, do ensino de línguas para a terceira idade, e dos impactos do bilinguismo na vida cotidiana do aprendiz/falante de línguas.

A Parte II inicia com a *Análise do livro didático: os gêneros textuais no livro It fits do 6º ano do ensino fundamental*, das autoras Carmem Silva Rêgo Rodrigues, Evani Lina Barbosa Conceição e Ilauanna Teles Silva. Neste Capítulo 6, considerando os gêneros textuais como ferramenta inovadora para o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira num contexto interdisciplinar, as autoras apresentam uma análise dos gêneros textuais que compõem um dado material didático de língua inglesa produzido pela Editora Moderna (2015) e utilizado por alunos do sexto ano da escola pública. Adicionalmente, faz-se uma análise descritiva do material como um todo — livro do professor, do aluno e CD que acompanha o material —, considerando-se desde os aspectos físicos até os elementos linguísticos e textuais fundamentais na construção do sujeito para o exercício pleno da cidadania, e tendo como base Almeida Filho (1993 / 1994), Lajolo (1996), dos PCN's (1998), de Paiva (2009) e da BNCC (2017).

Já no Capítulo 7, com *Reflexões acerca das experiências de aprendizagem de inglês de alunos da escola pública*, Priscila Sandra Ramos de Lima e Francisco Rogiellyson da Silva Andrade analisam as narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa de alunos de uma escola pública estadual no município cearense de Maracanaú a partir dos pressupostos teóricos de Bertaux (2010) e Moita Lopes (1996). Ao final do estudo, percebe-se que as experiências de aprendizado dos alunos, em sua maioria, foram negativas, o que instiga reflexões acerca do reconhecimento dos problemas da educação pública brasileira e das percepções dos alunos que dizem querer aprender a língua de forma diferente e de que acreditam ser possível aprender inglês na escola pública desde que haja grandes mudanças no sistema de ensino.

No Capítulo 8, *A aprendizagem de segunda língua para estudantes idosos de língua inglesa: benefícios e desafios*, de autoria de Dabne Dantas, Juliane Regina Trevisol e Roberto Rodrigues Bueno, a importância da aprendizagem de línguas para aprendizes longevos é discutida, considerando-se as vantagens e desvantagens percebidas durante tal processo. O artigo também analisa um ciclo de tarefas em uma aula de língua inglesa de uma turma do programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). A discussão de tais questões se faz relevante porque o aprender línguas na terceira idade tem sido pouco investigado no Brasil.

Além disso, sabe-se que devido à idade, o processo de aprendizagem desses indivíduos tende a ser mais lento, e por isso mais complexo, em decorrência dos declínios cognitivos. Desse modo, discussões acerca dessa temática podem vir a fomentar práticas de ensino mais adequadas a esse público em especial.

Por fim, o Capítulo 9 finaliza a *Parte II* deste volume com *O impacto do bilinguismo na cognição*, de autoria de Luana Breda Cristiano, Plínio Marco de Toni, Gabriel Sousa Andrade, Genner Mateus Secco e Cristina Ide Fujinaga. Nele, os autores apresentam uma discussão pertinente sobre bilinguismo, revisando estudos sobre o tema e reforçando alguns resultados na área — como vantagens no controle executivo relacionados à inibição e atenção seletiva — assim como características do funcionamento do cérebro bilíngue e da experiência de ser bilíngue. Como lembrado pelos autores, o crescente interesse de pesquisadores atualmente sobre o tema surge da busca em melhor compreender quais as implicações do bilinguismo para vida dos indivíduos. Desse modo, o artigo traz luz à relação entre bilinguismo e cognição, enfatizando a importância de que profissionais da educação construam certo conhecimento na área de neurociências a fim de que o usem em benefício dos contextos educacionais nos quais atuam.

Diante dos nove textos recebidos para compor este segundo volume, percebemos em especial o potencial do ensino de línguas embasado em tarefas (do inglês, TBLT) uma vez que grande parte dos trabalhos aqui voltam-se para discutir elementos ligados a esta abordagem - muitos vinculados à língua inglesa e um, especialmente, à língua italiana. Planta-se, assim, aqui a semente na esperança que frutifique em outras instâncias, vindo a ser experimentada e investigada com seriedade nos mais diferentes contextos educacionais do país, ampliando-se assim os espaços para uma aprendizagem de línguas mais holística e oportunidades de (re)construção de conhecimentos conjuntos na área de pedagogia de línguas.

Além disso, os textos deste segundo volume trazem discussões riquíssimas — considerando benefícios de aprendermos novas línguas, de refletirmos criticamente acerca de materiais didáticos que acessamos e de atentarmos-nos ao que os aprendizes têm vivenciado e vocalizado na sala de aula. Tais questões são-nos de essência, uma vez que favorecem este

constante repensar sobre a prática, sobre os indivíduos e processos de aprender e ensinar línguas, enfim, sobre as complexidades todas que constituem os contextos locais nos quais estamos e nos quais semeamos. Esperamos, portanto, que este material proporcione uma leitura leve, porém reflexiva, contribuindo também com o plantio, e favorecendo assim planos e ações pedagógicas cada vez mais prósperas ao aprendiz de línguas, sejam elas línguas estrangeiras, segundas línguas, ou línguas adicionais.

Juliane Regina Trevisol

Ilauanna Teles Silva

# PLANEJANDO E IMPLEMENTANDO TAREFAS PEDAGÓGICAS PARA A AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Bruna Caroline dos Santos Dias<sup>1</sup>

Dabne Dantas Oliveira<sup>2</sup>

Juliane Regina Trevisol<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Existe um grande número de pesquisas voltadas para a abordagem de ensino de línguas embasado em tarefas (Task-based Language Teaching, TBLT) publicadas, em sua maior parte internacionalmente. A cada dois anos, pesquisadores do mundo todo se reúnem em um congresso específico sobre tarefas para socializar seus estudos e discutir os novos rumos do TBLT<sup>4</sup>. Em 2019, o oitavo encontro se deu na Carleton University, em Ottawa, Canadá, com o tema TBLT: Insight, Instruction and Outcomes<sup>5</sup>. De modo geral, tal abordagem pretende desenvolver o aprendizado da segunda língua (L2) por meio de tarefas que envolvem o uso da língua em contexto

---

<sup>1</sup> Discente no curso 241 de Licenciatura em Língua Inglesa e suas literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV. Email: brunadiaz@hotmail.com

<sup>2</sup> Discente no curso 241 de Licenciatura em Língua Inglesa e suas literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV. Email: dabnedantas@outlook.com

<sup>3</sup> Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV). E-mail: jtrevisol@uneb.br. Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (UNIOESTE, Cascavel). Pesquisadora dos grupos FALE (UNEB) e AQUILES (UFSC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>.

<sup>4</sup> Página oficial da abordagem de ensino com tarefas: <http://www.tbtl.org>

<sup>5</sup> <https://carleton.ca/tbtl/>

real, com autenticidade e com principal foco no significado, mesmo havendo também um espaço (secundário) para o foco na forma, que, segundo Ellis (2003), desenvolve aspectos formais da língua também relevantes ao processo de aprendizagem. Ainda, de acordo com Ellis (2003), o ensino de línguas embasado em tarefas é conhecido por enfatizar o trabalho pedagógico com foco no aluno e no uso da língua para comunicação, o que possibilita um processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico (TREVISOL, 2019).

O TBLT oferece ainda oportunidades para experimentar a linguagem por meio da fala, da leitura, da audição e da escrita (speaking, reading, listening, and writing), fazendo uso de tarefas significativas que nada mais são que atividades em sala de aula que envolvem os alunos no uso prático e funcional de L2. Assim, essa metodologia promove o uso real da língua, estimulando a integração de habilidades por meio da realização de atividades da vida cotidiana que podem melhorar a competência comunicativa dos alunos, pois proporcionam a possibilidade de praticar constantemente o idioma a ser aprendido (ZÚÑIGA, 2016, p.14).

A abordagem de ensino por tarefas é fundamentada em evidências de pesquisas empíricas. Skehan (1996) afirma que uma tarefa pode ser considerada uma atividade na qual o significado é tido como primordial, e nela deve existir algum tipo de relação com o mundo real (o mundo fora da sala de aula). Além disso, ao propor-se uma aprendizagem baseada em tarefas, o professor de línguas trabalha em direção a construir um ciclo de análise e síntese que deve ser alcançado, ao seu final, por meio da indução do foco dos alunos à elementos linguísticos. Desse modo, aspectos formais da L2 podem ser desenvolvidos principalmente ao final do ciclo, considerando-se os objetivos de reestruturação, acurácia e fluência como parte integrante do processo de evolução na língua que se está aprendendo, elementos estes presentes em cursos que seguem a abordagem. Com tais objetivos alcançados, possibilitar-se-á maior sucesso na aprendizagem.

Segundo Ellis (2003), em seu artigo “Tasks in SLA and language pedagogy”, as tarefas podem ser orais ou escritas, e precisam corresponder a algo da realidade, feita com base em situações concretas. Todavia, mesmo que essas atividades sejam simuladas, os processos que induzem o uso da

linguagem para analisar algo específico da língua irão resultar em uma comunicação genuína, do dito ‘mundo real’. É importante ressaltar que existe uma abrangência gigantesca de conceitos para definir uma tarefa; assim, pode-se afirmar ser impossível estabelecer definitivamente, a consenso, o que vem a ser uma tarefa. Porém, todos esses elementos podem se encaixar a depender do contexto no qual a tarefa está inserida. Ainda, de acordo com Ellis, muitos teóricos restringem o uso do termo tarefa para atividades em que o uso do significado é o objetivo primário.

## TAREFAS

### *Tarefas e exercícios*

As tarefas ocupam um lugar de relevância em pesquisas das áreas de aquisição de segunda língua (second language acquisition - SLA) e também de pedagogia de línguas. Elas são utilizadas como uma unidade central de trabalhos em sala de aula, por meio da abordagem TBLT. Essa abordagem tende a ser conhecida por enfatizar o trabalho pedagógico centrado no aluno, trabalho este que reconhece a necessidade de haver maior autonomia do mesmo — que precisa ser desenvolvida —, e promove o aprender fazendo (learn by doing) através de tarefas focadas no significado interacional e voltadas à questões vivenciadas no mundo real (VAN DEN BRANDEN *ET AL.*, 2009, *apud* TREVISOL, 2019, p.13). Em contraste, um exercício é orientado e controlado pelo professor, sem maior autonomia do aluno. Para a realização de uma tarefa, o professor também tem um papel de grande importância, pois além de mediar o processo de desenvolvimento da tarefa e orientar o aluno, ele também faz um trabalho como pesquisador, quando executa a abordagem e reflete sobre a mesma, podendo assim colaborar com o avanço da TBLT como área consolidada de pesquisa em SLA (TREVISOL, 2019).

Alguns autores aderem a um conceito mais amplo de tarefas, que engloba qualquer tipo de atividade de linguagem incluindo “exercícios” (ELLIS, 2003). Ellis, reconhece que adere à definição mais restrita, a qual afirma que as tarefas são atividades que exigem principalmente o uso da



linguagem com atenção para o significado, e em contraposição, exercícios são atividades que exigem o uso da linguagem com foco principal na forma da língua. É relevante ressaltar que uma tarefa se preocupa com o significado pragmático, o uso da linguagem em contexto. Tal uso é bem sucedido quando o aprendiz consegue transmitir uma mensagem de maneira compreensiva, transmitindo, portanto, o significado da mensagem que está sendo produzida. Além disso, o ensino com tarefas também se atenta para questões formais da língua padrão, porém, o *foco na forma* (*focus on form*) fica para segundo plano, não sendo, portanto, o objetivo maior da atividade proposta para ser trabalhada na sala de aula.

## IMPLEMENTANDO TAREFAS: COMO FAZER

Devido a abrangência de conceitos para definir tarefa, Skehan (1996), em seu artigo “A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction”, afirma que a conclusão de uma tarefa, ou seu produto final — o que ele chama de *outcome* — tem, essencialmente, prioridade e que sua avaliação se dá em termos dos resultados da mesma. O autor assegura que uma tarefa que necessita de informações pessoais a serem trocadas ou um problema a ser revolido está diretamente relacionada a atividades que acontecem fora da sala de aula e, como já mencionado, toda tarefa deve ter alguma relação com o ‘mundo real’, com o que o aprendiz faria fora do ambiente escolar. Tal aspecto é essencial ao pensarmos em tarefas. Ainda, Skehan (1996), sugere que a aprendizagem baseada em tarefas trabalhe em direção a se construir um ciclo que englobe análise e síntese do que virá a ser trabalhado, ciclo esse que deve ser alcançado, ao seu final, por meio da indução ao foco dos alunos à forma, à elementos linguísticos (à forma gramatical, por exemplo).

Além disso, a L2 pode ser desenvolvida principalmente ao final do ciclo, que é quando podem ser melhor promovidos os processos de reestruturação linguística, e atenção para questões de acurácia e fluência. Tais objetivos podem ser melhor explicados através do sequenciamento de tarefas proposto por Skehan (1996), no qual o autor apresenta aspectos

importantes da metodologia e da implementação de tarefas na sala de aula. Tal sequenciamento é importante, pois a base em que as tarefas são ordenadas apresentará os recursos necessários para a sua conclusão. Dessa forma, esse sequenciamento nos mostra a um caminho em potencial que pode ser seguido para que se possa desenhar, implementar (no caso do professor de línguas) e realizar uma tarefa (no caso do aprendiz de línguas) — ou seja, considerando-se o que deve ser feito antes, durante e depois da finalização da tarefa.

Na implementação de uma tarefa, é possível dividi-la em três fases principais: pré-tarefa, tarefa, e pós-tarefa (ou *pre-task*, *during task*, e *post-task*). A primeira, chamada por Skehan (1996) de atividades preventivas (*preemptive*) ou pré-tarefas (*pre-task*), objetiva aumentar a chance de que alguma reestruturação ocorra no sistema de linguagem subjacente. As atividades de pré-tarefa podem ter como objetivo ensinar, mobilizar ou criar uma linguagem destacada que seja relevante para o desempenho da tarefa. É importante acrescentar que esta fase é indicada pelo autor como uma visão geral ou introdução sobre todas as regras que os alunos precisam seguir para concluir a tarefa de maneira correta. Esse período de desenvolvimento da tarefa frequentemente é usado para escolher o tópico da tarefa, planejar como os alunos apresentarão ou considerar os critérios para avaliar os resultados da tarefa e definir as ações a serem tomadas em relação ao desempenho da tarefa. Além disso, essa fase pode ser usada como uma forma de pré-ensino, explícita ou implícitamente, de vocabulário, por exemplo, ou outros elementos que serão necessários para que o aluno consiga fazer a tarefa. O segundo tipo de atividade de pré-tarefa seria facilitar a carga de processamento que os alunos encontrarão ao realizar uma tarefa, liberando mais atenção para o idioma real que é usado (VAN PATTEN, 1994 *apud* SKEHAN, 1996).

A segunda fase é a própria tarefa (*during task*). Para essa fase, Ellis (2006) sugere que duas coisas básicas devem ser feitas. Primeiro, uma análise deve ser feita sobre como a tarefa poderá ser desenvolvida e, em segundo lugar, a análise de como possivelmente a tarefa será concluída. Além disso, quem a implementa deve se atentar na escolha da mesma, pois as tarefas não devem ser tão difíceis que seja necessário o processamento

mental excessivo simplesmente para comunicar qualquer tipo de significado; porém, também não devem ser fáceis a ponto dos alunos se entediarem e não se envolverem de maneira séria com os requisitos da tarefa (Skehan, 1996). Além da escolha da tarefa, existem decisões de implementação que os professores podem tomar para alterar a dificuldade da tarefa e manipular a maneira como a atenção é direcionada. Um aspecto importante é a complexidade cognitiva. Para tornar a tarefa mais fácil, pode ser fornecido suporte visual, como um diagrama, que pode facilitar a quantidade de material que os alunos precisam ter em mente enquanto respondem à tarefa em si. Para tornar as tarefas mais difíceis, podem ser introduzidos elementos surpresas, por exemplo.

Por fim, tem-se a fase de pós-tarefa (*post-task*). Lynch (2001), em um de seus artigos ao descrever uma atividade reflexiva de observação, afirma que a fase de pós-tarefa envolve a análise e edição das observações, opiniões e recomendações do grupo e do professor sobre o desempenho dos alunos nos resultados da tarefa. Para essa fase, Ellis (2014) considera que, após os alunos realizarem a tarefa, é importante que eles revisem seus erros, e isso pode ser feito verificando as anotações do professor, pedindo aos alunos que autoavaliem suas apresentações, ou até perguntando a todo o grupo sobre o desempenho de seus colegas. Outro fator importante é apontado por Willis (1996), que observa que essa fase incentiva os alunos a automatizar sua produção, tomar decisões sobre os resultados da tarefa e avaliar qual plano seguir a fim de assegurar o progresso no idioma.

De acordo com Zúñiga (2016), algumas pesquisas atuais sobre o ensino da língua inglesa associam a integração das quatro habilidades a uma melhoria na língua-alvo. Essa integração fornece situações naturais nas quais a audição, fala, leitura e escrita são desenvolvidas em uma única aula para aprimorar o aprendizado do inglês (WALLACE; STARIHA; WALBERG, 2004). Dessa forma, essa maneira de ensinar favorece a aprendizagem porque os alunos são treinados para usar o idioma de maneira eficaz, em diferentes contextos, propósitos e casos. Assim como os autores anteriormente citados, Nunan (1999) também concorda com essa ideia, pois o mesmo afirma que a integração das habilidades linguísticas é importante para desenvolver uma competência comunicativa genuína e

melhorar a proficiência linguística dos alunos participando de atividades linguísticas e comunicativas que promovem o uso autêntico da língua. De forma similar, Ellis (2014) e Dickinson (2010) acreditam que a integração das habilidades linguísticas facilita o desenvolvimento de habilidades comunicativas e linguísticas (incluindo a competência gramatical). Como já mencionado anteriormente, a implementação de tarefas, seguindo as fases metodológicas da abordagem, pode também oferecer às aulas de inglês uma maior ênfase na integração das habilidades, proporcionando aos alunos mais exploração e prática em cada uma delas.

### *Exemplificando: um estudo com tarefas*

Com relação ao *TBLT* e suas três fases de implementação, Zúñiga (2016) realizou um estudo com o propósito de analisar o impacto do *TBLT* na integração das habilidades linguísticas em alunos do primeiro semestre de um programa de inglês como língua estrangeira de uma universidade pública colombiana. Esse estudo de caso envolveu um processo de planejar, observar, agir e refletir sobre os dados de um pequeno número de participantes. Segundo o autor, esse modelo o ajudou a analisar profundamente os fenômenos que estavam afetando o aprendizado de inglês naquele contexto específico e a procurar soluções para as dificuldades que os alunos tinham em relação à integração das habilidades linguísticas. A pesquisa foi realizada no curso de Inglês-Básico I e a turma foi dividida em dois grupos de 25 alunos. Os participantes eram jovens aprendizes, com a faixa etária de 16 a 22 anos, e nível A2 em inglês, com base nos parâmetros do Quadro Europeu Comum (Conselho da Europa, 2008). Para dar validade ao estudo, foram realizadas uma série de seis entrevistas e o mesmo número de observações.

No estudo de Zúñiga (2016), os participantes foram observados em grupo e individualmente ao longo de um semestre. Durante as observações, o autor se concentrou no comportamento, desempenho e interação dos alunos enquanto eles desenvolviam as tarefas. Uma lista de verificação de observação foi usada para orientar o processo de observação. Foram usadas seis entrevistas semiestruturadas para conhecer os antecedentes dos alunos,

examinar o impacto da metodologia proposta na solução da dificuldade considerada, assim como confirmar e triangular as informações das observações. Cada entrevista durou aproximadamente 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. As entrevistas foram realizadas no início, durante a implementação e após a aplicação da abordagem *TBLT* nas aulas. Foram projetadas e implementadas seis tarefas que incluíam tarefas em todas as habilidades, nas quais os alunos trabalharam em pares. Esse processo durou 20 horas distribuídas ao longo do semestre.

A primeira etapa do desenvolvimento das tarefas começou com a fase de pré-tarefa, na qual foi apresentado aos alunos os requisitos do cronograma da tarefa, com tópicos, objetivos e os procedimentos da tarefa e algumas instruções adicionais para desenvolver as atividades. Assim que os participantes entenderam os objetivos, foi dado a eles um artigo, um vídeo e alguns áudios sobre o tópico da tarefa — descrevendo os membros da família. Na segunda fase da tarefa, enquanto os alunos estavam trabalhando, foram feitas e respondidas algumas perguntas; verificou-se o trabalho deles e forneceram-se recomendações para que os alunos preparassem os relatórios de cada uma das habilidades. Depois de identificarem as principais características das famílias a partir do artigo, vídeo e áudios, elas compararam suas famílias com as mencionadas no material disponibilizado. Na fase final, pós-tarefa, os alunos enviaram o registro final dos áudios, do vídeo e do artigo, entregaram a descrição escrita de suas famílias e fizeram uma apresentação oral sobre o mesmo tema. Após a apresentação, os alunos tiveram a oportunidade de se autoavaliar e sugeriram que outros pares avaliassem o desempenho de seus colegas de classe: isso era feito com perguntas sobre o desempenho dos pares na apresentação oral. Eles identificaram as áreas em que precisavam trabalhar e autocorrigiram algumas das dificuldades que tinham.

Para Zúñiga (2016), os resultados gerais dessa pesquisa demonstraram que todos os participantes veem o *TBLT* como uma maneira de incentivar o uso e a integração das quatro habilidades linguísticas em suas aulas de inglês. Eles consideraram que essa metodologia poderia ser útil para incorporar as habilidades através da realização de tarefas. Como

consequência, aprender a escrever, entender mensagens escritas, entender a linguagem oral e comunicar pensamentos foram ensinados e trabalhados simultaneamente. Por fim, o autor aponta que o uso do *TBLT*, além de integrar as habilidades linguísticas, ajudou os participantes a se motivarem, aumentou sua autoestima e permitiu que elogiassem o seu próprio trabalho e o de outros. Eles foram motivados pela estrutura das tarefas (divididas em etapas), pelos objetivos de cada fase e por serem objetivos claros, pela disposição do professor-pesquisador em corrigir e auxiliar mediando o processo e pelo tipo de atividades que eles desenvolveram durante o semestre.

## TAREFAS MEDIADAS POR TECNOLOGIA

Além do que já foi mencionado acerca de tarefas, pode-se acrescentar a relação da mesma quando mediada por tecnologias digitais. De acordo com Trevisol (2019, p. 3), “a tecnologia, de modo geral, parece estar hoje em todo lugar, integrando nossos afazeres cotidianos nos mais diversos ambientes e para as mais diversas finalidades de uso”. Além disso, com relação ao ensino-aprendizagem de L2, “entende-se que as tecnologias digitais têm permitido a muitos aprendizes experimentar o processo de aprendizagem de modo diferente, mais interativo e criativo” (TREVISOL, 2019, p. 3). No artigo “Tarefas e Histórias Digitais na Sala de Aula de Línguas: Efeitos na Produção Oral em L2”, Trevisol e D’Ely (2019) explicam que, de modo geral, todo aprendiz de L2 deseja estar apto a usar a língua sem erros, em diferentes contextos e situações, e fazê-lo com fluência. Entretanto, pensando-se na oralidade em L2, o pouco tempo em sala de aula dificulta que o aprendiz desenvolva de forma adequada a habilidade de produção oral. Assim, oportunidades adicionais de produção oral em L2 se fazem indispensáveis, segundo as autoras, com o propósito de estimular seu desenvolvimento; isso pode se dar, por exemplo, com o uso de tarefas orais por meio do aplicativo *WhatsApp* com a finalidade de aumentar os momentos de prática para fortalecer o desenvolvimento da habilidade oral na sala de aula de línguas.

Reforça-se aqui, portanto, a necessidade de que mais pesquisas com tecnologias digitais — e os vários recursos digitais disponíveis hoje — sejam desenvolvidas a fim de que possamos entender melhor como elas podem auxiliar no ensino e aprendizagem de línguas com tarefas em diferentes contextos. Assim, quando o professor trabalha com essas tecnologias específicas pode estar aliando as quatro habilidades — fala, leitura, audição e escrita. Tal integração de habilidades linguísticas pode aparecer, por exemplo, em uma proposta na qual os alunos tenham que produzir vídeos usando a língua-alvo, como ao elaborarem uma história digital.

Em uma história digital, o aluno tem que inicialmente escrever um roteiro — usando a habilidade *escrita* —, para depois fazer a gravação do áudio do vídeo para narrar sua história — usando a *fala*, produzindo língua oralmente —, além de fazer a *leitura* do roteiro para a gravação e reescrevê-lo se for necessário, e por fim ouvir sua gravação para observar se está adequada ou se quer modificar algo, analisando assim seu produto (o áudio, o vídeo) no decorrer do processo — trabalhando assim sua habilidade de *compreensão auditiva* além de possível *foco na forma*, ou seja, atentando-se a elementos gramaticais da língua ao fazer tal autoanálise. Dessa forma, como descrito, esse tipo de tarefa envolverá o aluno no desenvolvimento das quatro habilidades no processo de construção do vídeo, de criação da história digital. Como já foi apontado neste artigo, o TBLT é conhecido por enfatizar o trabalho pedagógico com enfoque no aluno; assim uma tarefa como a história digital é de grande relevância para ser experimentada em sala de aula pois além de integrar habilidades de língua, proporciona ao aluno oportunidades de ter maior autonomia no seu processo de aprender, uma vez que é ele quem, ativamente, atua na execução e realização da tarefa como um todo. Acredita-se que propostas como a exemplificada podem vir a trazer impactos positivos para a aprendizagem de línguas, sendo, portanto, relevantes para o ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como finalidade apresentar algumas pesquisas voltadas para a abordagem de ensino de línguas embasado em tarefas, TBLT. Foi possível observar que tal abordagem enfatiza um trabalho pedagógico com foco no aluno e no desenvolvimento de maior autonomia do mesmo na aula de línguas; isso porque, enfatiza o uso da L2 para a comunicação (ELLIS, 2003) — seja um comunicar ideias, opiniões, envolvendo tomada de decisões e exposição das mesmas por imagens, etc — , o que possibilita oportunidades para uma aprendizagem mais significativa e dinâmica (TREVISOL, 2019). A diferença entre conceitos de tarefas e exercícios também foi apresentada, tendo o primeiro um foco principal na construção de sentidos, de significados, e o segundo na forma, em aspectos exclusivamente gramaticais. Ambos são necessários para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, sendo tarefas e exercícios, portanto, importantes em sala de aula. Faz-se relevante ressaltar, contudo, que dentro da abordagem com tarefas há uma atenção para ambos — foco no significado pragmático ou no uso da linguagem em contexto e também *foco na forma* — sendo que este último tende a aparecer em segundo plano, sendo trabalhado geralmente na fase final da tarefa (*post-task*), quando a atividade por parte dos alunos já foi concluída e o professor tende a promover momentos de revisão, análise e discussão dos resultados do produto final da tarefa.

Quanto às fases de implementação da abordagem, buscou-se descrever cada uma das três fases — pré-tarefa, tarefa principal e pós-tarefa — seguindo as considerações de Ellis (2003), Skehan (1996) e Willis (1996). Além disso, breves apontamentos foram feitos acerca de como integrar as quatro habilidades linguísticas por meio de tarefas para aprendizagem da L2 com uso de recursos tais como vídeos, áudios e histórias digitais, por exemplo.

Considerando-se tais questões e o que fora aqui apresentado, advoga-se que a abordagem de ensino com tarefas pode servir para potencializar o desenvolvimento da L2, portanto, por integrar ‘sentido e forma’ por meio de atividades do ‘mundo real’, feitas em contexto e com objetivos claros, que engajam o aluno no processo. Para que isso ocorra,



cabe ao professor — peça essencial em TBLT — dispor de tempo suficiente para poder ‘experimentar’ ao fazer uso da abordagem, podendo assim planejar tarefas mais adequadas a seus grupos. Isso pressupõe, por exemplo, decidir acerca de quais temáticas abordar (além de quais os objetivos de aprendizagem, quais as necessidades dos aprendizes de um dado contexto, dentre outros tantos elementos) e refletir durante todo o processo de planejamento e de implementação dessas atividades pedagógicas denominadas tarefas.

De todo modo, mais pesquisas acerca de tarefas implementadas na sala de aula de línguas são necessárias a fim de que possamos compreender de modo mais aprofundado as potencialidades do uso de tarefas para a aprendizagem de línguas em contextos diversos, especialmente na era atual, considerando-se a presença constante das tecnologias digitais na nossa vida cotidiana, com ferramentas que parecem estar mudando e evoluindo a todo instante.

## REFERÊNCIAS

- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 2006. p. 79-99.
- ELLIS, R. Taking the critics to task: The case for task-based teaching. *Proceedings of the Sixth CLS International Conference*, Singapore, 2014, p. 103-117.
- LYNCH, T. Seeing what they meant: Transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 55(2), 2001, p. 124-132.
- NUNAN, D. *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hemel Hempstead, uk: Prentice Hall, 1999.
- SKEHAN, P. *A Framework for the implementation of Task-Based instruction*. Oxford University Press. 1996, p. 38 - 59.
- TREVISOL, J. R. Investigating L2 learners’ oral production and perception of a task cycle using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2019.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. F. Tarefas & histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2. In OLIVEIRA, D. A.; SILVA, I. T. (Eds), Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa: volume I: resultados e propostas de pesquisa. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019, p. 79-92.

WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. London, uk: Longman, 1996.

WALLACE, T.; STARIHA, W. E.; WALBERG, H. J. *Teaching speaking, listening and writing*. Brussels, BE: International Academy of Education, 2004.

ZÚÑIGA, C. E. Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, vol 18, no. 2, 2016.

# EXPLORANDO A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE TAREFAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UM LEVANTAMENTO DE ESTUDOS

Maisa Franco dos Santos<sup>1</sup>

Juliane Regina Trevisol<sup>2</sup>

Fernanda Delatorre<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A necessidade de estudos no ensino de segunda língua/língua estrangeira<sup>4</sup> (L2/LE), engajados no mundo digital tem crescido nos últimos 10 anos. Os métodos de ensino tradicionais com uso do livro didático estão sendo transformados e adaptados para os aprendizes de L2 inseridos na tecnologia. As teorias do ensino embasado em tarefas propõem uma sala de

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV - Jacobina. Email: [mileyfranco@gmail.com](mailto:mileyfranco@gmail.com). Graduada no curso de Letras/Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0388524208471820>.

<sup>2</sup> Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV). E-mail: [jtrevisol@uneb.br](mailto:jtrevisol@uneb.br). Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (UNIOESTE, Cascavel). Pesquisadora dos grupos FALE (UNEB) e AQUILES (UFSC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>.

<sup>3</sup> Servidora técnica-administrativa na Universidade Federal de Santa Catarina (CAAP/PROGRAD). E-mail: [fernanda.delatorre@ufsc.br](mailto:fernanda.delatorre@ufsc.br). Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI/UFSC), Bacharela e Licenciada em Letras Inglês e Literaturas (UFSC), Pesquisadora do NUPFFALE (UFSC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9621283992040609>.

<sup>4</sup> Neste artigo, o termo segunda língua será usado como sinônimo de língua estrangeira, apesar das distinções teóricas conhecidas entre os dois conceitos.

aula para aprendizagem de segunda língua, cada vez mais parecida com o mundo real, focada no ensino comunicativo, com os alunos interagindo com outros aprendizes utilizando a língua alvo dentro e fora da sala de aula, praticando a aprendizagem da L2/LE, como, por exemplo, da Língua Inglesa. É de fundamental importância que consideremos compreender, como acontece a interação de tecnologias digitais no ensino, a fim de explorar possibilidades e investigar os potenciais que o uso das diversas ferramentas das tecnologias digitais possam contribuir no ensino de Língua Inglesa (LI), focado na produção oral, e aplicada ao ensino embasado em tarefas. A presente pesquisa mostra-se relevante no tocante à investigação de pesquisas com este foco especialmente no Brasil, como visto em TREVISOL, 2019. Apresentamos inicialmente, uma visão das teorias seminais da abordagem de ensino embasada em tarefas ou *Task-based Language Teaching* (TBLT)<sup>5</sup>, (ELLIS, 2003, 2004, 2009; SKEHAN, 2003, 2009), sobre o uso de tecnologia e tarefas e produção oral (GONZALEZ-LLORET, 2014; Skehan and Foster (1999), e Yuan, F. and Ellis, R. (2003), entre outros construtos teóricos de base. É indispensável a difusão de pesquisas nessa área pois todo aprendiz quer ser eficaz na produção oral, e usar a língua com fluência, sem erros (ELLIS, 2003).

Na próxima seção serão apresentados a metodologia escolhida para realização da pesquisa, baseada na revisão sistemática de artigos selecionados da área, os objetos do estudo e os postulados teóricos em que o presente estudo se baseia. A nossa proposta é construir panoramas dos estudos e traçar novas possibilidades de uso do ensino embasado em tarefas aliadas a tecnologia no nosso contexto de aprendizagem com ênfase na produção oral.

---

<sup>5</sup> A sigla em inglês TBLT. será usada em alguns momentos para nos referirmos à aprendizagem baseada em tarefas.

## REVISÃO SISTEMÁTICA

Foi realizada uma revisão sistemática de pesquisas com enfoque nos construtos principais da proposta — tarefas, tecnologias digitais, e desenvolvimento da produção oral em LI/L2, por meio de um levantamento bibliográfico no portal de periódicos da CAPES<sup>6</sup> considerando o período dos últimos dez anos, que busca investigar o desenvolvimento da produção oral com tarefas e tecnologias digitais em contexto formal de ensino de Língua Inglesa (LI) fazendo uso de descritores como *task based language teaching in oral production and task*. A revisão sistemática tem como objetivo mapear as pesquisas desenvolvidas na área de ensino de línguas embasado em tarefas com tecnologias digitais e produção oral em LE/L2, especialmente em contextos formais de aprendizagem, de sala de aula de línguas.

Esta revisão sistemática está vinculada ao grupo de pesquisa FormAção em Linguagem e Ensino (FALE) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) - Campus IV, e busca explorar o ensino embasado em tarefas com tecnologias digitais, com ênfase na produção oral e em seu desenvolvimento por meio de tarefas.

## REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, fazemos uma breve revisão dos conceitos de tarefa, da abordagem de tarefas e da metodologia de tarefas no ensino e aprendizagem de LE/L2. Além disso fazemos também uma breve explicação dos conceitos de tecnologia digital e dos principais construtos voltados à produção oral em LE/L2, tais como medidas do desempenho da produção oral em L2, e exemplos de pesquisas de análise quantitativa avaliando a produção oral.

---

<sup>6</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## *Tarefa*

O ensino embasado em tarefas é conhecido como uma abordagem pedagógica de ensino de línguas, inicialmente utilizada em contextos de ensino LEs, considerado relevante por muitos pesquisadores em educação. De acordo com Gonzalez-Lloret (2014), o TBLT é particularmente conhecido como uma instrução pedagógica de ensino promissora em muitos países, principalmente pela sua integração com tecnologias, e usado com sucesso em programas de ensino focado em variados objetivos, como cursos de Language for specific purposes (LSP), incluindo o ensino de Alemão acadêmico em uma faculdade nos Estados Unidos (BYRNES, 2002). Inglês como LE em Hong Kong (SACHS, 2007) e na China (ZHANG, 2006).

O TBLT busca ensinar, aprender e avaliar a aprendizagem de l2/LE por meio de tarefas, as quais focam no uso da linguagem com a função comunicativa do significado, e não parte do ensino gramatical. Em outras palavras, com o uso do TBLT, os aprendizes aprendem a língua trabalhando a comunicação na língua-alvo. Ainda de acordo com Gonzalez-Lloret (2014, p. 2), a abordagem do ensino embasado em tarefas preocupa-se com o objetivo principal de preparar os alunos a efetuarem tarefas que tenham alguma relação com o mundo real, que são diretamente relevantes às suas necessidades. Segundo Ellis (2003), ao engajarem-se numa tarefa, os alunos produzem a língua para alcançar um objetivo, como por exemplo, decidir sobre o melhor quarto a reservar ao planejar uma viagem, fazendo uso de quaisquer recursos linguísticos que eles têm em mãos.

### *Aplicação de tarefas no ensino*

A metodologia do ensino de tarefa propõe seguir três fases principais, mostradas no Quadro 1, segundo Ellis (2006, p. 80).

QUADRO 1: ESTRUTURA PARA PROJETAR LIÇÕES BASEADAS EM TAREFAS

Fase	Exemplos de opções
A. Pré-tarefa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* estabelecendo o objetivo da tarefa</li> <li>* Planejamento de Tempo</li> <li>* Fazendo uma tarefa semelhante</li> </ul>
B. Durante a tarefa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pressão do tempo</li> </ul>
C. Pós-tarefa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Número de participantes</li> <li>* Relato dos alunos</li> <li>* Sensibilização</li> <li>* Repetição da tarefa</li> </ul>

Fonte: Ellis (2006)

A primeira fase é 'pré-tarefa', onde o professor e o aluno discutem as atividades que podem ser realizadas, antes mesmo da tarefa iniciar, a fim de facilitar o processo cognitivo dos alunos para execução da tarefa final na língua alvo. A fase "durante a tarefa" concentra-se na tarefa em si e oferece várias opções de instrução, incluindo aquela determinada pelo professor, como por exemplo, pressão de tempo ou não para executar a tarefa ou complexidade da tarefa na L2/LE. Segundo Ellis, (2006, p. 80), uma aula embasada em tarefas consiste nos alunos apenas realizando uma tarefa na L2/LE. Já para Dornyei (2001), na aula embasada em tarefas, a preparação da tarefa deve envolver estratégias para estimular a dedicação dos alunos a executarem a tarefa na L2/LE, isto é, pedir a eles para pensarem o que a tarefa vai envolver, e ajudá-los a executá-la.

Conforme argumenta Trevisol (2019), porém, esta prática pode ser muito difícil tanto para o professor quanto para o aluno, principalmente no tocante à produção oral, pois na sala de aula de línguas real, há turmas heterogêneas quanto ao desenvolvimento das quatro habilidades e o professor tem pouco tempo do em sala de aula para desenvolvê-las. Nesse

sentido, é importante conhecer as definições de tarefa, suas variações e implicações e investigar como aplicá-la em sala de aula.

## PESQUISAS COM TAREFAS E TECNOLOGIA

Ao investigar sobre o papel da tecnologia dentro das tarefas, é possível notar que o uso de tecnologias digitais em ambientes educacionais pode expandir as oportunidades de aprendizagem de uma segunda língua, considerando-se que podem auxiliar ampliando, por exemplo, o acesso à comunicação. Quando aliadas a abordagens como a de ensino baseado em tarefas, recursos digitais variados podem levar aprendizes de línguas, como brasileiros aprendizes de inglês, a interagirem em um espaço autêntico de imersão na língua-alvo, possibilitando o desenvolvimento da leitura, escrita, compreensão auditiva e principalmente da fala em LI de modo significativo (TUMOLO, 2015).

Pesquisadores como González-Lloret e Ortega (2014.) focam seus estudos nos avanços da tecnologia pensando na qualidade da educação, e principalmente nesse caso, da aprendizagem e no ensino de línguas, possibilitando assim, o incentivo na condução de pesquisas que buscam associar o ensino com a tecnologia, formando aprendizes que estão cada vez mais inseridos no mundo digital. Tecnologia digital é o termo que se refere ao uso de internet, celular, jogos e computador, mídias digitais, e pode contribuir para aumentar a autonomia dos alunos (LEE, 2016). De acordo com Evans (2009, *apud* Trevisol, 2019), “O termo tecnologia digital é aqui usado como sinônimo de tecnologia da informação e comunicação (TIC), sendo o primeiro termo mais usado nos EUA e o segundo no Reino Unido”.

Com o propósito de investigar as pesquisas integradas à tecnologia verificamos duas pesquisas que envolvem a prática de produção oral em LI envolvendo *blogs* (HSU, 2015; SUN, 2012) nos quais os alunos postaram semanalmente, áudios com determinados assuntos que podem ser livres ou criados pelo professor especialmente para aquele *blog*.

Após análise de duas pesquisas semelhantes, notou-se que a prática extensiva durante 15 ou 18 semanas mostrava-se como um momento



adicional para prática da língua em função comunicativa, em que os alunos puderam falar livremente, sem a pressão de estar na sala de aula, pois muitos aprendizes de LI sentem-se ansiosos ao falar inglês na presença de outras pessoas. Por outro lado, ao utilizarem uma ferramenta digital, como o *blog*, fora do horário da aula, os alunos puderam trabalhar seus conhecimentos linguísticos de LI como L2.

Como foi citado nos relatos dos alunos de Hsu (2015), antes de gravar, anotaram as ideias, pesquisaram na internet, disponibilizaram muito mais tempo para praticar o que falariam. Alguns alunos mencionaram que escutaram a própria gravação e, ao escutarem a própria fala, notaram alguns problemas que não haviam notado antes. Segundo o autor, no entanto, não foi possível avaliar melhora na fluência e na acurácia<sup>7</sup> das produções orais, pois estas só são desenvolvidas com o tempo e após reestruturação da complexidade da fala, e o tempo do experimento na pesquisa não foi suficiente para atingir tal objetivo.

O pesquisador afirma que ao propor pesquisas futuras, as experiências com essas tarefas devem ser preferencialmente de caráter longitudinal, o design de tarefas deve ser do tipo pré-teste e pós-teste para explorar os benefícios obtidos com a prática de *blogs* de voz na ou comunicação face a face da vida real, os alunos devem gravar comentários no post de um colega, ao invés de escrever um comentário, pois segundo o pesquisador, o aperfeiçoamento da metodologia pode contribuir para que este tipo de pesquisa atinja um potencial maior ao usar *blogs* de voz como ferramenta pedagógica.

Em concordância com a pesquisa anterior, o estudo conduzido por Sun (2012, p 494) examinou se a prática extensiva da fala por meio de *blogs* de voz melhora o desempenho da fala dos alunos. Uma das perguntas de pesquisa buscava examinar quais os ganhos percebidos pelos alunos na

---

<sup>7</sup> Medidas de produção oral, tais como fluência, acurácia e complexidade, serão definidas na Seção 3.4.

prática extensiva da fala por meio dos *blogs* educacionais. O pesquisador projetou uma tarefa relacionada a situações do mundo real na qual os participantes foram solicitados a postar no *blog* áudios gravados fora do horário da aula; Segundo o pesquisador, esta tarefa realizada no *blog* funcionou como um complemento ao tempo insuficiente para a prática de fala na sala de aula, pois, como relatado pelo autor, as salas de aula possuem uma quantidade enorme de alunos e o tempo é insuficiente para a prática de língua de modo a intensificar a aprendizagem de cada um.

Sun (2012, p. 495), afirma que o ambiente online proporciona o desenvolvimento da aprendizagem de língua de forma dinâmica, e ainda promove, oportunidade para o aluno interagir e negociar significados, produzir uma língua mais criativa e variada, ter tempo suficiente para completar a tarefa, receber feedback de outros, ter um nível ideal de stress e ansiedade, e desenvolver aprendizagem autônoma (Egbert & Hanson-Smith, 1999).

Para coleta dos dados para responder à pergunta de pesquisa, foi encaminhado aos alunos um questionário que examinou suas percepções quanto a possíveis ganhos percebidos em habilidades de fala, incluindo proficiência oral geral, fluência, pronúncia, organização de ideias, precisão lexical e gramatical. Além da autoavaliação, o professor pesquisador e outro avaliador realizaram a pontuação objetiva<sup>8</sup> das primeiras e últimas três entradas de voz do *blog* a fim de examinar o grau de melhoria no desempenho da fala depois de um semestre de prática.

Segundo o pesquisador, os resultados corroboram estudos anteriores considerando que o uso de *blogs* pode incentivar os alunos a se concentrarem mais no significado do que na precisão ou acurácia da sua produção oral. Sun (2012, p. 501) aponta que “como não há critérios de avaliação impostos na tarefa de blogar a voz, os alunos libertam-se dos

---

<sup>8</sup> A pontuação objetiva refere-se à nota de critérios de pronúncia da escala de 5 pontos, (1=very poor, 2= poor, 3=acceptable, 4= good, 5=very good), Sun (2012, p. 498).

padrões tradicionais impostos em uma aula de conversação centrada na precisão e na forma gramatical”. Em outras palavras, por meio dessa prática da fala no blog de voz, a fluência dos alunos pode ser melhorada e desenvolvida, pois os alunos podem reduzir a ansiedade da fala, e o medo de falar, tornando-se mais confiantes ao falar uma LE. Em suas considerações finais, porém, Sun (2012) ressalta que os participantes produziram menos inserções de fala no *blog* ao final do semestre, por conta do tempo reduzido e que o tempo real em extensa produção no *blog* foi limitado, resultando na falta de uma melhoria significativa nas habilidades de fala. Além disso, Sun nota que a falta de *feedback* fornecido nas entradas de voz do *blog* dos alunos também pode explicar a pequena melhoria na habilidade dos alunos em falar.

Uma vez que a pesquisa refere-se a uma tarefa que foca na produção oral, e após ler as implicações pedagógicas feitas pelo pesquisador, podemos levar em consideração que a ideia de adicionar o *feedback* com foco na forma, como feita na pesquisa de Hsu (2015), foi relevante na sua pesquisa, contribuindo para o aumento no potencial no uso dos *blogs* de voz como ferramenta pedagógica a fim de desenvolver nos alunos a habilidade de correção nos colegas. Como estes estudos mencionam alguns critérios para avaliação da produção oral, como fluência, acurácia e complexidade, estes serão apresentados e definidos na Seção 3.4.

### *Medidas do desempenho da produção oral em L2*

A produção de fala em L2 pode ser avaliada de acordo com três medidas: complexidade, acurácia e fluência (CAF). Essas medidas são a base das avaliações da fala em L2 desde a década de 1970. De acordo com Campos (2018, p. 5.), identificado durante a presente pesquisa de revisão sistemática, contribui para a literatura sobre comunicação mediada por

computador<sup>9</sup> (CMC), e para nossa pesquisa, examinando o impacto de atividades de gravação de áudios e videoconferências nas habilidades de comunicação oral, nas quais objetivo da instrução na L2 é ajudar os alunos a se desenvolver nessas três áreas de acordo com Skehan and Foster (1999), e em Yuan, F. and Ellis, R. (2003), (e.g., complexidade, acurácia e fluência) à medida que avançarem no seu processo de aprendizagem.

A complexidade é comumente definida como a capacidade de usar uma ampla e variada gama de estruturas, operacionalizado em termos formais (por exemplo, variedade de tipos de palavras, número de famílias de palavras) e recursos funcionais (por exemplo, número de palavras, cláusulas ou cláusulas subordinadas por unidade T, C ou AS). A precisão ou acurácia é definida como a capacidade de produzir linguagem semelhante a uma forma alvo, sendo medida tanto em termos específicos de porcentagem de morfologia verbal, uso de marcadores de plural ou de gênero quanto em termos mais gerais, como porcentagem de cláusulas livres de erros ou número de erros por 100 palavras. A fluência, por sua vez, é definida como facilidade de produção oral. Em estudos do desempenho da fala, é medida tanto em termos da taxa de fala, como por exemplo, número de sílabas por minuto, número de pausas, duração das pausas, quanto em termos de disfluências, incluindo por exemplo, número de partidas falsas, repetições ou reformulações.

Campos (2018, p. 5) afirma que pesquisas de uma estrutura cognitiva, no entanto, indicam que pode não ser possível focar em todos os três componentes ao mesmo tempo. Skehan (1998) traz a hipótese de capacidade limitada, que declara que o processamento de L2 exige, junto com as limitações dos alunos, recursos atencionais, que criam uma tensão entre os três traços da CAF, resultando em uma troca de efeito. Os alunos favorecem o significado da mensagem, o que resulta em maior fluência, ou um dos subcomponentes da forma, precisão ou complexidade, mas não os

---

<sup>9</sup> Computer Mediated Communication.

dois simultaneamente. Em contraste, a hipótese de cognição de Robinson (1995) afirma que as características de uma tarefa (por exemplo, número de elementos, tarefas unidirecionais x tarefas bidirecionais) e condições de administração (por exemplo, tempo de planejamento de *pre-task*) fazem com que os alunos se concentrem no significado ou na forma da mensagem e que a troca entre precisão e complexidade sugerida pela hipótese de capacidade limitada possa ser superada em certas circunstâncias. Especificamente, a hipótese da cognição prediz que tarefas monológicas complexas promovem uma linguagem mais precisa e mais complexa em detrimento da fluência, enquanto tarefas simples provavelmente promoverão apenas fluência.

## DISCUSSÃO GERAL

Os dados trazidos aqui, obtidos durante a revisão da literatura, nos levam a refletir que não há evidências de que a prática de língua inglesa através de *blogs* pode melhorar a produção oral em L2/LE analisadas pelas medidas CAF. No entanto, a utilização de *blog* de voz, proporcionou momentos adicionais para produção oral e fluência dos alunos em L2/LE, de modo geral, além de desenvolver estratégias de aprendizagem, como tempo de planejamento e reestruturação da fala, autoavaliação e feedback aos/dos colegas, desenvolvendo habilidade colaborativa de otimização do tempo de prática, e autonomia, sem ajuda do professor o tempo todo, e pelo fato de executarem a tarefa fora da sala de aula.

Além disso, observamos que o tempo suficiente para o desenvolvimento da L2, de modo que seja notada estatisticamente uma mudança nos valores das medidas CAF de produção oral, foco de investigação nas maior parte das pesquisas, não foi possível ser feito, em ambas pesquisas (Hsu, 2015; Sun, 2012) pois, o foco dos alunos é dado preferencialmente à fluência e não na complexidade ou precisão gramatical. Devido ao foco dos participantes na produção do significado e no conhecimento linguístico que tem no momento, o que não é negativo, de modo algum, as pesquisas futuras na área de tarefas associadas à produção

oral na L2/LE e uso de tecnologias devem adicionar no design de tarefas, pré-testes e pós-testes a fim de avaliar os dados e decidir se o aluno precisa focar mais na forma ou no significado ao refazer a tarefa, melhorando sua produção oral como um todo.

O presente estudo, voltado à compreensão das definições de tarefas, e produção oral aliada à tecnologias, espera fornecer uma percepção de como os efeitos da tecnologia podem aprimorar o direcionamento da produção oral em L2/LE no contexto das ferramentas baseadas em voz e da CMC, acrescentando mais visibilidade ao ensino embasado em tarefas e ao uso de tecnologia em nosso contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS

- Tecedor, M., & Campos-Dintrans, G. Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. (2019).
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Catálogo de Teses & Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> Acesso em: 25 de agosto de 2019.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Portal. Periódicos. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 27 de setembro de 2019.
- Dornyei, Z. & Kormos, J. (2001). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275–300.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8 (3), pp. 19-45.
- ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. In K. Van den Branden, M. Bygate, & J. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 109-130). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- GONZALEZ-LLORET, M. The need for needs analysis in technology mediated TBLT. (2014).
- GONZALEZ-LLORET, M. & ORTEGA. L. (2014) *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins.

- HSIU-CHEN, HSU. Voice blogging and L2 speaking performance, Computer Assisted Language Learning. Department of Applied Linguistics and Language Studies, Chung Yuan Christian University, Chung-Li City, Taiwan. 2015.
- LEE, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81–97.
- MANCINI, MC, FONSECA ST. Prática baseada em evidência: buscando informação para fundamentar a prática clínica do fisioterapeuta e do terapeuta ocupacional. (2002) *Rev. Bras. Fisioter.*
- ROBINSON, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22, 27–57.  
doi:10.1093/applin/22.1.27.
- SUN, Y. C. (2012) Examining the Effectiveness of Extensive Speaking Practice via Voice Blogs in a Foreign Language, Learning Context. National Chiao Tung University. *CALICO Journal*, 29(3), p-p 494-506.
- SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds), *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam: John Benjamins. (2009)
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidhofer (Eds.) *Principles and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, 1995.
- TECEDOR, M. & CAMPOS-DINTRANS, G. (2018). Developing oral communication in Spanish lower-level courses: The case of voice recording and videoconferencing activities. *ReCALL*, First View: 1–19.
- TREVISOL, J. R. Investigating L2 learners' oral production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: an exploratory study in technology-mediated TBLT. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- TUMOLO, C. H. S. (2015). Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. *Estudos Anglo Americanos*, 43, pp. 100-117.
- WILLIS, J. A framework for task-based learning. Harlow: Longman, (1996).

# EXPERIÊNCIA TELECOLABORATIVA POR *E-MAIL* ENTRE ALUNOS DO IFC E DA UNEB

Rodrigo Schaefer<sup>1</sup>

Juliane Regina Trevisol<sup>2</sup>

Maisa Franco<sup>3</sup>

Christiane Heemann<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A presente proposta tem como objetivo relatar uma atividade telecolaborativa por *e-mail* em língua inglesa - entendida aqui como uma tarefa (*task*, ELLIS, 2003) - realizada entre alunos do Instituto Federal Catarinense (IFC, *campus* Brusque) e professoras de inglês em formação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, *campus* IV Jacobina) - a fim de

---

<sup>1</sup> Professor de Inglês / Português no Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Brusque. E-mail: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br. Doutor em Inglês – Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), Mestre em Educação (PPGE, UNIVALI). Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2642091854219834>.

<sup>2</sup> Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV). E-mail: jtrevisol@uneb.br. Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (UNIOESTE, Cascavel). Pesquisadora dos grupos FALE (UNEB) e AQUILES (UFSC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>.

<sup>3</sup> Graduanda no curso de Letras/Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, *campus* IV Jacobina. E-mail: mileyfranco@gmail.com. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa: Tarefas e Tecnologias digitais na sala de aula de línguas: Explorando a produção oral em Língua Inglesa, vinculado ao FALE (UNEB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0388524208471820>.

<sup>4</sup> Professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: chrisheemann@gmail.com. Pós Doutora em Estudos em Migrações e Relações Interculturais (Universidade Aberta de Portugal). Doutora em Letras (PPGL/UCPel). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8427075908236379>.



discutir algumas das potencialidades do uso de atividades telecolaborativas para a aprendizagem e o ensino de línguas mediado por computador. Além disso, algumas das percepções dos participantes serão brevemente analisadas com o intuito de ilustrar tais potencialidades para o desenvolvimento de aspectos que transcendem o enfoque em fenômenos linguísticos, sendo, portanto, relevantes para ampliar as discussões acerca do aprender e ensinar línguas na contemporaneidade.

Desse modo, primeiramente serão apresentados alguns construtos teóricos que embasam a proposta, tais como conceito e estudos sobre telecolaboração para a aprendizagem de línguas. Na sequência, o contexto deste projeto telecolaborativo interinstitucional será explicitado, referindo informações sobre os participantes e as atividades realizadas, as quais se fundamentam na abordagem de ensino de línguas embasado em tarefas (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1996). Em seguida, será apresentada a análise de trechos relacionados às reflexões dos participantes sobre o projeto aqui em pauta. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais, incluindo encaminhamentos para propostas futuras, com o intuito de encorajar outros professores e pesquisadores a utilizarem referidos recursos e tarefas em contextos diversos de ensino e aprendizagem de línguas.

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS EM ESPAÇOS TELECOLABORATIVOS

A despeito de, tradicionalmente, a escola ter sido considerada como instituição fomentadora do processo de ensino e aprendizagem, segundo Schaefer e Luna (2018), as oportunidades para tal processo ampliam-se com o advento da Internet e de seus recursos tecnológicos. Para os autores, referente ao ensino e aprendizagem de línguas, recursos *online* têm oferecido oportunidades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Semelhantemente, Thorne (2006, p. 3) já destacava que o uso de tecnologias digitais vinha permitindo aos aprendizes “interação real com falantes especialistas da língua que eles estão estudando” (tradução nossa), o que

pode vir a ser possível, por exemplo, por meio de atividades interacionais como a troca de *e-mails*.

Atividades telecolaborativas, facilitadas por recursos digitais, propiciam o contato entre pessoas de diferentes países e culturas. De acordo com O’Dowd (2013, p. 123), telecolaboração está relacionada à “aplicação de ferramentas de comunicação *online* para encontro de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto” (tradução nossa).

Para Belz (2007), a telecolaboração pode ser caracterizada como etnográfica, dialógica e crítica. Etnográfica porque os alunos podem observar, analisar e interpretar o comportamento e a produção escrita e oral dos seus parceiros *online*. Dialógica no sentido de que os discursos dos aprendizes emergem a partir da interação entre eles. Finalmente, crítica uma vez que “os aprendizes não são receptáculos passivos de conhecimento recebido [...] mas sim participantes ativos em um processo dinâmico de construção de conhecimento” (BELZ, 2007, p. 138, tradução nossa).

Thorne (2006) afirma que a telecolaboração oferece diferentes oportunidades para a interação, tais como pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas. O autor acrescenta que atividades “em torno da informação e mídia (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpretativas e investigativas” (p. 7, tradução nossa) podem fazer parte de atividades telecolaborativas.

No que segue, apresentamos dois estudos que se utilizaram de interação por *e-mail* em suas atividades telecolaborativas. O primeiro deles, intitulado *Understanding the ‘other side’: intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange*, de O’Dowd (2003), teve como objetivo analisar a troca de *e-mails* entre cinco pares de aprendizes universitários de inglês e espanhol. O’Dowd, então professor de espanhol dos cinco participantes de seu estudo, aplicou sua pesquisa por meio de um projeto entre uma universidade da Espanha e outra da Inglaterra. Para compreender o objeto de estudo, o autor adotou uma abordagem etnográfica, envolvendo técnicas como observação, questionários e entrevistas. Os resultados

mostraram a forma pela qual ocorreram a interação e a negociação de assuntos interculturais entre os participantes, evidenciadas pelos excertos de cada um dos temas mais recorrentes, tais como “questões sobre o estrangeiro” e “enxergando o mundo através dos olhos do outro”.

O segundo estudo, *Negotiation of cultural issues equated to nation in e-mail exchanges* (SCHAEFER; LUNA, 2016), delineou o objetivo de compreender como assuntos associados com uma perspectiva nacional foram negociados e construídos dialogicamente em trocas de *e-mail*. Giulia e Carlos<sup>5</sup> interagiam uma vez por semana, de maneira totalmente independente, ou seja, não integrado em nenhuma instituição de ensino, pelo período de cinco meses. Carlos, brasileiro e professor de inglês, pretendia desenvolver suas habilidades na língua italiana. Giulia, por sua vez, era italiana e seu objetivo era aprender a se comunicar em língua inglesa. Para alcançar o objetivo referido, foram analisados dois episódios culturais: o primeiro deles sobre dança latina e o segundo atrelado à suposição por parte de Giulia de que o povo italiano não obedece às leis nacionais. Com base nos resultados da análise dos dados, foi possível perceber que (1) os tópicos discutidos na interação por *e-mail* estiveram vinculados a uma visão de cultura enquanto construto nacional e; (2) a negociação dos significados foi uma constante, tanto no que se refere aos temas culturais abordados quanto a questões linguísticas.

Assim como as pesquisas realizadas por O’Dowd (2003) e Schaefer e Luna (2016), o presente relato de experiência está centrado em interação por *e-mail*. Portanto, levando em consideração que esses estudos evidenciaram o potencial do intercâmbio cultural e da aprendizagem de línguas na telecolaboração, este texto persegue o objetivo de descrever e relatar as atividades telecolaborativas por *e-mail* que tiveram lugar entre alunos de inglês do IFC - *campus* Brusque e professores de inglês em formação da UNEB - *campus* IV, Jacobina. Sendo assim, os parágrafos seguintes

---

<sup>5</sup> Nome fictício e, na realidade, um dos autores do presente estudo.

discorrerão sobre as especificidades da proposta com vistas a detalhar as atividades realizadas e, além disso, apresentar, com base nas percepções dos participantes, o modo pelo qual a telecolaboração pode possibilitar experiências de aprendizagem de línguas mais significativas em contextos educacionais variados.

## ABORDAGEM POR TAREFAS: FUNDAMENTANDO O TRABALHO TELECOLABORATIVO

O ensino de línguas embasado em tarefas (do inglês *tasks*) é uma abordagem reconhecida internacionalmente dada a amplitude de pesquisas que têm evidenciado resultados positivos no ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos, inclusive no Brasil (TREVISOL, 2019). O fato de o trabalho pedagógico estar centrado no aluno confere à referida abordagem uma de suas principais características (ELLIS, 2003). A consideração das necessidades do aprendiz para que atividades mais adequadas, e que o estimulem a usar a língua e a ‘aprender fazendo’, também são essenciais no ensino de línguas embasado em tarefas.

Nas aulas de línguas, as tarefas de modo geral se assemelham às atividades que o aluno faz ‘no mundo real’ (SKEHAN, 1996), ou seja, fora de sala de aula - como decidir sobre um destino de viagem ou comentar sobre um filme visto no fim de semana. Quando atreladas às tecnologias digitais, algumas tarefas podem envolver a criação de vídeos digitais relatando histórias pessoais, jogos *online*, ou interações por WhatsApp, *e-mail* ou Skype, por exemplo. Através de atividades pedagógicas planejadas pelo professor, o aluno faz, portanto, uso da língua-alvo em contextos mais autênticos, atentando-se primeiramente a construir sentidos e expressar ideias. A reflexão acerca de fenômenos linguísticos, tais como, gramaticais e lexicais, também são relevantes para o desenvolvimento da língua, mas tende a vir em segundo plano. Assim, quando bem desenhadas e planejadas, as tarefas podem potencializar a aprendizagem da língua, dinamizando a rotina de sala de aula e proporcionando maior motivação e engajamento dos alunos (TREVISOL; D’ELY, 2019).

Por fim, a menção de tais questões aqui se fazem relevantes por terem fundamentado as atividades telecolaborativas a serem relatadas na sequência. Isso porque as interações em língua inglesa, via *e-mail*, entre os dois grupos (um de nível introdutório e outro mais avançado) buscaram promover momentos de trocas de conhecimentos e negociação de sentidos sobre rotinas e contextos dos aprendizes, sendo estes de contextos educacionais geograficamente distantes.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PARTICIPANTES E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Dois grupos distintos participaram das atividades: a) 20 alunos do IFC matriculados na disciplina Inglês Instrumental (nível introdutório de língua) do curso Tecnologia de Redes de Computadores; e b) cinco professoras de inglês em formação, alunas do curso de Letras Língua Inglesa da UNEB, matriculados no componente de Inglês - nível Intermediário III.

As atividades telecolaborativas, organizadas pelo coordenador do IFC e pela coordenadora da UNEB, duraram cerca de um mês e consistiram na escrita de um texto redigido em inglês (entre 15 e 20 linhas) por parte dos alunos do IFC direcionado, por *e-mail*, para cinco professoras de inglês em formação, e com cópia para os coordenadores do projeto. Os textos solicitados precisavam apresentar informações sobre os alunos (por exemplo, nome e idade), o *campus* onde estudavam, o curso que faziam, a cidade onde moravam e a ocupação que exerciam, assim como atividades rotineiras e de lazer.

Ao receberem o primeiro texto dos alunos do IFC, as professoras de inglês em formação da UNEB tinham como tarefas: a) responder, em formato de texto encaminhado por *e-mail* para os alunos do IFC, às informações abordadas pelos alunos; b) incluir no texto cinco perguntas relacionadas a informações gerais no texto dos alunos do IFC (a fim de conhecer mais sobre onde vivem, por exemplo); e c) tecer comentários acerca da qualidade da redação, sugerir alterações e corrigir desvios linguísticos (além de explicá-los, quando possível).

Devido à diferença do número de alunos nos dois grupos, os alunos do IFC trabalharam em duplas (10 duplas, portanto), ao passo que as professoras de inglês em formação da UNEB desenvolveram as atividades individualmente. Em geral, cada professora interagiu por *e-mail* com duas duplas. Após receberem os textos dos alunos do IFC, as professoras de inglês em formação redigiam suas respostas individualmente, com comentários e correções dos textos, e, em um segundo momento, e antes mesmo de enviarem novamente o texto por *e-mail* aos alunos do IFC, elas reuniram-se em grupo com a coordenadora da UNEB a fim de discutir e revisar colaborativamente alguns dos elementos apontados.

Foi solicitado também aos alunos do IFC uma segunda versão do texto, a fim de que pudessem observar os elementos anotados/corrigidos e melhorar a qualidade do texto. Dessa forma, os coordenadores objetivaram também o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos do IFC. A fim de ilustrar a organização da proposta, o Quadro 1 apresenta o cronograma das atividades desenvolvidas.

QUADRO 1: CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

<i>Data limite de entrega</i>	<i>Descrição da atividade</i>
17/11	Cada dupla de alunos do IFC enviou o texto discorrendo sobre sua rotina, sua cidade e seus <i>hobbies</i> para uma das professoras de inglês em formação da UNEB.
19/11	As professoras de inglês em formação da UNEB, a fim de realizar o processo de correção do texto dos alunos do IFC, reuniram-se com a coordenadora para discutir suas revisões/apontamentos,
24/11	Cada professora de inglês em formação da UNEB retornou o texto para suas respectivas duplas do IFC com comentários e sugestões de ajustes. Além disso, cada professora elaborou cinco perguntas para

	suas respectivas duplas referentes a atividades rotineiras e outras com base no conteúdo do texto escrito pelos alunos do IFC.
01/12	As duplas do IFC enviaram novamente, e pela última vez, o texto para as professoras de inglês em formação da UNEB com as solicitações de correções e de reconstrução do texto atendidas, incluindo também as respostas às questões elaboradas anteriormente.
08/12	Cada professora de inglês em formação da UNEB retornou, mais uma vez, o texto para sua respectiva dupla do IFC em resposta às correções e ajustes feitos nos textos, apresentando, ademais, comentários gerais e recomendações com relação à escrita dos alunos do IFC.

Fonte: Próprios autores, 2019

### *Procedimentos de transcrição de dados*

Ao final das atividades, os participantes relataram suas experiências oralmente. Suas falas, produzidas por meio de gravações de áudio, foram posteriormente transcritas. No porvir, apresentamos alguns excertos referentes a esses relatos.

### *Comentários dos participantes sobre as atividades telecolaborativas por e-mail: algumas análises*

Na semana do término das atividades, os dois coordenadores solicitaram a seus respectivos grupos de alunos que comentassem sobre sua participação nas atividades telecolaborativas. A coordenadora da UNEB, por exemplo, pediu que as professoras de inglês em formação discorressem sobre suas impressões advindas das interações, refletindo sobre o que fora positivo ou desafiador durante o desenvolvimento do projeto. O coordenador do IFC, a seu turno, solicitou a seus alunos que comentassem sobre aprendizagem de língua e aspectos culturais.

Em linhas gerais, os comentários dos participantes enfatizaram que a interação telecolaborativa trouxe à tona experiências bastante significativas. Tais comentários revelaram que a aprendizagem via *e-mail* entre participantes de estados diferentes (no caso, Santa Catarina e Bahia) foi relevante para a troca cultural e também para o aprendizado da língua inglesa, por exemplo, aspectos gramaticais e de vocabulário, sendo estes os elementos mais enfatizados. Isso vai ao encontro de Sehnem e Schaefer (2018), para quem interações telecolaborativas propiciam uma prática significativa da língua em estudo. A propósito, Warschauer (1997) já sublinhava o impacto que as ferramentas tecnológicas vinham exercendo no ensino e aprendizagem de línguas, e, no presente estudo, referido “impacto” está relacionado com a ocasião oportuna que os participantes, na percepção deles, tiveram para desenvolver suas habilidades em inglês com pessoas de outro estado brasileiro.

Dito de outro modo, os participantes puseram em relevo, de um modo geral, que a atividade ofereceu a oportunidade de entrar em contato com pessoas de outro estado do Brasil, com quem puderam negociar sentidos e desenvolver as habilidades linguísticas em inglês. Por exemplo, uma participante afirmou o seguinte: “bem legal esse contato que a gente teve, abrindo a porta para conhecer alguém de outro estado e ver que a gente tem coisa em comum”. Com efeito, o estudo de Schaefer e Heemann (2019) revelou que atividades telecolaborativas possibilitam a prática da língua estudada pelos aprendizes assim como o contato entre pessoas de diferentes culturas, ao passo que o estudo de O’Dowd (2003) e o de Schaefer e Luna (2016), revistos anteriormente, mostraram que as interações telecolaborativas por *e-mail* permitiram aos participantes a negociação de sentidos.

O excerto a seguir mostra como uma aluna do IFC enfatizou elementos culturais na interação:



Aluna do IFC - Nossa interação é com a Estefânia<sup>6</sup>, ela comentou do clima que é muito quente, variado, quente e frio, e ela falou da natureza, que tem cachoeira, coisa bem legal, nós também comentamos da nossa localidade perto da praia, perto da cachoeira, perto da serra, perto da neve, próximo, então assim comentamos do nosso local e ela ficou bem interessada também em conhecer um dia nossa região, e foi bem legal.

Coordenador do IFC - Ahh, olha, então elas ficaram interessadas e vocês também ficaram interessados em conhecer a região lá?  
(*Excerto 1, dezembro de 2019*)

Como é possível perceber, a aluna destacou a oportunidade de discutir referentes culturais, no caso sobre o clima, de ambos os estados em tela. Efetivamente, a oportunidade mencionada converge com Byram (1997) e Rodrigues (2013), para quem conhecimento sobre outras culturas é essencial nos contatos entre diferentes culturas. De modo similar, em espaços telecolaborativos, O'Dowd (2006) ressalta a necessidade do conhecimento e interesse em relação a outras culturas.

No que concerne à negociação de sentidos propiciada em interações telecolaborativas, conforme evidenciada anteriormente por O'Dowd (2003) e Schaefer e Luna (2016), o próximo excerto ilustra a percepção positiva frente às atividades desenvolvidas por parte de uma das professoras de inglês em formação da UNEB:

Professora de inglês em formação da UNEB - Eu achei bem legal, primeiro porque a gente nunca fez algo assim, então foi uma experiência legal e também a gente acabou conhecendo mais da cultura deles, acho que todo mundo acabou aprendendo alguma coisa nova com eles.

Coordenadora da UNEB - o que, por exemplo?

---

<sup>6</sup> Nome fictício para proteger a identidade da participante.

Professora de inglês em formação da UNEB - ah, aqueles negócio lá, do, do Papai Noel do mal, que não sei falar o nome, que eu achei bem sinistro. (*Excerto 2, dezembro de 2019*)

Nesse excerto, a participante da UNEB explicitou que, por intermédio da atividade telecolaborativa, foi possível conhecer aspectos culturais relacionados ao estado dos participantes do IFC, no caso, sobre a tradição do Pelznickel<sup>7</sup>, ou Papai Noel do Mato. A esse respeito, Byram (1997) evidencia que nos contatos entre pessoas de diferentes culturas é indispensável discutir diferentes assuntos, tais como instituições, produtos culturais e tradições, sob a perspectiva de pessoas que vivem no contexto cultural. Logo, pode-se afirmar que o contato entre os alunos do IFC e as professoras de inglês em formação da UNEB favoreceu a prática da língua inglesa - por *e-mail*, elemento digital que faz parte 'do mundo real' (do cotidiano) dos participantes, entendido aqui, portanto, como uma tarefa pedagógica na qual a língua aparece em uso e de modo significativo -, e também o desenvolvimento de suas habilidades de descoberta e interação (BYRAM, 1997). Sob esta ótica, Kramsch (1993) chamava a atenção para o fato de que os significados nos encontros entre pessoas de culturas distintas deveriam ser negociados e discutidos por meio da e na interação entre o "eu" e o "outro".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Conforme dito anteriormente, o objetivo desse artigo foi de relatar uma atividade telecolaborativa por *e-mail* que teve lugar entre alunos de inglês do IFC (*campus Brusque*) e professoras de inglês em formação da UNEB (*campus IV Jacobina*). A partir da percepção dos participantes, tendo em vista os dados analisados neste relato de experiência, pode-se dizer que

---

<sup>7</sup> Para maiores informações relacionadas a este referente cultural, acesse o sítio: <https://turismo.guabiruba.sc.gov.br/equipamento/index/codEquipamento/6203>

as interações por *e-mail* constituíram terreno fértil para a prática da língua inglesa e, ao mesmo tempo, para o intercâmbio cultural. Além disso, ao interagirem por *e-mail*, os participantes puderam fazer uso da língua que estão aprendendo atentando-se, primeiramente, à ação comunicativa, à troca de ideias e a explicações sobre seus respectivos contextos culturais - o que resultou, em primeiro plano, a construção de sentidos, elemento essencial na abordagem por tarefas (ELLIS, 2003). Posteriormente, os alunos do IFC se concentraram em questões linguísticas específicas, mediados pelas professoras de inglês em formação da UNEB, o que facilitou a ambos os grupos oportunidades de foco na forma.

Por proporcionarem ocasiões para uso da língua inglesa de modo mais dinâmico e por meio de ações que se assemelham a suas atividades cotidianas (SKEHAN, 1996), as tarefas tendem a motivar mais os aprendizes para que se engajem nas atividades propostas, potencializando, desse modo, o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Diante disso, a proposta da telecolaboração referida no presente texto permite que, por meio da utilização de tecnologias digitais, os alunos possam compartilhar experiências, aproximando pessoas de diferentes contextos culturais, ao mesmo tempo que possam desenvolver habilidades linguísticas. Com efeito, as atividades apresentadas buscaram estruturar, em sala de aula, a aprendizagem de línguas por meio de atividades interativas entre alunos do IFC e professoras de inglês em formação da UNEB - aqui protagonistas em todo o processo -, aprendizes de línguas com diferentes horizontes culturais.

Diante dos resultados anteriormente evidenciados, defendemos a ideia de que seja possível, por intermédio da implementação de atividades envolvendo projetos telecolaborativos, propiciar não somente a prática de línguas, mas também o desenvolvimento do entendimento da diversidade cultural, bem como a capacidade para reflexão crítica acerca de temas políticos e sociais. Ademais, projetos dessa sorte podem ser adequados para lidar com valores culturais, atitudes e visões de mundo, fomentando o diálogo relacionado a questões tanto globais quanto locais.

No intuito de favorecer o desenvolvimento do entendimento da diversidade cultural, conforme dito no parágrafo anterior, recomendamos que propostas telecolaborativas, tais como as apresentadas neste trabalho,

sejam constantemente acompanhadas por um professor mediador/ coordenador, isto é, no decorrer de todo o processo da aplicação das atividades. A propósito, a investigação de Schaefer (2019) evidenciou que a presença do professor mediador foi de suma importância para a construção da interculturalidade, por exemplo, a superação de essencialismos culturais, em interações telecolaborativas.

Dentre os desafios percebidos ao longo das atividades telecolaborativas no presente estudo, em especial por parte dos professores-coordenadores, destacam-se o fato de que o desenvolvimento das atividades requereu dos participantes (assim como dos coordenadores) tempo, esforço, dedicação e habilidades de gestão para fins de organização e melhor planejamento. Nesse sentido, recomendamos que novos projetos de telecolaboração, para que obtenham resultados satisfatórios, sejam sempre desenvolvidos com base no estabelecimento de uma relação de confiança entre os professores responsáveis (O'DOWD, 2006; SCHAEFER; HEEMANN, 2019), ou seja, de ambas instituições envolvidas. Para além da relação mútua de confiança entre os professores, é necessário “muito trabalho extra em nome dos professores” (O'DOWD, 2006, p. 95, tradução nossa), a fim de que o desenvolvimento das atividades seja o mais produtivo possível. Reiteramos, oportunamente, que dedicação e confiança são necessários para sucesso de práticas telecolaborativas vindouras.

É importante observar ainda que os dados do presente relato enfocaram nas *percepções* dos próprios participantes, e que esses resultados apontaram tão-somente a oportunidade para prática de língua e intercâmbio de aspectos culturais. À vista disso, sugerimos que projetos e estudos vindouros se prestem a analisar a interação propriamente dita entre os participantes em atividades telecolaborativas, com o propósito de permitir um melhor entendimento acerca de como ocorre de fato o desenvolvimento linguístico-(inter)culturais dos participantes.

Em conclusão, a ideia de aproximar a telecolaboração do ensino de línguas em diferentes instituições, tal como foi o caso no presente texto, cumpre uma agenda já bastante discutida e necessária, isto é, a de imprimir excelência na produção de resultados com os recursos tecnológicos existentes. Visto por este prisma, a tecnologia digital está a serviço do

professor, que é quem pode mediar o encontro entre alunos, línguas e culturas, incorporando de significados sua ação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- BELZ, J. A. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. *In: O'DOWD, R. (ed.). Online Intercultural Exchange: an introduction for foreign language teachers.* Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 127-166.
- BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- ELLIS, R. Task- based language learning and teaching. Oxford: OUP, 2003.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching.* Oxford: OUP, 1993.
- O'DOWD, R. Understanding “the other side”: intercultural learning in a Spanish–English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, n. 7, p. 118-144, 2003.
- O'DOWD, R. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. *In: BELZ, J.A.; THORNE, S.L. (eds.). Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education.* Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006. p. 86-120.
- O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. *In: THOMAS, M.; REINDEERS, H., WARSCHAUER, M. (eds.). Contemporary computer-assisted language learning.* London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141.
- RODRIGUES, D. G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol).* 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. 2013. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93880/rodrigues\\_dg\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93880/rodrigues_dg_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y) >. Acesso em: 20 mar. 2019.
- SCHAEFER, R.; LUNA, J.M.F. Negotiation of cultural issues equated to nation in e-mail exchanges. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras.* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 52-68, jul./dez. 2016.

SCHAEFER, R.; LUNA, J.M.F. Negociação de assuntos interculturais em espaços telecolaborativos. *Entretextos*, Londrina, v. 18, n. 2, p. 121- 141, 2018.

SCHAEFER, R. *The co-construction of interculturality in the project Teletandem Brasil: foreign languages for all*. 2019. 597 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários). Programa de Pós-Graduação em Inglês, UFSC, Florianópolis, 2019.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Contribuição da telecolaboração para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil. In: DICKMAN, I.; DICKMAN, I. *Educação Brasil*. Volume X. Chapecó: Editora Livrológia, 2019. p. 179-196.

SEHNEM, P. R; SCHAEFER, R. O ensino de línguas estrangeiras como atividade na educação básica: apresentação de elementos para uma proposta teórico-metodológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1. 2018. São Carlos. *Anais ... São Carlos, UFSCar*, 2018, p. 1-6. Disponível em:

<<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/724>>. Acesso em: 26 maio 2019.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p.38-62, 1996.

THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S.L. (eds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006. p. 2-30.

TREVISOL, J. R. *Investigating L2 learners' oral production and perception of a task cycle using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT*. Tese de Doutorado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R.C.F. Tarefas e histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2. In: OLIVEIRA, D.A.; SILVA, I.T. (Orgs). *Fundamentos e práticas no ensino da língua inglesa: volume I resultados e propostas de pesquisas*. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 79-92. Disponível em: <[https://5fd55af0-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/d0c995\\_ea6fcb10eeaf4061845932936d784bda.pdf](https://5fd55af0-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/d0c995_ea6fcb10eeaf4061845932936d784bda.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2019.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. *Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.

# ENSINANDO A ENSINAR COM TAREFAS COMUNICATIVAS: UM PERCURSO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Paula Garcia de Freitas<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Em junho de 2018, após alguns baques pessoais, profissionais, institucionais e até políticos e sociais, senti a necessidade de colocar no papel as ações realizadas ao longo de oito anos como coordenadora do projeto *Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino* vinculado ao Programa Licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com o texto em mãos, percebi que não poderia me deixar abater pelas críticas ou pelas adversidades. Percebi também que tudo o que eu quero como professora de uma língua estrangeira é fazer bem o meu trabalho. Convicta de que é preciso resistir e mostrar o que fazemos pelas Licenciaturas em Letras e, em particular, pela Licenciatura em Letras-italiano, tomei coragem e me inscrevi no 8º Prêmio Professor Rubens Murillo Marques promovido pela Fundação Carlos Chagas, uma iniciativa cujo objetivo é valorizar e divulgar experiências formativas propostas e realizadas por docentes dos cursos de licenciatura na formação de professores.

Naquele texto (FREITAS, 2019), apresentei o projeto do italiano no Licenciatura e os resultados que vínhamos tendo até então, decorrentes de

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora de italiano do Curso de Letras-Italiano da Universidade Federal do Paraná e coordenadora de projetos para a formação de professores como o IsF-italiano e o Licenciatura. Contato: paulag\_freitas@ufpr.br.

algumas ações para o seu aperfeiçoamento, tais como: ressignificar o conceito de aula de língua estrangeira (LE), uma vez que agora não oferecemos mais cursos de italiano, mas sim *oficinas de sensibilização à língua e à cultura italiana* para crianças de 9 a 12 anos de escolas de *período integral* vinculadas à *Secretaria Municipal de Curitiba*; oferecer uma *disciplina optativa* para tratar de questões teórico-metodológica; preparar alunos à partir do segundo ano do curso de Letras para trabalhar com a *Abordagem por Tarefas* praticada no projeto; divulgar as ações do Licenciamento-italiano em *eventos científicos*.

Não ganhei o prêmio, mas, para a minha surpresa, recebi a comunicação de que tinha ficado entre os dez finalistas. Esse resultado fez aflorar em mim e nas bolsistas de 2017/2018 diferentes sentimentos: uma alegria sem fim por confirmar que, de certa forma, estamos contribuindo para a formação de professores de línguas; coragem para superar os desafios de 2018, que foram muitos, mas muito, muito interessantes; uma imensa gratidão por tudo o que tínhamos aprendido no ano anterior. Em 2019, inscrevi este texto na nona edição do mesmo prêmio, ficando mais uma vez entre os finalistas. Essa colocação confirma que nossas ações contribuem para a Linguística Aplicada e, principalmente, para a proposição de um formato de formação (inicial) de professores de línguas que alia ensino, pesquisa e extensão, como o que pudemos testar no curso de Letras-italiano da UFPR.

Neste artigo, relato o processo de formação das quatro bolsistas de italiano do Programa Licenciamento ao elaborarem e realizarem as oficinas de sensibilização à língua e à cultura italiana de 2018. O tema escolhido por elas para nortear o trabalho foi *emoções* e, mais do que um ponto de partida para apresentar a língua italiana às crianças, o assunto se mostrou realmente capaz de “mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 8).

A (feliz) escolha do tema contribuiu para o desenvolvimento da *inteligência emocional* de todos os envolvidos. De acordo com os estudos do *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (Grop), a “inteligência



emocional é formada por um conjunto de competências relacionadas à capacidade de administrar de forma adequada as próprias emoções e, também, as alheias” (2016, p. 07). Trata-se de atitudes, capacidades, habilidades e conhecimentos necessários para compreender, expressar e adequar de forma apropriada as emoções.

Posso assegurar que em 2018 alcançamos plenamente os objetivos traçados para o projeto do italiano no Licenciado: permitimos o acesso à diferentes culturas e saberes; crianças e bolsistas perceberam que fazemos parte de uma cultura e que podemos/ devemos conhecer, aceitar, comparar e, às vezes, adotar outras posturas ou comportamentos (ROCHA *et al*, 2010); e, certamente, ajudamos a diminuir as fronteiras entre as línguas e culturas brasileira e italiana no contexto em que atuamos. Desenvolveu-se nas crianças e nas bolsistas, portanto, a *visão Intercultural*, isto é, envolveu-se “o aluno em um processo de transformação de si mesmo, de sua capacidade de se comunicar e de entender a comunicação e suas habilidades para o aprendizado contínuo” (LIDDICOAT *et al*, 2003, p. 16).

Só foi possível desenvolver a inteligência emocional e os conhecimentos (inter)culturais das crianças e, principalmente, das bolsistas, graças ao contexto de ensino/ aprendizagem criado, que, a meu ver, priorizou a tão almejada autonomia. Todos os envolvidos foram convidados a controlar as etapas da própria aprendizagem, decidir sobre quais estratégias – de ensino ou de aprendizagem – adotar e reconhecer o quanto sabem e o quanto é necessário saber para realizar determinadas tarefas; todos foram chamados a se autoconhecerem, a atuarem como protagonistas e fazerem escolhas para o êxito das atividades colocadas. Foi por meio da Abordagem de Ensino por Tarefas adotada para conduzir as ações no projeto, tanto nas discussões teóricas quanto na divulgação dos resultados, que as bolsistas puderam tomar consciência de que a aula de língua estrangeira pode ir muito além da gramática.

Os sentimentos envolvidos em todo o percurso de ensino-aprendizagem do Licenciado-italiano 2018 autorizam e justificam o estilo íntimo e coloquial que este artigo possa vir a ter; ele é fruto dos apontamentos de nossos Diários Reflexivos, o meu e os das bolsistas, nos quais registramos as necessidades, as emoções, os dilemas, as descobertas e

as alegrias ao longo de nossos processos de desenvolvimento pessoal-profissional.

É com orgulho que escrevo os próximos parágrafos.

### *Contexto em que o projeto está inserido*

*Intercultura nas escolas: o italiano como língua e cultura na rede pública de ensino* é um dos projetos vinculados ao Licenciador, programa institucional ligado à Coordenação de Atividades Formativas e Estágios (COAFE) e cujo principal objetivo é incrementar a articulação entre o ensino nas Licenciaturas da UFPR e as demandas de todos os níveis educacionais. Por meio da oferta de bolsas aos alunos, da orientação aos coordenadores, do acompanhamento pedagógico dos projetos, da organização e promoção de eventos para socialização dos conhecimentos gerados a partir de projetos, o Programa Licenciador prevê a ampliação da formação acadêmica, bem como a produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica, a partir da integração com contextos formais e não formais de ensino.

As atividades do projeto do italiano no Licenciador são em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), responsável pela mediação entre a UFPR e as escolas. Nos últimos anos, temos atendido alunos do Ensino Fundamental I dos Centros de Educação Integral (CEIs)<sup>2</sup>, uma vez que, nesse contexto, é possível contar com sala, horário e frequência regulares e a presença de um *professor regente* durante as aulas. Essa configuração tem permitido que os bolsistas se sintam “professores de

---

<sup>2</sup> A Rede Municipal de Ensino de Curitiba oferta em muitas de suas escolas o tempo integral, [...] organizadas para atender uma rotina de nove horas diárias e articular as áreas do conhecimento e os saberes escolares às “práticas educativas” voltadas à leitura e escrita, à arte, ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação ambiental à experimentação científica e ao uso das tecnologias, conforme informações disponíveis no Portal de Serviços de Curitiba (CURITIBA, s. d.).

verdade”, como dizem, já que podem se preocupar mais com questões relativas à preparação de aulas condizentes com o contexto de ensino e menos com os problemas de indisciplina. Hoje essa questão, quando aparece, fica a cargo do professor regente.

As ações no Licenciamento começam em maio, quando a COAFE divulga a lista dos projetos aprovados. A partir daí, faz-se a seleção ou renovação dos bolsistas, o contato com a SME e com as escolas que serão atendidas, as primeiras reuniões com os bolsistas para organizar possíveis temas, conteúdos ou habilidades a serem trabalhados com o público-alvo, a leitura de textos que embasam as escolhas metodológicas, a ida aos CEIs e a elaboração dos primeiros planos de aula. Tais ações visam a preparar os bolsistas para a prática docente, que acontece no segundo semestre do ano.

Possíveis bolsistas, professores de línguas estrangeiras e interessados em geral são convidados a participar dos encontros de uma disciplina optativa que dou ainda no primeiro semestre letivo, que aborda conceitos relacionados à prática do docente de LE. Até 2017, ofereci anualmente a disciplina optativa de 45h *Ensino do italiano como LE*, em italiano, em que se abordavam conceitos importantes como, L1, L2 e LE; metodologias, técnicas e abordagens de ensino; conteúdos e habilidades a serem considerados nas aulas de LE; planejamento de curso, de aula e de atividade, dentre outros assuntos. Em 2018, a pedido de alunos de outras habilitações em Letras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), ofereci a disciplina *Conteúdos da Educação Básica para o ensino de línguas estrangeiras* de 60h, cujo objetivo é fomentar a reflexão crítica dos documentos oficiais relativos aos conteúdos de LE a serem ensinados na Educação Básica e sua relevância para a aprendizagem de LE, a didática que eles pressupõem e sua fundamentação teórica. Com essa nova disciplina, foi possível ampliar as discussões para um número maior de alunos interessados na didática de línguas para crianças.

A participação do bolsista de italiano na disciplina não é obrigatória, mas é altamente recomendável, já que o projeto aceita alunos a partir do 3º semestre do curso, após 240 horas de língua apenas, e nenhum contato com as “disciplinas da Educação”, como são consideradas as disciplinas que visam à preparação do futuro professor.

Todas as atividades realizadas no primeiro semestre preparam os bolsistas para conduzir os cursos do segundo semestre nos CEIs atendidos pelo convênio DELEM/ SME. Tais cursos têm carga horária total de 30 horas, distribuídas em aulas de 2 horas que acontecem uma vez por semana.

A COAFE incentiva ainda que bolsistas dos projetos vinculados ao Licenciamento participem do Encontro de Atividades Formativas (ENAF) durante a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), em outubro, e relatem suas experiências. Além desse evento, bolsistas do projeto do italiano participam também da Semana do Calouro em Letras, da Semana de Letras da UFPR e de outros encontros que permitam a discussão sobre o ensino e a aprendizagem de LE.

## OBJETIVOS

O objetivo do projeto é inserir os alunos de Licenciatura em Italiano em contextos que contribuam para a valorização dessa língua e de seu ensino, a formação linguística e profissional dos alunos, o reconhecimento da Educação Básica como um espaço de formação e atuação profissional e a ampliação de conhecimentos dos envolvidos.

Há anos à sua frente, tenho refletido sobre as expectativas – minhas, dos bolsistas, das escolas, das crianças – diante dele e procurado explicitar a todos que há propósitos claros para nossas ações. Por exemplo:

- são aceitos alunos à partir do segundo ano do curso na tentativa de potencializar uma formação inicial do professor de LE de acordo com o que García (1999, p. 99) chamou de “conhecimento didático do conteúdo”, isto é, um conhecimento didático do que ensinar, que se adquire enquanto se compreende o que se aplica.
- foi necessário ampliar as oportunidades de diálogo sobre a docência por meio da oferta de uma disciplina optativa, cujos objetivos são proporcionar o estudo das principais teorias de

ensino-aprendizagem de LE e capacitar os alunos para o planejamento de cursos, produção e seleção de materiais.

- na tentativa de enjeitar os enfoques tradicionais de ensino e nos aproximarmos de um prisma relacional, dialógico, cultural e contextual, como propõem Imbernón e Colén (2014), adoto a Abordagem por Tarefas com o objetivo de ajudar os alunos a se familiarizarem com essa abordagem de ensino, cuja maestria é difícil de ser adquirida de modo independente, automático e imediato (NORRIS, 2015).
- busco motivar o conhecimento de diferentes abordagens de ensino, isto é, formas distintas de conceber língua, ensino e aprendizagem, e incentivo a autonomia dos alunos no desenvolvimento de suas filosofias de ação docente. Assim, espero do aluno: conscientização, autoconhecimento, gerenciamento e monitoramento das ações, tomadas de decisões conscientes, abertura para enfrentar desafios e predisposição para aprender na e pela interação.

## CONTEÚDOS CURRICULARES PRIORIZADOS

Cada ação realizada em sala de aula para o ensino/ aprendizagem de LE é reflexo de crenças acerca do que seja *língua*, *aprendizagem* e *ensino* (NUNAN, 2004, p. 6). Esse conjunto de conhecimentos compõe a tal *Abordagem* - de ensino ou de aprendizagem – que determina a “filosofia de ação” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17) do professor ou do aluno de LE.

A abordagem varia de pessoa para pessoa porque depende do grau de compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, facilitado “pela leitura crítica e reflexiva de artigos e livros da área, pela

participação em cursos de aperfeiçoamento, pelas discussões entre colegas, pela observação e análise de aulas” (XAVIER, 2011, p. 19), ou pode ser decorrente das experiências de vida dos indivíduos.

Professores iniciantes tendem a optar por abordagens mais tradicionais de ensino, as quais lhes consentem “controlar” as aulas e se prepararem “melhor” para possíveis perguntas dos alunos (GARCÍA, 1999). Nessas abordagens, também chamadas de estruturalistas, a língua é vista como um sistema formado por itens gramaticais inter-relacionados e por suas regras, o ensino consiste na transmissão de conhecimentos linguísticos aos alunos, cuja aprendizagem é avaliada pelo emprego correto dos itens e das regras dessa língua.

Minha experiência na formação de professores de LE permite crer que tal escolha seja decorrente do (pouco) conhecimento teórico e prático que eles têm das abordagens que procuram desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, como a Abordagem Nocial-funcional, a Abordagem por Conteúdos, a Abordagem por Gêneros Textuais ou a Abordagem por Tarefas. Para essas abordagens, aprender língua é adquirir competência comunicativa, ou seja, saber transmitir e interpretar mensagens e negociar significados interpessoais dentro de contextos específicos, cabendo ao professor criar ou propor situações para que o aluno possa usar a LE.

Dessa forma, os conceitos Abordagem, Língua, Ensino e Aprendizagem podem ser considerados os pilares científicos da disciplina optativa pensada para esses professores em formação, os quais, por sua vez, são chamados a conhecer, refletir, analisar e formular a abordagem de ensino ou de aprendizagem de outros professores, colegas e, principalmente, deles próprios.

No programa da disciplina optativa prevê-se também definir Língua Estrangeira, isto é, uma língua diferente daquela do aluno, aprendida no seu próprio país e normalmente em contexto de sala de aula. Essa noção, segundo Balboni (1994) se diferencia de L1 e L2, não só do ponto de vista conceitual, mas também das práticas de ensino (e aprendizagem) relacionadas a cada uma delas. Para o autor, a L1 é a língua que o indivíduo adquire, normalmente na primeira infância, a partir do convívio com os pais

ou outros membros da família, enquanto a L2 é adquirida por um estrangeiro ao morar em um outro país e precisar se comunicar com a comunidade que mora lá. Considerando que estamos aprendendo e ensinando línguas no Brasil, noções das principais metodologias, técnicas e abordagens de ensino de línguas adotadas no país, conteúdos e habilidades a serem considerados nas aulas de LE, tipos de atividades e seus efeitos na aprendizagem de LE também são estudados a fim de embasar todas as ações dos futuros professores de LE e, em particular, daqueles que participarão do projeto do italiano no Licenciamento UFPR.

Outro conceito importante trabalhado na disciplina optativa diz respeito à realidade que prevalece no ensino de LE nas escolas públicas e privadas do Brasil. Nesse sentido, procura-se apresentar as leis que regem a Educação Básica, as políticas para o ensino de línguas no Brasil, os textos oficiais que regulamentam o ensino de LE no país, diferentes concepções de ensino e políticas brasileiras de formação de professores de línguas. A observação do cenário teórico sobre o Ensino de línguas no Brasil, nos permite avaliar que estamos muito longe de conseguir ensinar/ aprender LE. Miccoli (2016) parte da descrição da realidade do ensino de LE nas escolas brasileiras para discutir como valorizar essa disciplina e os profissionais que a lecionam e chega à conclusão de que se trata de uma realidade difícil: a carga horária é deficitária, os conteúdos e os objetivos de ensino e de aprendizagem são pouco claros para todos os envolvidos, “os materiais didáticos desconsideram o tempo real de ensino e incluem conteúdos nem sempre relevantes em suas unidades” (MICCOLI, 2016, p. 19) e o “discurso da ineficiência do ensino de inglês [e de outras línguas] é incessantemente entoado por professores, alunos, diretores, coordenadores” (ASSIS-PETERSON; COX *apud* MICCOLI, 2016, p. 14). Tratar esse assunto ao longo da disciplina optativa é essencial para que os alunos de Licenciaturas em LE obriguem-se a compreender que “a realidade do ensino de línguas precisa de professores responsáveis por sua transformação” (MICCOLI, 2016, p. 16), que é possível adequar conteúdos de LE à carga horária disponível com planejamento pautado em objetivos claros e abordagens de ensino capazes de viabilizarem o desenvolvimento das habilidades esperadas para quem aprende línguas: escutar, falar, ler e escrever.

Além desses assuntos, os professores em formação são chamados a refletir sobre a noção de *cultura*, que, assim como os conceitos língua, ensino e aprendizagem, determina a Abordagem de ensino ou de aprendizagem da LE. É necessário compreender que ensinar língua é ensinar cultura.

Fontes (2002) explica que há várias maneiras de entender cultura: pode ser um SABER SOBRE, que se constitui de INFORMAÇÕES sobre dados, fatos, saberes; pode ser um SABER COMO, que inclui entender as HABILIDADES, AÇÕES, PARTICIPAÇÕES, COMPORTAMENTOS de determinado grupo social; pode ainda ser um SABER PORQUE, que engloba a compreensão das razões que fundamentam os valores primários, atitudes e suposições da cultura; e, finalmente, um CONHECER A SI MESMO, seus valores, opiniões, sentimentos, perguntas, ideias e seus próprios valores culturais.

Esse último modo de entender Cultura é o que está mais de acordo com o que propomos no projeto, que prevê que o contato com a língua italiana pode ajudar as crianças (e os professores em formação) a entenderem melhor suas relações (inter)pessoais, seu universo e seus valores. Pode-se dizer, portanto, que Intercultura, como ressalta o nome do projeto, envolve conhecer, compreender e, às vezes, assumir, o sentido que as coisas têm para os outros. Como destacam Liddicoat *et al* (2003), a aprendizagem intercultural de uma LE só ocorre quando há engajamento dos envolvidos, comparação entre as concepções iniciais de percepção de mundo e o novo conhecimento, interação social, reflexão e o senso de responsabilidade. A meu ver, esses são princípios de qualquer diálogo e, sendo assim, estão intimamente ligados com as Abordagens Comunicativas de Ensino de LE, dentre as quais aquela que potencializa a capacidade de negociar, reelaborar e vivenciar significados na LE, como pode ser considerada a Abordagem por Tarefas, adotada para a formação dos bolsistas do Projeto do Italiano no Licenciado.



## PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O aluno aprende melhor o que tem oportunidade de praticar (BORDENAVE; PEREIRA, 2015, p. 80). Partindo dessa premissa, ao planejar as atividades para a formação de professores de LE, procuro inicialmente levantar perguntas que visam a estabelecer as situações de ensino-aprendizagem que levarão o futuro professor a se expor, vivenciar certas circunstâncias ou mudar algo em si ou no contexto em que atua. Sim, porque é isso que espero dos alunos. O professor é apenas um orientador de processos de transformação e os alunos devem assumir a condição de agentes ativos e criadores. É nesse tipo de ensino que acredito.

No campo do ensino-aprendizagem de LE, há uma abordagem que pode garantir tal dinâmica; trata-se da Abordagem por Tarefa, na qual a tarefa representa a unidade fundamental do planejamento. Muitos estudiosos consideram a tarefa como uma das ferramentas metodológicas mais importantes para o professor que deseja fornecer um rico ambiente de aprendizado para seus alunos. Compartilho do mesmo pensamento.

O termo *tarefa* designa uma “atividade que propicia o uso da LE para resolver uma situação, uma questão ou um problema colocado” (XAVIER, 2011, p. 52) e, para ser considerada como tal, deve ter as seguintes características: a) direcionar a atenção do aluno para o significado das enunciações; b) prever o uso comunicativo da LE e c) demandar um resultado. Trata-se, portanto, de um saber-fazer com a LE em situações indicadas nas atividades.

Nem toda tarefa motiva os alunos. Por isso, é de responsabilidade do professor conhecer seu público-alvo e propor tarefas apropriadas para atender necessidades específicas de cada grupo. Para o ensino intercultural, ainda, é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos para então propor atividades que prevejam o alcance de um objetivo concreto e compartilhado entre os vários participantes que, para isso, deverão colaborar, interagir e negociar.

A tarefa requer, assim, uma ação PARA alcançar um objetivo concreto (e comunicativo). É *fazer PARA aprender*. E aprender a estabelecer

as ações e os resultados previstos pelas tarefas é um dos principais objetivos na formação dos bolsistas do Projeto do italiano no Licenciamento.

Se, por um lado, esses bolsistas julgam a Abordagem por Tarefas divertida, motivacional e colaborativa, capaz de ajudar a construir uma maior confiança no uso da LE, por outro costumam dizer que é difícil de ser implementada.

Por tudo isso e para permitir que os licenciandos desenvolvessem conhecimento e se familiarizassem com tal abordagem de ensino, para 2018 procurei implementar um programa de formação de cinco etapas inteiramente baseado em tarefas: Tarefas para o ensino da teoria; Planejamento do curso de italiano para crianças; Preparação das tarefas para as crianças; Aplicação das tarefas com as crianças e Registro e divulgação dos resultados, descritas a seguir.

### *Tarefas para o ensino de teoria*

Professores em formação precisam conhecer as principais teorias para o ensino de LE, devem ser capazes de discutir assuntos relativos à realidade da sala de aula de LE e de planejar cursos, aulas e ações para o ensino de LE. Para alcançar esses objetivos é que ofereço uma disciplina optativa cujos conteúdos versam sobre essas questões.

Em 2018, a disciplina de 60 horas semestrais, teve 15 encontros de 4 horas semanais. Ao invés de “passar o programa” como frequentemente acontece no Ensino Superior (BORDENAVE; PEREIRA, 2015), planejei a disciplina em *oficinas*, isto é, *workshops* práticos, nos quais temas como abordagem, intercultura, ensino de LE no Brasil, planejamento (de programa, aula atividades), tipologia das atividades para o ensino de LE e avaliação foram tratados por meio de tarefas que visavam a exercitar habilidades comunicativas, cognitivas, sociais ou profissionais dos cursistas.

Para isso, adotei o Ciclo de tarefas de Willis (1996), que prevê três fases: *pré-tarefa*, a *tarefa* propriamente dita e *pós-tarefa*.

Para a autora, a pré-tarefa objetiva despertar o interesse do aluno em relação à atividade a ser desenvolvida, estabelecer um repertório de conhecimentos prévios comum ao grupo e necessário para a realização da

tarefa e, ainda, trazer à tona conhecimentos específicos para realizá-la. Por exemplo, a oficina sobre Planejamento tinha como atividade inicial a elaboração de um Plano de aula, que serviu para levantar pontos a serem explorados durante a execução da tarefa.

Na segunda fase, os alunos são chamados a gerenciar as operações cognitivas previstas pela atividade, elaborá-las para vislumbrar o resultado final, ligar as diferentes etapas etc. Vale lembrar que:

a organização das atividades de aprendizagem é, fundamentalmente, uma tarefa do professor. Entretanto, deve ser realizada com extrema flexibilidade a fim de que, durante a execução, possa o aluno – agente ativo – participar em uma tarefa cooperativa com o professor, no sentido de escolher, entre as atividades preestabelecidas, as que mais se adaptem a seus próprios interesses, capacidades e necessidades pessoais. Ocorre assim que – dentro das linhas mestras do planejamento desenhado pelo professor – cabe um certo grau de replanejamento por parte do aluno. (LEYTON SOTO, 1969, p. 65)

Por essa razão, as tarefas previstas para essa fase são, em certa medida, abertas, para permitir um aprendizado cada vez mais autônomo, consciente, em que os alunos consigam reconhecer como a sua participação impacta na sua aprendizagem e na dos colegas.

Percebo que as tarefas que melhor promovem tal engajamento são as que preveem comparação e contraste, observação e anotações ou pesquisa e apresentação. São essas as que prevalentemente uso e que incentivo que sejam exploradas, principalmente no ensino de LE, uma vez que: tem objetivos claros e resultado concreto; são contextualizadas, com propósitos e públicos reais; encorajam a produção e o uso criativo da língua; dão mais independência e oportunidades de escolha aos alunos; solicitam um maior empenho cognitivo; podem adequar-se aos interesses dos alunos; oferecem mais oportunidade de interação e, no caso de atividades para o ensino de LE, propiciam o desenvolvimento da fluência no idioma.

Após essa fase central, há ainda a pós-tarefa, que se configura como um momento de reflexão sobre a atividade desenvolvida, em que se reanalisa o que foi feito por meio da participação ativa. Essa fase pode ser realizada em sala de aula, mas também fora dela.

## PLANEJAMENTO DO CURSO DE ITALIANO PARA CRIANÇAS

Quatro alunas que tinham frequentado a disciplina optativa, participaram do projeto do italiano no Licenciado em Pedagogia como bolsistas. Elas foram instigadas a adotar a abordagem por tarefas para conduzir as oficinas de sensibilização à língua e a cultura italiana para alunos de 9 a 11 anos de duas escolas municipais de Curitiba. Essa tarefa permitiu que as alunas mobilizassem boa parte dos conteúdos trabalhados durante o semestre para idealizar suas oficinas.

Para começar, seguindo os preceitos da Abordagem por Tarefas, foi necessário escolher um tema com base na familiaridade que as crianças pudessem ter com ele, o interesse que pudesse despertar nelas e, principalmente, a sua relevância para a vida fora da sala de aula (BARBIRATO, 2005). O tema escolhido foi *emoções*.

Após essa fase, foi necessário traçar objetivos de aprendizagem para cumprir a carga horária de 30 horas da oficina. Foi então que se optou por priorizar a “consciência emocional”, isto é, a capacidade de conhecer e compreender as próprias emoções e as emoções dos outros (GROP, 2016). Vale lembrar que a consciência emocional é apenas um dos componentes da Inteligência emocional, que engloba também atitudes, habilidades e conhecimentos para, além de compreender, também expressar e adequar de forma adequada as nossas emoções.

Para essa escolha, partiu-se do pressuposto de que o indivíduo que tem essa tal consciência emocional consegue analisar como se sente quando se relaciona com uma pessoa diferente dela, seja ela de outra faixa etária, de outra cor de pele, por exemplo, ou ainda alguém de outro país, com outra cultura.

Na busca por informações sobre o assunto, as bolsistas encontraram a metodologia Â.N.C.O.R.A de Tonia Casarin, que, em forma de acrônimo, indica os caminhos para aprender a lidar com as emoções.

A abordagem sugere que, diante de uma situação devemos parar – e metaforicamente, lançar âncora – e Acolher as emoções, Nomeá-las, Compreender e Comunicar, Organizar e dar significado, Regular e Agir para aprender.

Cientes de que adquirir a Inteligência Emocional requer muito tempo, esforço e treinamento, mas também de que é um tema extremamente importante, as bolsistas se sentiram encorajadas a elaborar tarefas que ajudassem as crianças a se indagarem, a respeitarem a forma de ser dos outros e a comportarem-se com cortesia e respeito a fim de prevenir conflitos. As crianças poderiam, assim, aprender italiano e ser estimuladas a desenvolver tanto a visão intercultural quanto a competência emocional no próprio ambiente escolar.

Precisávamos também selecionar material em italiano para compor o curso. Contudo, viu-se que Tonia Casarin havia escrito um livro infantil intitulado *Tenho Monstros na Barriga* (2016) que conta a história de Marcelo, um menino que descobre que as “várias coisas” que sente na barriga são sentimentos e resolve chamá-los de “monstrinhos”. Ao longo da história, o menino narra seus sentimentos e apresenta oito monstrinhos: Alegria, Tristeza, Raiva, Medo, Coragem, Curiosidade, Orgulho e Ciúmes. Pronto! Nasce o projeto de leitura da versão em italiano da obra com o objetivo de convidar as crianças a conhecer e compreender as emoções através do Â.N.C.O.R.A.

### *Preparação das tarefas para as crianças*

O primeiro passo foi traduzir a obra para o italiano. Essa tarefa mobilizou conhecimentos de italiano das bolsistas e também aspectos da competência comunicativa, como sensibilidade e precisão lexicais, estrutura do texto e a consciência intercultural.

Por iniciativa própria, as bolsistas entraram em contato com a autora e obtiveram permissão para publicar algumas cópias da versão em italiano e usarem-nas com as crianças. Nasce então uma nova tarefa: a editoração do livro em italiano em suas várias etapas: tradução, diagramação e revisões até a versão final enviada para a gráfica.

O passo seguinte foi elaborar as sequências de atividades para apresentar e aprofundar a língua italiana para que as crianças pudessem entender, refletir, brincar, falar sobre ou sentir cada uma das emoções representadas pelos monstros de *Ho i mostriciattoli nella pancia*

(CASARIN, 2018). Dez seqüências compostas de tarefas de pré-leitura, leitura ou pós-leitura do livro foram, assim, elaboradas pelas bolsistas.

### *Aplicação das tarefas com as crianças*

Em duplas, para uma experiência compartilhada, ao começarem as atividades com as crianças, as bolsistas perceberam que deveriam considerar a cultura escolar em que estavam. Uma das constatações foi a de que a cultura da escola pode ser considerada tóxica, isto é, “o propósito de servir os alunos deu lugar àquele que privilegia os adultos, em que reinam os valores negativos e a falta de esperança” (PETERSON; DEAL, 1998, p. 29). Diante dessa realidade, as bolsistas procuraram adotar atitudes positivas em relação a esse ambiente apoiadas também pela Abordagem por Tarefas, que lhes permitiu trabalhar o tema das emoções em contextos que realmente precisavam.

As bolsistas perceberam que não só o contexto escolar, mas também o social afeta as crianças e as formas como elas processam as emoções. Por exemplo, ao detectarem que uma das crianças sofria *bullying* por causa da situação financeira de sua família, idealizaram a tarefa da “Fila da Felicidade”, em que, em fila, as crianças davam um passo à frente cada vez que respondiam SIM à pergunta da professora. Depois disso, perguntava-se como as crianças se sentiram naquela ocasião, se tristes ou alegres. O objetivo dessa atividade foi fazer as crianças perceberem que, às vezes, todos nos sentimos felizes e infelizes; TODOS.

### *Registro e divulgação dos resultados*

Essa etapa se configurou como uma pós-tarefa de análise e reflexão sobre todas as atividades do ano. As tarefas dessa fase incluem os diários reflexivos e a participação em eventos científicos.

O grande desafio para divulgar os resultados foi preparar um curso para os professores de italiano do Paraná e de Santa Catarina que aliasse teoria e prática e que mostrasse tudo o que fora realizado. Para essa tarefa, as

bolsistas tiveram que teorizar sobre a própria prática, fundamentar suas escolhas, apropriarem-se de saberes e expressarem-se em italiano.

Para o material para os professores, as bolsistas tiveram a ideia de compilar as tarefas idealizadas para as crianças em um “livro de atividades”. Essa nova tarefa exigiu rever o planejamento, avaliar a necessidade de alterações das atividades, criar enunciados na LE e lembrar o processo de editoração. Não tinha sido planejada, mas essa tarefa se configurou como a avaliação mais significativa, talvez por concluir e revisar todas as etapas.

## AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS

Por “promover o entrelaçamento entre o fazer, o refletir e o dizer da profissão docente” (DORNELLES; IRALA, 2013, p. 21), há anos escrevo e incentivo os alunos da disciplina optativa, mas principalmente os bolsistas, a registrarem em um caderno tudo o que acontece em sala de aula. A premissa é de que o gênero textual Diário – reflexivo, de aprendizagem, auto avaliativo – se configura como uma tarefa com um aspecto intercultural, já que é capaz de suscitar mudanças no fazer docente.

Smith (1992) diz que o diário, para ser considerado reflexivo, deve contemplar: a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução do fato narrado. Segundo o autor, a descrição consiste em relatar os eventos de sala de aula; a informação prevê tratar da teoria envolvida no processo de ensino-aprendizagem; o confronto relaciona o conteúdo com as vivências dentro e fora de sala de aula e a reconstrução equivale à reflexão propriamente dita, que permite vislumbrar novas possibilidades para a própria prática.

A reflexão exige, ainda, compartilhamento. Por isso, trechos dos diários são discutidos nas reuniões e também compartilhados por mensagens. Bilhetes, vídeos, fotos e áudios também compõem esse registro e são compartilhados em diferentes momentos do percurso de formação. No meu diário, alguns dos registros de 2018 estão soltos e sem nome e, por isso, neste texto, deixei entre aspas as falas das alunas e suas identidades secretas.

Uma opinião recorrente entre as bolsistas é de que a prática de sala de aula durante a graduação é muito importante, uma verdadeira “tarefa do mundo real” que possibilita o desenvolvimento de habilidades profissionais importantes, como “planejamento de aula, preparação de material didático e a percepção da realidade como ela é”.

A experiência de 2018 parece ter proporcionado às bolsistas o entendimento de que ser professor “é muito mais do que dar aulas ou aplicar e corrigir provas”. Com a abordagem por tarefas, as bolsistas puderam constatar que “a profissão do professor requer muito esforço, preparação, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação e, acima de tudo, comprometimento”, de acordo com um dos relatos.

No que diz respeito à LE, pode-se dizer que a tradução, estratégia pouco explorada pelas abordagens ditas comunicativas, se mostrou importante para o desenvolvimento de novas habilidades das bolsistas, tanto na L1 como na LE. Balboni (2019) destaca que a tradução ajuda no melhoramento da qualidade do léxico e da consciência intercultural dos alunos e, por essa razão, deveriam fazer parte da rotina da sala de aula. A esse respeito, em um dos relatos:

A experiência de tradução foi uma novidade tanto dentro da prática docente quanto na experiência universitária em si, pois além de traduzir, tivemos que adequar o texto ao nosso público-alvo e descobrir as diversas possibilidades deste universo da tradução de um livro.

Além disso, pôde-se observar que essa experiência despertou as bolsistas para os benefícios da tradução também com as crianças, que “conseguiram depreender significados, demonstravam compreensão da situação e já faziam elas mesmas a tradução de alguns trechos”. No livro de atividades há diversas tarefas que incitam a tradução.

Por falar em livro de atividades, foi a sua elaboração que permitiu a avaliação de todo o processo, desde a concepção das tarefas e a relação delas com a teoria, até a redação de enunciados na LE, o projeto gráfico e as muitas revisões. Ao ver a primeira versão, aquela usada no curso para professores de italiano do Paraná e de Santa Catarina, as bolsistas já se



sentiram estimuladas a enviar o material para o concurso *Un libro per l'italiano* da Universidade Ca'Foscari de Veneza que premia projetos editoriais para o ensino de italiano para estrangeiros. O objetivo SMART, como diriam os *coaches*, isto é, especifico, Mensurável, Alcançável, Relevante e delimitado em um recorte de Tempo, ajudou a levar a cabo essa “tarefa da vida real”. A obra ficou em segundo lugar na categoria Junior, o que demonstra que “a tarefa foi capaz de gerar oportunidades de aprendizagem diretamente ligadas à atividade docente, que não seriam estimuladas numa formação convencional”, segundo uma das bolsistas.

Outra constatação é a de que a tarefa é capaz de manter altos os níveis de motivação e empenho. De acordo com uma das bolsistas:

(...) existem dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. A que vem de fora nasce da necessidade, como aprender LE pra obter uma promoção no trabalho ou pra fazer a prova de língua pra pegar cidadania. Já a motivação intrínseca é aquela que é própria do aluno que aprende por paixão, interesse pessoal, amor. Quando a motivação vem de dentro, a gente se sente estimulado a estudar. Do contrário, posso me desmotivar mais rápido. Com a tarefa percebi que é possível transformar a motivação extrínseca em intrínseca. É só colocar um objetivo legal e concreto que até quem não está muito a fim se vê levado a contribuir.

Nesse sentido, a tarefa é capaz não só de desenvolver habilidades cognitivas, mas também sócio emocionais, que, no caso do percurso de 2018, fora intensificado pelo tema escolhido. Em sala de aula, tanto elas quanto as crianças eram chamadas a refletir sobre como expressavam as próprias emoções. Uma das bolsistas relata que um aluno mudou seu comportamento violento ao longo do curso, aprendendo a controlar sua raiva. Outra descreve que, no início, quando perguntavam às crianças sobre o que era felicidade, as respostas pareciam indicar para noções física e socialmente distantes da realidade delas, como ir à praia, comprar um celular de última geração ou ter determinado brinquedo. À medida que foram sendo sensibilizadas a compreender e refletir sobre as próprias emoções, as crianças passaram a reconhecer momentos felizes em seus

cotidianos, como passar a tarde com o pai, dormir encostado na mãe ou brincar sem sapatos.

Em suma, a abordagem por tarefas teve efeitos positivos no desenvolvimento da inteligência emocional das crianças e também das próprias bolsistas, como apontam os dois trechos a seguir:

Quando escolhemos trabalhar inteligência emocional com as crianças, talvez não tivéssemos muita ideia de como isso nos afetaria e traria à tona outros desafios da docência. Tivemos a oportunidade de lidar até mesmo com questões extraclasse, que nos fez conhecer uma nova faceta (ainda mais humana) da prática docente.

Mas como é difícil manter a calma com um monte de crianças gritando! Agora entendo porque os meus professores surtavam. Esse percurso me fez ver a professora que eu não quero ser. Não quero ser histérica. Então...

INSTRUÇÕES PARA AGIR COM CALMA: 1) respirar; 2) parar tudo o que está fazendo; 3) abaixar no nível da criança; 4) perguntar o que está acontecendo e o que ela está sentindo; 5) explicar o que está errado num tom que a criança consiga perceber o que está sentindo; 6) encontrar soluções e dizer quais serão as consequências se ela continuar desrespeitando a regra; 7) chegar num acordo. Difícil, mas eu vou aprender ;)

## AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

Foi mágico, transformador. Mesmo estudando essa abordagem de ensino desde o Mestrado e procurando implementar estratégias mais comunicativas nas aulas de italiano, essa foi a primeira vez que consegui manter um programa baseado em tarefas para todo o percurso formativo das bolsistas.

E todas as minhas hipóteses se confirmaram. Por exemplo: não é possível exigir que os professores de línguas sigam determinada abordagem de ensino sem que haja um trabalho intenso de formação. No caso das tarefas, embora muito se fale de seus benefícios na aprendizagem de LE, são poucos os professores que as implementam efetivamente, ou porque concebem o ensino e aprendizagem de línguas sob um enfoque mais

estruturalista ou porque se apoiam em materiais didáticos que apresentam poucas atividades do gênero. Para que os professores comecem a vislumbrar um enfoque por tarefas, é necessário fazê-los vivenciar os proveitos desse tipo de atividade, que requer participação e envolvimento real com o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a tarefa permite que o aluno enxergue objetivos concretos. É ela, e não o conteúdo linguístico, que potencializa ou diminui as oportunidades de aprendizagem. Ao invés de estabelecer como objetivo “aprender LE”, a tarefa obriga o aluno a vislumbrar uma situação em que deverá usar a LE e, assim, priorizar a experiência de aprender ao invés do produto de aprendizagem. E isso traz novos conhecimentos.

Quanto aprendemos este ano... Pegando por mim, aprendi a contatar autores, solicitar direitos autorais, procurar e editar imagens, estudar verbos de comando para ajudar as bolsistas a elaborarem os enunciados, traduzir da L1 para a LE, corrigir e revisar a tradução, angariar fundos para a publicação, pedir ISBN, cadastrar livro no sistema de bibliotecas, elaborar, revisar e editar livros didáticos... Todas atividades possíveis para o profissional de Letras, com as quais eu particularmente nunca tinha tido contato.

Aprendemos sobre emoções e pudemos constatar que a tarefa é capaz de manter altos os níveis de entusiasmo e de trazer à tona o melhor de cada um, as múltiplas inteligências. Nesse sentido, a tarefa ajuda a admitir que há vários jeitos de ensinar, mas, principalmente, de aprender. Tomando-me mais uma vez como exemplo, fiz o que estava ao meu alcance para o êxito das tarefas colocadas: se sei mais sobre como elaborar tarefas, coloco isso na roda; se tenho mais conhecimento na LE, ajudo na elaboração e na revisão dos enunciados; e se não sei, vou pesquisar para aprender e ajudar. E a cada contribuição dada, cada objetivo alcançado, o entusiasmo, a alegria e o orgulho vêm à tona. Vale ressaltar, com base nas nossas pesquisas sobre emoções, que há dois tipos de orgulho: o positivo e o negativo. O orgulho positivo é sinônimo de autoestima e autoconfiança; já o negativo equivale à soberba. A tarefa ajuda no desenvolvimento do primeiro tipo, dando a segurança e o decoro necessários para uma vida equilibrada. Aprendemos que esse sentimento é importante e absolutamente saudável.

Todavia, nem tudo são flores. Houve inúmeros desafios, a começar pela inexperiência. Tudo foi feito muito artesanalmente e ao longo do percurso tivemos que aprender a lidar com outros sentimentos que a tarefa mobiliza, como medo (de não dar certo), frustração (quando dá errado) e, principalmente com a expectativa que, muitas vezes não cumpriu a realidade e gerou o sentimento de desilusão.

Houve conflitos, suscitados, talvez, pelo que o ego sabe fazer de melhor: defender-se. Não foram poucas as vezes que tive que chamar as bolsistas a participarem das tarefas que elas mesmas tinham proposto. Aprendi que estava no meu papel, já que, na abordagem por tarefas, “o professor é principalmente um líder, um organizador de tarefas, um gestor que conduz o grupo para alcançar os objetivos da tarefa. E isso é muito mais do que ser um transmissor de conhecimento” (MOTLAGH *et al.*, 2014, p. 09). Tivemos que aprender juntas a aceitar nossos sentimentos, regulá-los e agir para a concretização das tarefas.

Houve ataques, críticas e sabotagem – e a esses substantivos o prefixo *auto-* pode também ser associado – que nos ensinaram sobre um outro componente da Inteligência Emocional, a adequação emocional, isto é, a capacidade de administrar as próprias emoções e as emoções das outras pessoas de forma apropriada (GROP, 2016). Ao invés de pagar na mesma moeda, aprendemos (e ensinamos) a nos manter em nosso lugar, contar até dez, aceitar os fatos e não explodir ou nos desesperar. Aprendemos a perseverar para alcançar os objetivos.

Entendemos que embora nem tudo sejam flores, são sementes. Aprendemos que faz parte da essência humana buscar estabelecer relações interpessoais. A rede que se formou para ajudar a concretizar as tarefas impressiona: fotógrafos, designers, ilustradores, músicos e até advogados acreditaram no poder da tarefa e, gratuitamente, atenderam nossas demandas. Instituições privadas, imprensa universitária, Setor de Humanas e Pró-reitorias de graduação e extensão também ajudaram e o projeto se tornou um sólido modelo da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

Uma última constatação: sementes dão frutos. Ainda estamos maravilhados com os efeitos dessa experiência sobre as crianças, sobre nós e sobre toda a rede que se formou. As crianças demonstraram ter começado a

compreender suas emoções; as bolsistas parecem ter sido “mordidas” pelo monstinho da educação e seguem seus percursos formativos querendo fazer a diferença. Uma delas, por exemplo, agora em outro projeto, o IsF-italiano, foi capaz de elaborar com maestria um material de ensino de italiano para alunos de Luteria, todo baseado em tarefas.

Ganhamos prêmios, oportunidades de divulgar o trabalho, reconhecimento. Por exemplo, pela primeira vez na história do Licenciado, os projetos de LE participaram da ExpoEducação da SME de Curitiba com um pôster e uma palestra para os professores da rede. Outro exemplo é que fui aceita na *International Conference on TBLT*, congresso que reúne pesquisadores e educadores de todo o mundo em torno da teoria, de práticas educacionais e avaliativas baseadas em tarefas. A preparação para esse evento também está pautada em tarefas, já que tive que estudar inglês, idealizar o pôster, prepará-lo, ensaiar PARA falar sobre a nossa experiência e fazer bonito no Canadá.

A tarefa revelou-se, assim, um solo fértil para produzir bons frutos e mostrou qual é o papel do professor: o da boa cultura e do entorno saudável para que as novas plantas possam se (auto)desenvolver. O modelo de percurso deu tão certo que replicamos em 2019 com novas bolsistas, que escolheram trabalhar o tema *As profissões de Leonardo Da Vinci* com as crianças, no ano em que se completavam 500 anos de morte da figura mais importante do Renascimento. O objetivo foi apresentar o artista, falando de suas diversas facetas, mas principalmente, mostrar que ele foi “gente como a gente”, com problemas familiares, de aprendizagem e de (auto)aceitação. E as redes também se formaram: mais uma vez, designers, fotógrafos, artistas e músicos toparam a empreitada de levar vivências para a escola, gratuitamente. O ponto auge foi finalizar o curso construindo uma das invenções de Da Vinci com as crianças. Para essa tarefa, contamos com a colaboração do projeto de extensão Madeira Mágica do Curso de Engenharia Madeireira da UFPR, que confeccionou as peças e foi conosco montar as pontes com as crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALBONI, P. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore, 1994.
- BALBONI, P. *Tradução na aprendizagem de línguas*. Revista X, v. 14, n. 2, p.177-198.
- BARBIRATO, R. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2005.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CASARIN, T. *Ho i mostriciattoli nella pancia*. Curitiba: SCH, 2018.
- CASARIN, T. *Tenho monstros na barriga*. Rio de Janeiro: Tonia Casarin, 2016.
- DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência. In: REICHMANN, C. L. (Org.). *Diários reflexivos de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 17-38.
- FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (Orgs.) *Tópicos em Português LE*. Brasília: Editora UnB, 2002.
- FREITAS, P. G. *Intercultura nas Escolas e na Formação de Professores de Línguas*. Línguas&letras, v. 20, n. 46, p.126-146, 2019.
- GARCÍA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GROP. *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Jandira: Ciranda Cultural, 2016.
- IMBERNÓN, F.; COLÉN, M. T. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. *Revista Tendencias Pedagógicas*, n. 25, p. 57-76, 2014.
- LEYTON SOTO, M. *Planeamento educacional*. Santiago: Universitária, 1969.
- LIDDICOAT, A.J. *Report on intercultural language learning*. Canberra: DEST, 2003.
- MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. *Faça a diferença*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

- MOTLAGH, F.; JAFARI, A. S.; YAZDANI, Z. *A general overview of TBLT*. *IJLL*, v. 2, n. 5-1, p.1-11, 24 ago. 2014.
- NORRIS, J. Thinking and acting programmatically in task-based language teaching. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015, p. 27–57.
- NUNAN, D. *Task-based Learning and Teaching*. Cambridge: CUP, 2004.
- PETERSON, K. D.; DEAL, T. *How leaders influence the culture of schools*. *Educational Leadership*; 20 set. 1998, v. 56, n. 1, p. 28-30.
- ROCHA, C. H. (Orgs.). *Língua Estrangeira para Crianças*. Campinas: Pontes, 2010.
- SMITH, J. *Teachers work and politics of reflection*. *AERJ*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.
- WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 2003.
- XAVIER, R. P. *Metodologia do ensino de inglês*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

# ABORDAGEM MULTIMODAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: INTERCULTURALIDADE E TBLT

Eliaquim Souza Silva<sup>1</sup>

Juliane Regina Trevisol<sup>2</sup>

Gracielia Novaes da Penha<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Estudos mais recentes a respeito de ensino de língua inglesa apontam que as atividades realizadas para as aulas de língua devem estar diretamente ligadas ao contexto social e cultural dos estudantes (Almeida-filho 2001; Byram 2008; Almeida & Barros 2018; Brasil 2018; Silva & Oliveira 2019). Pois, dessa maneira, encontra-se para a aprendizagem de língua uma funcionalidade mais aparente, aumentando a motivação e promovendo um conhecimento mais significativo. Além disso, devem proporcionar conhecimentos de vocabulário e outros aspectos de língua e cultura da língua alvo, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa, a criação de uma esfera de respeito às diversidades, valorização cultural e formação cidadã dos aprendizes (BRASIL, 2018).

Para a promoção de atividades de uso de língua que propiciem o desenvolvimento de competência comunicativa, é indispensável a adoção de

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV - Jacobina. Email: kimsouza118@gmail.com. Graduando em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878346096057918>

<sup>2</sup> Professora na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV - Jacobina. Email: jtrevisol@uneb.br. Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Inglês. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>

<sup>3</sup> Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV - Jacobina. Email: g\_penha@hotmail.com. Mestrado em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9958075802739657>



abordagens de ensino que considerem os contextos de língua estrangeira, bem como, o papel que a mesma desempenha na realidade social dos aprendizes, pois, de nada adiantaria aprender palavras descontextualizadas, ou adequações gramaticais sem indicar uma função para esta aprendizagem (SILVA; OLIVEIRA, 2019).

Nessa perspectiva, a abordagem de ensino de língua baseado em tarefas (TBLT) e a abordagem Intercultural de ensino de língua se mostram excelentes. A primeira possui foco no significado e estímulo natural da aprendizagem de língua em um contexto funcional, de modo que suas etapas são desenvolvidas, geralmente, visando um produto; e a segunda preza pelo desenvolvimento de competência intercultural, a fim de ampliar a identidade cultural dos aprendizes para que durante e após seu processo de aprendizagem possam refletir a respeito da sua própria cultura e da cultura do outro, criando um espaço de coexistência e aceitação das diferenças entre elas. Ainda, ambas valorizam o planejamento do ensino considerando o contexto de aprendizagem e o da língua estrangeira, delimitando etapas para o alcance dos fins planejados. Inicialmente, apresentaremos uma breve introdução a respeito das abordagens Intercultural e TBLT, em seguida será apresentado o modelo de atividade, conforme desenvolvida no PIBID e por fim, apresentadas as considerações finais.

## ABORDAGEM INTERCULTURAL DO ENSINO DE LÍNGUAS

Grande parte das discussões a respeito do ensino de línguas, especialmente no que se refere ao ensino de língua inglesa, concorda que o conhecimento lexical de uma língua não é suficiente para o desenvolvimento de uma comunicação efetiva. Língua por seu papel de representativa da realidade, carrega consigo toda uma carga de normas e valores sociais e culturais necessários àqueles que dela dispõem, assim, além de saber uma língua, é importante saber sobre a língua, algo que se dá por meio do conhecimento da cultura.

Cultura, por sua vez, se abordada de maneira efetiva não pode ser considerada enquanto apenas, coisas, produtos e fatos a serem ensinados e aprendidos, pois, se considerada, desse modo, língua é tida como algo dissociada de cultura. Uma visão apropriada de cultura, se tratando de ensino línguas, é aquela que considera língua enquanto parte da cultura, sendo cultura um modo de encarar, compreender e se comportar no mundo, partilhado por pessoas de uma mesma realidade social/geográfica e passível de variações, compreendendo bens, produtos, crenças, normas, costumes e valores (van Ek 1996; Giddens 1996).

A abordagem intercultural busca desenvolver a compreensão dos significados simbólicos contidos nos elementos e comportamentos culturais, a fim de criar um espaço de coexistência entre culturas, favorecendo o estabelecimento de uma esfera de compreensão e respeito com relação a si e ao outro. Byram and Morgan (1994) propõem um modelo tridimensional para mensurar comunicação intercultural bem sucedida, abrangendo a dimensão do conhecimento, para a qual os estudantes necessitam saber a respeito da realidade de língua estrangeira (história, geografia, sociedade); a dimensão atitudinal, compreendendo ações positivas com relação à língua e pessoas do idioma alvo; e a dimensão que está relacionada à atitudinal. (Guerra & Gonçalves 2019; Byram 1997; 2008). Nela, os aprendizes são ativos no seu processo de aprendizagem e guiados por um professor que os orienta no desenvolvimento de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, que explorem diversos aspectos de sua própria cultura e da cultura de língua inglesa, podendo estas ser individuais ou em grupos.

Gil; Reschke; Michels (2017) em *Doing Interculturality in the English Classroom: a series of intercultural activities designed for the English as an Additional Language classroom* apresentam um modelo sob o qual as atividades voltadas para a perspectiva intercultural de ensino geralmente se enquadram. Apontando que o primeiro passo para o desenvolvimento de um ciclo de atividades no viés intercultural se dá em delimitar um Tema ou tópico para ser contextualizado, e a partir disso, realizar práticas de: a) Debate, b) Análise/reflexão crítica, c) Criação; d) Meta-análise. Durante a etapa de Debate os estudantes terão espaço para expressar suas opiniões, experiências e crenças, externando seu posicionamento com relação ao

tema; na fase de Análise/reflexão crítica, os mesmos serão expostos a diferentes formatos de conteúdo a fim de analisar criticamente os aspectos culturais presentes nos mesmos. Na etapa de Criação, fazendo-se do conhecimento exercitado e adquirido anteriormente, produzirão algo relacionado à sua perspectiva e posicionamento com relação ao tema. Por fim, a Meta-análise se configura enquanto uma etapa de estímulo à reflexão a respeito do processo de aprendizagem e suas produções, considerando sua importância.

A língua inglesa adquiriu, para o ensino público brasileiro, com a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o status de *língua franca*, o que implica numa aproximação maior do contexto nacional que se abordada enquanto língua estrangeira, considerando seus diferentes usos, repertórios linguísticos e culturais, favorecendo a aceitação das variações linguísticas e a adoção de uma abordagem intercultural no ensino. O modelo apresentado por Gil; Reschke; Michels (2017) pode favorecer a adoção dessa abordagem para os professores de língua inglesa, os quais podem adequar as etapas desenvolvidas por eles para os seus contextos de ensino diversos. Na seção seguinte serão apresentadas considerações a respeito de em que concerne a abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas.

## TASK BASED LANGUAGE TEACHING

Há uma gama de discussões no que se refere a escolha de uma definição precisa de Ensino de língua baseado em tarefas. Essa abordagem ganhou visibilidade em meados da década de 90 e na medida em que foi adotada passou a ganhar diversos desdobramentos, sendo também alvo de críticas severas (Ellis, 2009).

O *ensino de língua baseado em tarefas* pode ser compreendido como uma abordagem de ensino de línguas que preza pelo desenvolvimento das habilidades comunicativas dentro de um contexto funcional e significativo, considerando a experiência, relevância e o esforço inteligente, como condutores de uma aprendizagem efetiva. Desse modo, acredita-se que a

aprendizagem se dará de forma mais satisfatória, se seus objetivos estiverem centrados na criação de contextos nos quais a capacidade de aprendizagem de língua dos aprendizes seja estimulada naturalmente, quando comparada a adoção de uma abordagem gramatical, ou seja, que busque ensinar língua de forma sistemática.

Para a promoção de tal contexto, institui-se que a unidade primária para o desenvolvimento de um plano de ensino e planejamento de atividades individuais deve ser uma Task (tarefa). E assim, é preciso estar atento à definição de tarefa a fim de evitar confundir a mesma com atividade. Enquanto atividades podem ser simples exercícios gramaticais visando a aprendizagem de formas linguísticas específicas, para serem consideradas tarefas as atividades linguísticas devem seguir determinados critérios (Ellis, 2003):

Possuir foco primário no significado (Os aprendizes devem estar preocupados majoritariamente com o processamento semântico e pragmático dos enunciados).

Deve haver algum tipo de lacuna (necessidade de conduzir informação, expressar opinião ou inferir significado).

Os aprendizes devem dispor de seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para completar a tarefa.

Deve haver um produto definido para além do uso da língua (língua utilizada como meio para se alcançar um objetivo, e não como fim.).

(ELLIS, 2009, p. 3)

Tais critérios auxiliam na diferenciação entre tarefa e exercício gramatical, a qual se dá, principalmente, por a primeira apresentar foco na emissão de uma mensagem semanticamente significativa, que não esteja centrada unicamente no uso da língua. Uma das grandes questões postas para a adoção de tal abordagem é aquele referente ao seu foco em comunicação. Estaria a TBLT voltada apenas para o desenvolvimento de produção oral?

Dentre as distinções apresentadas por Ellis (2009) há uma que se refere ao tipo de tarefa, podendo esta ser: *input-providing* ou *output-prompting*. Logo, a primeira definição implica que as tarefas podem promover insumo (aquisição de conteúdo), apresentando foco em leitura ou

compreensão oral, enquanto a segunda compreende tarefas que promovam produção com foco direcionado às habilidades de escrita e produção oral. Podem ainda ser integrativas, ou seja, englobar em sua composição, o uso de duas ou mais habilidades comunicativas. Assim, a abordagem baseada em tarefas se mostra passiva de utilização para o desenvolvimento de quaisquer habilidades de uso de língua, considerando a funcionalidade da língua enquanto criar, comunicar ou derivar compreensão não linguística de informações, sentimentos, ideias e relações sociais.

As tarefas são geralmente estruturadas em três etapas: pré-tarefa, tarefa principal e pós-tarefa, sendo apenas a tarefa principal indispensável e podendo possuir etapas adicionais a estas. Sua adoção envolve metodologia e planejamento, deste modo, é necessário tomar decisões a respeito de que tipo de tarefas incluir em um curso, quais os conteúdos serão englobados e de que modo sequenciá-las a fim de facilitar a aprendizagem de língua e desenvolvimento de habilidades comunicativas, cabe ao professor analisar as necessidades comunicativas dos alunos, bem como suas potencialidades, a fim de decidir quais tipos de atividades serão desenvolvidas (Long, 2005, 2015; Van den Branden, Bygate & Norris, 2009 *apud* Trevisol 2019).

Conforme o que foi apresentado até o presente ponto, podemos perceber que é possível, devido às configurações de/abertura para adequação em ambas as abordagens, estabelecer uma conexão e desenvolver um planejamento de ensino baseado em tarefas que considere o desenvolvimento de competência intercultural. Isso, primeiramente por ambas possuírem um foco direcionado ao significado, sendo que em tarefas se considera a emissão de mensagens contextual e semanticamente relevantes, e que ao realizar a seleção de um tema na abordagem intercultural deve-se também considerar o contexto dos alunos e as atividades desenvolvidas devem estar voltada para a produção de mensagens semanticamente relevantes e estimular reflexão crítica a respeito de questões culturais. Além disso, nas duas é preciso dividir as tarefas por meio de etapas de modo que em cada uma delas o conhecimento seja exercitado em diferentes níveis para que os estudantes possam exercitar suas habilidades comunicativas, envolvendo análise, reflexão e produções em língua inglesa,

utilizando-a como um meio para comunicação, e não enquanto objetivo final.

## MÚSICA, GÊNEROS TEXTUAIS E INTERCULTURA: A MULHER NA SOCIEDADE

Considerando os pressupostos mencionados anteriormente, em um subprojeto intitulado School Music, desenvolvido no PIBID em Jacobina - BA no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, voltado para o uso de música e gêneros textuais foram desenvolvidas atividades, bem como a que será brevemente descrita sob a temática "A mulher na sociedade" e Empoderamento Feminino. O desenvolvimento das atividades se deu com as turmas de 7º e 8º anos do colégio sob regência da professora supervisora do projeto, num período de cinco semanas e a escolha do tema se deu por meio de diálogos com os integrantes do projeto a respeito de suas observações em sala de aula e dos temas comumente discutidos dentro e fora do ambiente escolar naquele período (maio, 2019).

Por haver um foco multidirecionado o desenvolvimento se deu por meio de etapas, estando estas destinadas à:

### PREPARO:

Realização de duas oficinas, sendo a primeira a respeito da distinção entre texto, tipo e gênero textual, descrevendo as características dos gêneros (cartum, charge, poema, flashcards) e demonstrando produções dentro dos mesmos, a fim de investigar os conhecimentos prévio dos estudantes e fornecer uma base para as produções futuras. A segunda consistiu em análise de música (Try - Colbie Caillat), havendo leitura de letra e tradução, visando desenvolvimento de vocabulário e compreensão/interpretação da temática textual.

## EXERCÍCIO 1:

Etapa reservada para reunir as impressões dos alunos com relação à discussão levantada pelo texto da música, a respeito das imposições estéticas direcionadas à mulher, e realização de uma atividade de interpretação por meio de um cartum estimulando a reflexão crítica a respeito da posição da mulher na sociedade.

Primeiro passo:

- Questionar os alunos a respeito de seus posicionamentos com relação a organização social, tendo em vista as imposições sobre as mulheres e desigualdades de gênero estimulando reflexão crítica.

Segundo passo:

- a) Aplicar exercício de interpretação por meio de cartum:



- b) Estimular a análise crítica do cartum, de modo que considerem seus aspectos textuais e imagéticos, por meio de questões como:

1. The cartoon's theme can be better understood as:

- woman spend money in vain.
- The world would be a better place if populated only by men.
- In general, men work evenly or less than women and earn more.
- Woman must be responsible for housework.

2. What happened in order to the woman be able to accomplish her desire?

3. Does the message conveyed by the cartoon reflect what happens in our society? Justify your answer.

## EXERCÍCIO 2:



Etapa destinada para apresentar aos estudantes uma série de cartoons, viabilizados em mídias sociais, que transmitem mensagens que dialogam diretamente com a temática discutida, a fim de que analisem os aspectos culturais e o tipo de mensagens transmitidas em cada um.

Passo único: O professor apresenta aos alunos os cartoons direcionando sua análise com relação ao modo em que o texto e as imagens se relacionam e estimulando a reflexão a respeito de como a linguagem pode ser utilizada para diferentes fins sejam estes positivos ou negativos.

## EXERCÍCIO 3:

Etapa destinada à elaboração de produções textuais envolvendo os gêneros apresentados durante a oficina, as temáticas e vocabulário específico apresentados na música e durante as discussões.



*Passo 1:*

- a) O professor solicita aos alunos a formação de grupos destinados à elaboração de produções que contenham mensagens positivas com relação ao feminino, dentro dos gêneros cartum/poema.
- b) O professor seleciona grupos para elaboração de Flashcards abordando vocabulário específico contido na música Try - Colbie Caillat.

*Passo 2:*

- a) Os grupos se reúnem para pensar e elaborar os seus textos com base no que lhes foi apresentado.
- b) Após a realização de suas produções os grupos as apresentam para a turma explicitando seu objetivo e representação cultural.

## ANALISANDO O PROCESSO

As ações desenvolvidas no *lócus* de atuação seguiram as configurações acima mencionadas. Conforme apresentado anteriormente, o planejamento é indispensável no desenvolvimento de tarefas e atividades envolvendo interculturalidade, assim, todas as etapas foram pensadas antes de postas em prática, visando a seleção de um tema que estivesse de acordo com a realidade social dos alunos e com o contexto de língua estrangeira, com o foco direcionado não para a gramática, mas, para a produção de mensagens semanticamente significativas através da análise do eu e do outro.

A primeira etapa, de preparo, foi destinada à apresentação dos gêneros textuais, os quais estão diretamente relacionados à função social dos enunciados, assim, há foco no significado e da canção, enquanto gênero textual, exercício de *listening* e desenvolvimento de vocabulário. Ellis (2009) aponta que tarefas podem possuir ou não um foco direcionado, sendo as *Focused* voltadas para o uso de uma característica específica da língua (exercícios situacionais de gramática) e as *unfocused* desenvolvidas para promover o uso da língua comunicativamente, sem delimitação de um

aspecto específico. O uso de gêneros enquanto ponto de partida e de interpretação dos conteúdos voltados para o viés social e intercultural, possibilita a descrição dessas tarefas enquanto *unfocused*. As oficinas funcionam ainda enquanto *input providing*; uma pré-tarefa, sendo que serviram para a análise de familiaridade com o tema por parte dos alunos, também, enquanto a primeira das etapas elencadas por Gil; Reschke & Michels (2017), "Debate" sendo que compartilharam suas experiências e posicionamentos no exercício 1.

O segundo passo deste exercício envolve a análise de aspectos linguísticos, sociais e semióticas através do cartum, de modo que os estudantes precisam compreender o enunciado em língua Inglesa, sua relação com a ilustração, bem como do conjunto com a cultura de língua materna e estrangeira, considerando que o tema selecionado pode ser considerado transversal, por se tratar de uma questão de ordem social e ocorrer em diversos países no mundo (BRASIL 1998:44) se tratando de uma tarefa de leitura, escrita e compreensão do significado, ao mesmo tempo em que se analisam aspectos culturais.

O exercício 2 se configurou de modo semelhante à segunda etapa do primeiro exercício, assim, envolveu análise/reflexão crítica a fim de preparar os estudantes para o exercício 3, etapa de criação, destinado à confecção do produto final, Shekan (1994) compreende esse processamento de informação em três etapas: input; processamento central e output. Aqui, recepção, análise/reflexão crítica e produção. No segundo partes a) e b) ocorrem a apresentação das produções (*output-prompting*) e meta-análise ou reflexão a respeito do processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi apresentado neste trabalho podemos concluir que através de pesquisa e planejamento se faz possível desenvolver estratégias para a construção de um processo de ensino e aprendizagem mais significativos, que possuam foco não apenas em aprender para Inglês quase que só para a leitura (Almeida-Filho 2001), mas, na aprendizagem de

conteúdos sócio, contexto, cultural e interculturalmente significativos, de modo que o conteúdo possa estabelecer relação com a realidade dos estudantes. A atuação do professor possui papel fundamental na efetividade do ensino, sendo que este é responsável pelas orientações, mediação dos conteúdos e discussões, pesquisa, escolhas metodológicas e avaliação. As abordagens Intercultural e Baseada em tarefas dialogam de forma satisfatória por possuírem foco comunicativo e divisão de etapas para obtenção e produção de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de um plano de ensino que desenvolvam autonomia, competência intercultural e outras habilidades linguísticas dos estudantes.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, por seu caráter formativo em pesquisa-ação voltado para a docência, possibilita a reflexão acerca dos processos de ensino e experimentação de abordagens e métodos. Freire (1996), argumenta que as teorias, quando voltadas para a educação, se não advindas da prática, as teorias se tornam vazias. A pesquisa em educação se direcionada à práxis, propicia aos educadores a reflexão a respeito de suas práticas, os colocando, também, como aprendizes no processo de ensino e possibilitando um posicionamento para que gerem um caráter transformador na educação, assim, o desenvolvimento de abordagens, métodos e técnicas que melhorem a qualidade do ensino, bem como apresentado neste ensaio. A práxis assegura que o conhecimento adquirido ao longo da atuação nesse projeto seja relevante e contribua para a transformação de muitos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?* São Paulo: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 2001, p.15-29.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_siete.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_siete.pdf)>. Acesso em: Dezembro, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYRAM, Michael, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 2008.

Ellis, R. *Task Based Language Teaching: sorting out the misunderstandings*. International Journal of Applied Linguistics, v. 19, n. 3, 2009. p. 221-246

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Gloria; RESCHKE, Daniel; MICHELS, Paula. *Doing Interculturality in the English Classroom: a series of intercultural activities designed for the English as an Additional Language classroom*. UFSC, ed. 1, Florianópolis, 2017.

SHEKAN, Peter. *A Framework for the Implementation of Task-based Instruction*. Applied Linguistics. Oxford University Press, v.17 n, 1, 1996.

SILVA, Eliaquim Souza; OLIVEIRA, Davi Alves. *A abordagem intercultural no ensino de língua Inglesa: uma experiência de atuação do PIBID no ensino fundamental em Jacobina -BA in: Fundamentos e Práticas no ensino de Língua Inglesa - Volume II: Relatos de Experiência*. Bordô-Grená, Alagoinhas, 2019, p. 51-62. ISBN: 978-65-80422-00-5.

TREVISOL, Juliane Regina. *Investigating L2 Learners Oral Production and Perception of a Cycle of Tasks with Digital Storytelling: An Exploratory Study in Technology-Mediated TBLT*. UFSC - Florianópolis, 2019.

# ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: OS GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO *IT FITS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL*

Carmem Silva Rêgo Rodrigues<sup>1</sup>

Evani Lina Barbosa Conceição<sup>2</sup>

Ilauanna Teles Silva<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Entende-se que o material didático *It Fits* (6º ano), formado pelo livro do aluno, manual do professor e CD de áudio, é imprescindível no âmbito escolar, uma vez que contamos com a disponibilidade do mesmo por intermédio do PNLD que defende uma política voltada para a qualidade do ensino nas escolas públicas do país. Desta forma, o material referido, torna-se um instrumento de apoio para a maioria dos professores que reconhece a sua importância na prática pedagógica constante, por ser suporte teórico e prático para o estudante, e por contribuir com uma organização possível do conteúdo a ser ensinado. Embora esses instrumentos sejam considerados relevantes no auxílio do trabalho do professor, os mesmos devem ser repensados e reavaliados, pois por melhor

---

<sup>1</sup> Graduada do curso de Licenciaturas em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, modalidade PARFOR, Brumado Campus XX. Endereço eletrônico: carmem.silva.r@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/3871841314519328>.

<sup>2</sup> Graduada do curso de Licenciaturas em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, modalidade PARFOR, Brumado Campus XX. Endereço eletrônico: evaniboquira@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/9502323930566368>.

<sup>3</sup> Professora Substituta do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do estado da Bahia (UNEB) - Campus IV - Jacobina. Endereço eletrônico: iteles@uneb.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/6524395868135139>.

que seja, ainda assim, necessita de adaptações, buscando sempre ofertar uma metodologia que atenda uma aprendizagem significativa e autônoma.

Assim sendo, buscamos neste capítulo fazer uma análise descritiva do livro *It Fits* do 6º ano que vão desde os aspectos físicos, assim como os elementos linguísticos e textuais, fundamentais na construção do sujeito para o exercício pleno da cidadania. Para isso, este capítulo possui três seções. A primeira delas traz aspectos descritivos e contextuais do material. A segunda seção apresenta as questões que embasaram a análise do material. A terceira traz a análise do livro do aluno, enquanto a segunda traz a análise do CD e a terceira do livro do professor. Todo o capítulo é desenvolvido com base nas considerações de Almeida Filho (1993 / 1994), Lajolo (1996), dos PCN's (1998), de Paiva (2009) e da BNCC (2017).

## LIVRO DIDÁTICO *IT FITS*: ASPECTOS DESCRITIVOS E CONTEXTUAIS

Nesta seção, analisamos o livro didático em seus aspectos linguísticos bem como as características estruturais da obra que vão desde a organização dos temas abordados, como parte integrante da coleção avaliada pelo PNLD 2014 publicado em 2015, 2ª edição. O volume escolhido faz parte da coleção para o componente curricular de língua estrangeira Moderna (inglês) destinada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo composto por um livro do aluno e manual do professor que difere do material do aluno por conter as respostas das atividades além das orientações destinadas ao professor que aparecem no decorrer das atividades. Conta, também, com uma complementação de páginas em preto e branco com orientações teóricas e metodológicas e um CD de áudio que faz parte tanto do material do aluno como do professor. É destinado para o uso nas atividades de

prática oral, contemplando também as canções que aparecem ao longo das seções.

A coleção foi produzida no Brasil, e a edição do aluno, que terá foco nesta análise, segundo a Livraria Cultura<sup>4</sup>, tem formato brochura com 27, 20 cm de altura por 20, 50 de largura e 10 cm de comprimento. Pesa 0,84 kg e constitui-se em 144 páginas de produção coletiva, por Edições SM, tendo como editora responsável Ana Lúcia Couto. O volume está dividido em oito unidades temáticas, que abordam uma variedade de gêneros textuais que circulam em diferentes ambientes comunicativos, aproximando-se assim o sujeito dos elementos linguísticos, num contexto social diversificado. As atividades propostas são para responderem no próprio livro, além de possibilitar que o educador faça outras orientações aos educandos e assim desenvolver novas propostas didáticas de maneira interdisciplinar e que poderão ser desenvolvidas no caderno. Esse material, por sua vez, fica com o aluno, sem ter que necessariamente devolvê-lo, facilitando a aprendizagem do mesmo e a acessibilidade diretamente a um material didático de boa qualidade condizente com as exigências da contemporaneidade.

Diante disso, cabe destacar que a tarefa de analisar um livro didático em todas as suas esferas não é algo simples, pois esse processo exige que educadores, específicos da área ao qual o livro didático é direcionado, faça uma análise mais detalhada e sistemática, por meio de distintos olhares, sobre um único objeto de estudo, visando analisar se determinado livro de Língua Estrangeira está de acordo com o público alvo ao qual será destinado, fazendo uma apreciação dos conteúdos expostos no mesmo bem como, as habilidades dispostas para efetivação destes conteúdos.

---

<sup>4</sup> Livraria Cultura. *It Fits - Inglês - 6º ano - Ensino Fundamental II*. Disponível em: [https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/ensino-de-lingua-estrangeira/ingles/it-fits-ingles-6-ano-ensino-fundamental-ii-6-ano-46121070\\_](https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/ensino-de-lingua-estrangeira/ingles/it-fits-ingles-6-ano-ensino-fundamental-ii-6-ano-46121070_) Acesso em: 20 de jun. de 2019.

Mediante a importância do livro didático na formação sistematizada dos educandos, uma vez que este é o recurso mais viável aos mesmos, este precisa dar condições aos indivíduos de atuarem neste meio de forma ativa a partir das condições de aprendizagem que lhes são ofertadas, visto que o ensino do inglês garante ao educando a oportunidade de aquisição dos conhecimentos em distintas áreas através de situações diversificadas de aprendizagem.

A BNCC anseia por um ensino de inglês de caráter formador, dando suporte ao indivíduo de exercer plena cidadania, participando efetivamente do meio social no qual está inserido. Assim sendo, este documento enfatiza que:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 239)

A BNCC propõe competências específicas para o componente de língua inglesa visando assegurar ao aluno os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para atuação na sociedade, de modo que este tenha consciência de seu papel enquanto cidadão crítico e reflexivo diante da heterogeneidade de informações, bem como as diferentes culturas e identidades que auxiliam na compreensão do seu eu e conseqüentemente do todo ao seu redor. A respeito disso, Lajolo (1996) afirma que

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (LAJOLO, 1996, p. 5)

Sendo assim, o livro didático em consonância com os documentos oficiais e as concepções teóricas estabelecidas para o ensino e aprendizagem de uma LE, propõem caminhos e desafios que conduzirão o sujeito a uma



aprendizagem única e persistente. O que se assemelha ao posicionamento de Almeida Filho, quando afirma:

Acima de tudo, os materiais expostos serão pontos de partida e fontes potenciais de insumo e apoio na construção de experiências válidas, profundas, duradouras e memoráveis nas trajetórias díspares e oscilantes dos que aprendem novas línguas. (ALMEIDA FILHO, 1994, p. 50)

O material didático, segundo o autor, exerce um papel fundamental para o processo formativo daquele que no decorrer do percurso estudantil ou profissional poderá dispor como base positiva nas situações múltiplas de aprendizagem em que for exposto, norteando-os em suas ações na sociedade enquanto ser cultural e comunicativo.

Contudo, usar um material didático como recurso nas aulas de língua inglesa, requer um conhecimento maior tanto da língua em si como também do próprio material a ser utilizado. O professor, como mediador nas situações de ensino e aprendizagem no contexto escolar, tem em mãos um recurso viável, porém que precisa de alguns cuidados ao utilizá-lo. Visto que seu uso de forma consciente implica no desenvolvimento das habilidades necessárias na aprendizagem de uma nova língua. Cabe ao professor, valer-se do material disponível, fazendo uma relação entre esse, o aluno e o ambiente escolar. Para tanto, faz-se necessário uma reflexão crítica a partir de uma série de questões que nortearão seu trabalho frente às metas que almeja alcançar enquanto interlocutor entre o livro didático e o aprendiz.

### *Questões norteadoras da análise do material didático*

Sabemos que o livro didático é de grande relevância para orientar o professor na sua prática docente. Visto que na maioria das vezes, torna-se a única fonte de uso para professor e alunos. Antes do contato com os discentes, este passa um processo de análise que vão desde a escolha dos conteúdos, produção e distribuição como também pela análise do docente que fará uso em sala de aula. Como afirma Lajolo (1996, p. 5), “o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que é a partir

dele que o livro didático chega às mãos dos alunos”. Por essa razão, faz-se necessário a elaboração de um instrumento que oriente a avaliação do material didático, por parte do professor que precisa conhecê-lo e analisá-lo frente às concepções teóricas, tais como a legislação, diretrizes, e normas oficiais relativas à Língua Inglesa no Ensino Fundamental.

Para tanto, elaboramos um instrumento composto por 10 questões, com o propósito de observar na obra aspectos relevantes para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. As perguntas norteadoras são:

O volume em estudo é linear no que se refere ao conteúdo de cada unidade, com uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da sua proposta didático-pedagógica?

1. A disposição das imagens, a qualidade e legibilidade gráfica das mesmas são adequadas aos alunos do 6º do Ensino fundamental?
2. O livro oferece algum material de apoio, como indicação de leitura complementar ou acesso a outros recursos digitais?
3. O volume aborda temas interessantes considerando o contexto e a faixa etária dos alunos?
4. A obra contempla variedades de gêneros envolvendo linguagens verbais e não verbais?
5. Os textos apresentam aspectos relacionados ao meio social, referenciando as diferentes culturas, etnias e gênero?
6. O livro reúne um conjunto representativo das diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?
7. A obra traz diferentes tipos de estratégias de ensino/aprendizagem, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, gramática contextualizada, dentre outras?
8. O livro propõe atividades que convidam o aluno a usar a língua de forma crítica?
9. A coleção aborda atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto, bem como atividades de avaliação e de auto avaliação?

Podemos dizer que existem muitos critérios para avaliar o livro didático, e cabe ao professor selecioná-los conforme os objetivos de estudo que almeja frente às expectativas de aprendizagem reais da turma, direcionando-os ao uso dos temas relevantes, como também as adaptações necessárias ou busca de outros meios favoráveis a um ensino e aprendizagem que de fato garanta o cumprimento das metas estabelecidas. Nesta linha de pensamento, Paiva salienta que:

Apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na web, espera-se que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico. (PAIVA, 2009, p. 53)

Para Paiva, assim como outros materiais que venham ser disponibilizados ao professor, o livro didático é um recurso disponível, porém o professor tem autonomia para usá-lo de forma consciente, levando em conta as necessidades do público no qual deseja alcançar os objetivos previstos pela proposta de ensino, assim como garantir para o aluno as competências e habilidades previstas para o ciclo em que se encontra.

### *Análise do livro didático do aluno*

Mediante a necessidade da aquisição de ensino que dê suporte ao educando de interagir positivamente no contexto social vigente, o material em análise traz uma proposta didática pedagógica com conteúdos condizentes a tais exigências e de acordo a faixa etária de alunos do 6º ano, pois o mesmo apresenta uma sequência lógica e gradativa de conteúdos que tem como ponto de partida a valorização dos conhecimentos prévios dos educandos e a partir disso vai aprofundando na aquisição da aprendizagem da língua inglesa. Além disso, o livro apresenta imagens legíveis e coerentes aos conteúdos explorados, facilitando a compreensão dos alunos sobre o que está sendo estudado, pois a coleção visa não somente vivenciar situações de aprendizagem da língua inglesa, mas também refletir como esses conteúdos poderão lhes ser úteis na vida cotidiana através do uso da língua materna ou em outros idiomas, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 - atividade focada na aquisição de novas palavras, fazendo relação com imagens

**Words, words, words**

**> Materials and containers**

1. Take these objects to the recycling station. Copy the words in the appropriate column.

2. Add one more item to each column in activity 1.

**Quick quiz**  
 Puppets são brinquedos divertidos e fáceis de fazer (até mesmo com objetos que não usamos mais). A pessoa que fez estes puppets usou:  
**two buttons, woolen thread, one shoe, woolen thread, one button, one sock, two socks, four buttons, woolen thread**

Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

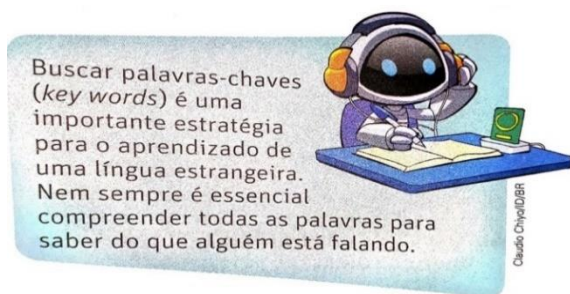
Esse tipo de atividade contribui para que o educando seja motivado a conhecer novos vocábulos e assim, aprimorar o seu vocabulário de forma ativa e significativa, além de adquirir conhecimentos lexicais. No livro ele é intitulado de “words, words, words”. É notável que a atividade aborda os conhecimentos prévios do aluno através da exploração de um tema presente no cotidiano dos mesmos em lugares públicos distintos. Ou seja, algo muito significativo, é que através das imagens de boa qualidade e coerentes ao conteúdo trabalhado, possibilita aos educandos, relacionar o vocábulo adequado para cada cesto de coleta, assim, este estará usando seus conhecimentos do dia a dia para aquisição de um novo saber em outro

idioma que lhes serão úteis em outras situações cotidianas com pessoas diferentes contextos sociais.

O livro em questão, ainda disponibiliza para o educando, indicações de leituras extras, um CD e itens extras como: a figura do “tutor”, uma espécie de robô que traz informações culturais, sugestões de estratégias de aprendizagem ou atividades extras. O “Quick quiz”, um quadro que aparece ao menos uma vez em cada unidade trazendo sugestões de desafios para o aluno através de questões de múltipla escolha e o “verbete dicionário”, o qual exerce dupla função para o aluno: apresenta definição de determinado termo da página e sua pronúncia nas variantes britânica e estadunidense do inglês, o aluno ainda poderá conferir estas informações no CD que também lhe é disponibilizado.

A imagem abaixo (figura 2) apresenta um dos itens extras dispostos no livro, “o tutor” que contribui de forma significativa para ampliação e aquisição da aprendizagem eficaz dos educandos.

Figura 2 - item extra que faz parte da coleção, oferecendo informações diversas ao educando



Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

Frente a isso, é notável que o livro procura atender as demandas da atualidade bem como a exposição de conteúdos acessíveis aos alunos condizentes com sua faixa etária e de acordo com seu contexto social, tornando o estudo desses mais atrativos, pois partem da valorização dos conhecimentos prévios do educando. Ou seja, todas as eficácias desse

material, levam em consideração o perfil do aluno dessa faixa etária, indivíduos que deixam a infância para ingressarem no mundo dos adolescentes e adultos, onde o que prevalece nessa fase é a valorização do seu “eu”.

Pensando em atender as exigências do público-alvo desse atual contexto, a obra em análise é toda contemplada com o estudo de gêneros textuais diversos, sejam estes explorando linguagens verbais e não verbais de maneira diversificada de modo a acatar as demandas da contemporaneidade. Por isso, a proposta ofertada pelo material enfatiza o estudo de dos gêneros textuais, buscando contribuir significativamente para que o sujeito acompanhe o ritmo do mundo globalizado em que exige desse um conhecimento diversificado, logo com essa proposta, o educando terá mais capacidade de compreender a funcionalidade de cada gênero, nas diversas situações de comunicação no cotidiano.

Outro ponto positivo do material é a valorização das culturas, etnias e gênero presentes na contemporaneidade, além de contemplar as diversas comunidades falantes da língua inglesa. Com isso, o educando será capaz de conhecer, compreender e comunicar-se com pessoas de diferentes culturas e esse terá subsídios para promoção de um diálogo interativo com o uso da língua inglesa com pessoas de outros contextos sociais.

Visto que a necessidade da aquisição de uma aprendizagem satisfatória que possibilite ao sujeito tornar-se um ser atuante, crítico e reflexivo em seu meio, a coleção aborda os conteúdos por meio de temas que costuma ser interessante para alunos dessa faixa etária, através de diversos gêneros textuais, proporcionando aos mesmos a prática de importantes habilidades como: compreensão oral, escrita e produção escrita, possibilitando-os a fazerem inferências diversas, identificação de informações explícitas e implícitas, ou seja, o aluno será instigado a compreender de forma detalhada o texto em estudo. Além disso, a obra aborda uma gramática contextualizada em que o educando tem a oportunidade de compreender situações gramaticais dentro de um contexto real sem ter necessariamente de decorar regras ou a resolução de exercícios repetitivos em que a capacidade desse fica limitada, impossibilitando-o de


desenvolver sua compreensão cognitiva e conseqüentemente a aquisição de uma aprendizagem proficiente.

A atividade mostrada na Figura 3 faz parte do primeiro capítulo do livro, o qual aborda o tema “Identity”, tendo como gênero textual *documento de identidade*. Ao observar essa atividade é notável que o aluno tem a possibilidade de produzir um novo gênero textual a partir da observação de um já existente, ou seja, este tem a oportunidade de desenvolver uma escrita intertextual de forma livre e reflexiva, além disso, ainda promove um momento de leitura socializada em que todos os educandos farão a exposição do seu texto, podendo, assim, comparar com o dos demais colegas, enfim, com a prática desta atividade os alunos terão um momento de aquisição de múltiplas aprendizagens.

Figura 3 - atividade de leitura, interpretação de texto e produção de texto

**follow these steps to write the text of the introduction**

- Leia o texto abaixo novamente e escreva uma apresentação, como se você fosse Darnell Simpson.



**PurrFect ID Card**  
Darnell Simpson  
162-10 Jamaica Ave.  
Jamaica, NY 11432  
SEX: Male HAIR: Black EYES: Black  
WEIGHT: 90 lbs. HEIGHT: 4'8"  
NOTE: Has Right Armless  
In Case of an Emergency Please Contact  
Nicole or Jason (Dum & Cindy)  
718-228-2696 or PurrFactEngvr@aol.com

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Evaluate yourself**

- Mostre o texto que você produziu a alguns colegas de sala. As apresentações ficaram parecidas? Vocês usaram saudações diferentes? Os textos deixaram de incluir alguma informação?

twenty-seven 27

Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

Deste modo, as atividades propostas no livro oportuniza o aluno usar a Língua Inglesa de forma crítica e reflexiva dentro de um contexto social, pois esse contempla situações de aprendizagem tanto de forma oral quanto escrita, além de possibilitar o educador de fazer ajustes, caso alguns alunos apresentem vantagens e ou desvantagens linguísticas em relação a maioria da turma, ou seja, as atividades são acessíveis a todos os educandos desde

que ocorra as intervenções necessárias para adaptá-las a realidade de aprendizagem dos mesmos de maneira ativa e eficaz.

Dentre as distintas situações de aprendizagens promovidas pelo material, o processo de reescrita está presente em todas as unidades, possibilitando, dessa forma, que o aluno aprimore a escrita na língua inglesa de maneira livre, associando-a ao seu contexto. Além disso, o processo de escrita é muito bem explorado, como já foi exposto anteriormente, uma das atividades exploram a escrita isso oportuniza ao aluno práticas de escrita, ora interpretando ou respondendo exercícios, ora produzindo textos para exploração do conteúdo que estiver sendo explorado, além disso, no final de cada unidade, o aluno ainda desenvolve atividades de autoavaliação, ou seja, o educando tem a chance de analisar seja de forma objetiva ou subjetiva as atividades que lhes foram ofertadas.

O material consente a liberdade para que o educador promova outros momentos avaliativos dentro do seu contexto didático, uma vez que a avaliação deve ser algo contínuo de acordo ao contexto na qual será aplicada, seja oralmente ou escrita, ficando assim a critério do educador quais atividades serão utilizadas no processo avaliativo quantitativo ou qualitativo.

### *Análise do livro didático It Fits sob a perspectiva dos gêneros textuais*

Reforçamos que a análise do livro *It fits* do 6º ano tem como foco averiguar de forma crítica e reflexiva se este oferece situações de aprendizagem que permita o aluno a tornar-se sujeito autônomo na conquista de sua aprendizagem, tendo em vista que, atualmente, alguns educandos já trazem consigo algum conhecimento prévio de LI, provenientes de seu contexto social, ou seja, vocábulos estrangeiros em especial de Língua Inglesa que estão presentes em várias áreas, como alimentos, marcas, recursos tecnológicos, entre outras. É necessário destacar que esta aprendizagem não é algo sistemático, consciente, ou seja, o conhecimento destes alunos acerca da língua inglesa é algo inconsciente proveniente das mais diferentes situações de comunicação no dia a dia



envolvendo a L. I. Por isso, não podemos afirmar que a Língua Inglesa faz parte do dia a dia dos alunos de maneira formal.

Para um processo de aprendizagem formal de Língua Inglesa, sistematizada e eficaz, é viável que este processo aconteça a partir da valorização daquilo que o educando já tem, mesmo que de maneira fragmentada, mas assim, esse estará conquistando uma aprendizagem significativa, uma vez que parte da valorização dos conhecimentos prévios que os estudantes já trazem consigo.

Diante disso, podemos afirmar que o livro didático *It Fits* (6º ano) apresenta uma proposta didática condizente com as teorias de ensino de Língua Inglesa que propõem uma prática pautada na multiplicidade de gêneros textuais, que implica em uma prática consistente de modo que o trabalho na sala de aula gire em torno de uma pluralidade de informações, contextualizando-se com os conteúdos a serem ensinados.

Nessa perspectiva, o volume ao qual referimos, traz em cada unidade um gênero principal que dá subsídios às atividades de leitura e compreensão textual, entre outras, que vão desde a ampliação do conhecimento linguístico ao processo que envolve o conhecimento de mundo, permitindo explorar com autonomia os elementos externos que fazem parte do cotidiano do aluno e que no ambiente da sala de aula servirão de base para uma aprendizagem satisfatória e eficaz. Dessa forma, podemos caracterizá-lo como produtivo, uma vez que permite ao educando ampliar sua competência comunicativa e linguística, saindo além dos muros da escola, ampliando seus conhecimentos para o contexto social no qual estão inseridos.

O livro conta com oito unidades, em que no início de cada uma, um resumo sobre o que será abordado ao longo da mesma é apresentado na língua portuguesa, ou seja, de antemão os organizadores já possibilitam tanto para o aluno como para o professor uma primeira abordagem do que será estudado a partir da LM, facilitando a compreensão das atividades propostas. Esse livro também traz uma abordagem diversificada de gêneros textuais, diante dos temas propostos e apresenta a gramática de forma contextualizada. Isso nos remete ao que nos diz os PCNs de ensino fundamental,

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada. (BRASIL, 1998, p. 92)

Com isso, percebe-se que a Língua Inglesa é um dos diversos idiomas mundiais que está cada vez mais presente no nosso dia a dia, ou seja, a influência do estrangeirismo no vocabulário, na música, alimentos e bebidas, vestimentas, informática e outros. Essa introdução de expressões ou vocábulos em nosso meio linguístico é algo que se tornou um fenômeno natural decorrentes da globalização. Nessa perspectiva, o livro didático em questão procura atender tal proposta, procurando facilitar a interação do aluno na condição de iniciante da língua inglesa, levando estes a uma compreensão global de cada seção, ao propor atividades que os envolva nesta nova linguagem utilizando, para isso, temas que estão próximos do seu contexto diário como é proposto no volume 1, uma proposta de familiaridade com os diversos vocábulos estrangeiros que já fazem parte do cotidiano dos educandos.

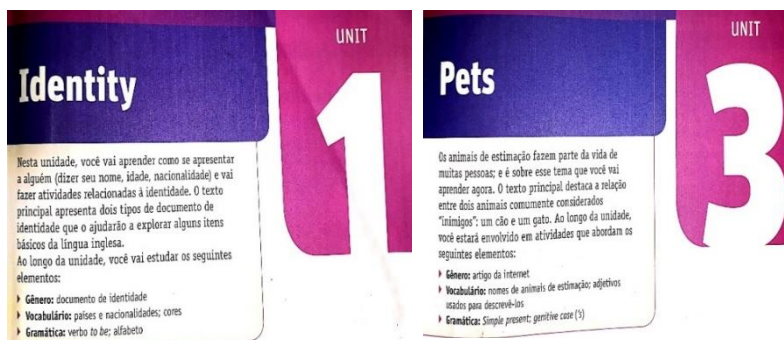
Ao longo das oito unidades, que serão descritas a seguir, os conteúdos abordam temáticas que auxiliam educando na construção de sua identidade enquanto ser social, como também a uma aprendizagem significativa de uma LE considerando os aspectos vividos pelos autores do processo.

A unidade 1 aborda o tema *Identity* (Identidade), e destaca o gênero textual “documento de identidade”, levando-os a ampliarem o vocabulário relacionados a países, nacionalidades e cores. Explora a gramática de forma contextualizada, utilizando os elementos linguísticos: verbo *to be* e o alfabeto. Nesta seção, o discente terá a oportunidade de aprender as formas de apresentação pessoal (nome, idade e nacionalidade) a partir da exploração dos textos que ilustram a primeira abordagem da unidade.

Evidenciando a intencionalidade dos organizadores ao abordarem logo na primeira seção o tema identidade, procura-se aproximar o aluno da língua inglesa oferecendo elementos textuais que fazem parte do seu contexto pessoal, com isso, cria condições para uma aprendizagem significativa. Uma vez que “Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe” (PCN’s, 1998, p. 92).

O livro segue um padrão para abertura de cada unidade, como podemos observar na Figura 4. Todas fazem breve apanhado do que será estudado na unidade em questão, desde o gênero textual até o vocabulário e gramática que serão abordados.

Figura 4 - introdução das unidades 1 e 3



Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

A unidade 2 é voltada para o tema *Families* (famílias) e utiliza imagens de diferentes tipos de famílias. Esta unidade tem como destaque o gênero “pôster de filme” como texto principal. O livro explora o tema por meio de atividades diversificadas, levando em conta a realidade atual dos diferentes contextos familiares, possibilitando que os alunos ampliem o vocabulário com palavras relacionado a membros da família num contexto real de aprendizagem. No aspecto da compreensão linguística, aborda adjetivos possessivos e pronomes demonstrativos. As atividades permitem a iteração do sujeito com a Língua Inglesa, tanto na leitura quanto na escrita.

Na unidade 3, o livro mais uma vez aborda um tema relevante para todas as faixas etárias, sendo ele, *Pets* (animais de estimação), partindo do pressuposto de que a maioria das pessoas, independentemente da idade, pode ter um animal de estimação. Além disso, esta unidade contribui com o respeito e cuidado aos animais, além de dar indícios das responsabilidades, direitos e deveres provenientes de possuir um *pet*. Esta unidade faz uso do gênero textual “Artigo de internet”, além da exposição de imagens, exploração de vocabulário do tema em estudo, atividades diversas explorando a oralidade e escrita. No que diz respeito ao estudo gramatical, a unidade aborda o estudo do *Simple present* e *genitive case* (presente simples e caso genitivo), por meio de atividades que possibilitam o contato direto do aluno com a LI, ora na escrita, ora na leitura nas mais distintas situações de aprendizagem.

A unidade 4 dispõe-se de representações gráficas de diversos lugares onde as pessoas consomem frequentar no dia a dia como *DVD rental store* (loja de aluguel de DVD), *bakery* (padaria), *candy store* (loja de doces), *clothes store* (loja de roupas), *drugstore* (drograria), *hair salon* (salão beleza), *movie theater* (cinema), *restaurant* (restaurante), *school* (escola) e *supermarket* (supermercado). Embora existam lugares retratados nas imagens que não condizem com a realidade vivida pela maioria dos alunos de escola pública e que moram nos interiores dos estados, ousamos descrever isso como ponto positivo para a mediação do professor, que por meio de metodologias inovadoras poderá leva-los a ampliarem o conhecimento de mundo por meio de atividades de pesquisas ou até mesmo, utilizar-se de recursos disponíveis como vídeos entre outros que os aproximam do desconhecido. Essa unidade além de apresentar os gêneros textuais, mapas e questionários, traz um vocabulário relacionado a lugares de forma contextualizada e explora atividades de gramática com *there is / there are* e *frequency adverbs* (verbo haver e advérbios de frequência).

Conforme já mencionamos, as Diretrizes Curriculares propõem que o professor faça uso da infinidade de gêneros textuais nas aulas de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2008), verificando sempre a qualidade dos textos, os quais devem instigar o aluno à reflexão e a discussão em sala de aula. Nesse sentido, a unidade 5, oportuniza a discussão e aprendizagem da

LI por intermédio do tema *The environment* (Meio Ambiente). Tema este que é de grande importância para o teor das discussões no ambiente escolar por tratar-se de uma realidade tão próxima aos olhos dos alunos e que precisa ser considerando diante da real situação ambiental do planeta. Ainda nessa unidade, o aprendiz é motivado à prática da leitura, explorando os gêneros textuais letras de músicas como também a aprimorar seu vocabulário sobre materiais e recipientes de descarte de lixo e números ordinais. No contanto com a gramática, terão uma breve introdução sobre o uso do verbo no modo *imperative* (imperativo).

A unidade 6 traz o gênero textual receita culinária como texto principal, e o vocabulário relacionado aos tipos de comida, recipientes e mediadas. Aqui os alunos terão a oportunidade de vivenciarem situações de aprendizagens a partir de uma série de atividades que vão desde a exploração de textos, estudo da gramática, que neste caso dá sequência a unidade anterior (modo imperativo). Esta unidade, como a maioria, também propõe prática da habilidade de escrita.

O conjunto de atividades que compõem a unidade 07 são contextualizados com o tema *sports* (esportes), onde tem como gênero principal, um texto instrucional. Por meio deste, o aluno terá a oportunidade em conhecer as regras do jogo *dodgeball* (queimada). Além disso, a unidade explora o vocabulário de palavras relacionadas a diferentes modalidades esportivas, e no campo da gramática, aborda o *imperative*, *why* e o *because* (imperativo e o uso dos porquês).

Com o advento das novas tecnologias, o cenário educacional é incrementado com recursos que possibilitam novas formas de comunicação entre os estudantes e o mundo globalizado, a internet, cada vez mais vem ampliando o contato com a Língua Inglesa por utilizá-la de forma interativa nos recursos tecnológicos usados por professores e alunos no processo de interação com o mundo virtual. Neste contexto, a unidade 8 proporciona ao

educando, situações de aprendizagem da Língua Inglesa envolvendo a internet, e para tanto, traz estudo de vocabulário relativo à *emoticons*<sup>5</sup>, linguagem e profissões relacionadas à internet. Como texto principal, sites colaborativos e estudos de vocabulário permitindo assim, a leitura e a compreensão de aspectos virtuais.

Paiva (1999) considera o computador como um instrumento de grande relevância para o estudo de língua estrangeira. E afirma:

[...] a aprendizagem de língua estrangeira mediada pelo computador propicia contextos de uso mais significativos para os alunos, aumenta as oportunidades de aprendizagem, incentiva a aprendizagem autônoma, acomoda ritmos e necessidades diferentes, facilita o acesso a material autêntico e ultrapassa os muros da sala de aula propiciando a interação com pessoas no mundo inteiro. (PAIVA, 1999, p. 15)

Entretanto, a educação e a tecnologia são fenômenos extraordinários, desencadeados pelo ser humano, a partir da necessidade de emergir no mundo e nas coisas reais que lhes são impostas. O autor assegura a ideia de que, apropriar-se de recursos tecnológicos é oferecer ao estudante, inúmeras oportunidades para o uso comunicativo da língua em diversos contextos e situações em que a mesma é utilizada.

Todavia, a utilização das novas tecnologias no ensino de línguas, vem a cada dia conquistando mais espaço no âmbito educacional, incrementando no processo de ensino em todas as dimensões. Com isso, o professor tem em mãos ferramentas que permite conciliar sua prática pedagógica com o contexto social vigente.

---

<sup>5</sup> Não temos uma palavra equivalente em Língua Portuguesa para este termo, mas ele se refere a figuras utilizadas em redes sociais, que demonstram as diversas emoções que possam ser vivenciadas pelo indivíduo.

Conforme já foi mencionado, o volume está organizado em oito unidades temáticas com estruturas padronizadas, que possuem as seguintes seções:

- *Quick challenge (desafio rápido)*: Atividade que aparece na abertura de todas as unidades e tem a finalidade de divertir e convidar o aluno a fazer um breve conhecimento da seção antes do trabalho em si.
- *A first approach (uma primeira abordagem)*: Apresenta uma série de imagens com um bloco de perguntas que antecedem as mesmas (talking about the topic), visando, com isso, explorar os conhecimentos prévios dos educandos acerca do tema a ser abordado no decorrer da unidade. Tal proposta didática continua fazendo um estudo mais específico dos tópicos, em que é possível fazer o uso da linguagem por meio de uma descrição das imagens, fazendo uma análise de aspectos culturais relacionados aos temas sociais.
- *Reading corner (canto da leitura)*: O aluno é submetido a atividades de compreensão textual, tendo como foco o desenvolvimento de habilidades de leitura. Para tanto, utilizando-se de textos de diferentes gêneros tais como: carteira de identidade, pôster de filme, mapa, canção, artigo de jornal, história em quadrinhos, biografia, entrevista, texto literário, entre outros. A seleção de textos indicados para o volume em estudo apresenta uma linguagem de fácil compreensão, uma vez que a linguagem não verbal permite que o estudante faça uma associação ao sentido real do texto. A seção se subdivide com atividades de *pre-reading*, *exploiting the text* e *post-reading*.
- *Words, words, words (palavras, palavras, palavras)*: O vocabulário apresentado em cada unidade está relacionado com a temática abordada na mesma, assim sendo, o aluno terá a oportunidade de ampliar o repertório lexical, fazendo uso de atividades que envolvem leitura e escrita.
- *Grammar bits (um pouco de gramática)*: É um espaço destinado ao estudo da gramática que de maneira

contextualizada, oferece oportunidades para o desenvolvimento das competências linguísticas do educando.

- *Open your ears (abra seus ouvidos)*: Contempla atividades de compreensão oral, bem como atividade de pré-escuta com objetivo de levantar alguns conhecimentos prévios que o aluno já possui acerca do teor da gravação.
- *Speaker's corner (canto da oralidade)*: Embora no decorrer das seções, o aluno entra em contato com exercícios que envolve o uso da expressão verbal, este tópico é destinado as atividades relacionadas as habilidades comunicativas dentro do contexto temático que discorre a unidade.
- *Pen to paper (da caneta ao papel)*: Neste espaço, praticam-se as atividades de produção escrita, considerando os aspectos relevantes no papel social da mesma, ou seja, preocupa-se em sensibilizar os alunos de que todo texto tem um propósito para divulgação ou exposição.

Diante do exposto, percebe-se que o livro analisado segue as orientações dadas pelos PCNs (1998) para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do sujeito aprendiz. Além disso, integrar a quatro habilidades implica em uma oferta de atividades variadas. Com isso, a aprendizagem torna-se prazerosa e significativa, uma vez que atividades diferenciadas podem favorecer os diferentes estilos de aprendizagem existentes no ambiente da sala de aula.

Vale salientar que a sequência padronizada entre as unidades do livro, contribui positivamente para a compreensão e resolução das atividades posteriores, pois o aluno que acompanhou a primeira unidade vivenciando passo a passo da proposta ali apresentada, já adquiriu experiência a ponto de compreender a proposta das unidades seguintes.

Percebe-se, portanto, que as unidades do volume estudado apresentam uma mesma perspectiva de trabalho, começando por uma prévia do que será explorado, o gênero textual e a gramática a ser estudada na mesma, por meio de atividades múltiplas capazes de dar condições ao



educador para instigar os alunos a se tornarem sujeitos ativos na construção de um novo saber com mais autonomia e flexibilidade.

Nesse sentido, compreender que os gêneros textuais são extremamente relevantes para a sociedade, tanto que Marcuschi (2008) afirma que a sociedade no uso da comunicação verbal só o faz por meio de algum gênero textual e, contudo, declara a tal importância para pesquisas tanto sobre os gêneros quanto a aplicação em sala de aula. Ou seja, é preciso proporcionar aos educandos situações que os tornem sujeitos atuantes e interativos na construção de um saber interativo e proficiente.

Deste modo, trabalhar com gêneros textuais é garantir uma proposta prática e significativa, pois por meio da organização textual o indivíduo aproxima-se do contexto real do qual está inserido criando situações variadas de comunicação. Ao entrar em contato com os diversos gêneros textuais, os alunos se familiarizam com distintos tipos de textos e, por conseguinte, adquire o conhecimentos sobre esse segundo idioma tornando-se capaz de aprender sobre esses gêneros que irão ajudá-los na construção como sujeito crítico, reflexivo e atuante na sociedade ao qual estão inseridos.

Diante dessa análise, observamos que o livro em estudo traz uma proposta didática focada no estudo de gêneros textuais diversos, bem como um estudo gramatical e ortográfico por meio de atividades diversificadas, esse atende a perspectiva da oferta de um estudo de Língua Inglesa condizente as exigências da contemporaneidade, ou seja, mesmo tendo algumas carências o livro possibilita a aquisição da LI de maneira ativa e interativa do sujeito aprendiz, possibilitando-o atuar na aquisição de sua aprendizagem com autonomia e participação ativa.

## O CD

O CD de áudio é um recurso que contempla tanto o livro do aluno como o manual do professor, é indicado para o uso nas atividades que envolvem a prática do *listening* (atividades de áudio) para a resolução de atividades de compreensão oral disponíveis na seção *open your ears* (abra

seus ouvidos) de cada unidade do material analisado. É um recurso com praticidade de uso, e de fundamental importância diante da necessidade em expor o aluno em contato com os diferentes tipos de linguagem, bem como contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas do sujeito. Pois, aprender uma língua estrangeira, significa ser apto a comunicar-se mediante a esta, como nos indica os PCNs de 1998.

O recurso mencionado contém 32 faixas de atividades de áudio que varia entre 20 segundos e 3 minutos e meio de duração. Nota-se com mais frequência, a presença de um inglês americano com pronúncias bem compassadas e clareza na dicção. O material é no formato de CD, que pode ser usado tanto em aparelhos de som que possui suporte para tanto, como em computadores.

Figura 5 – o CD do aluno



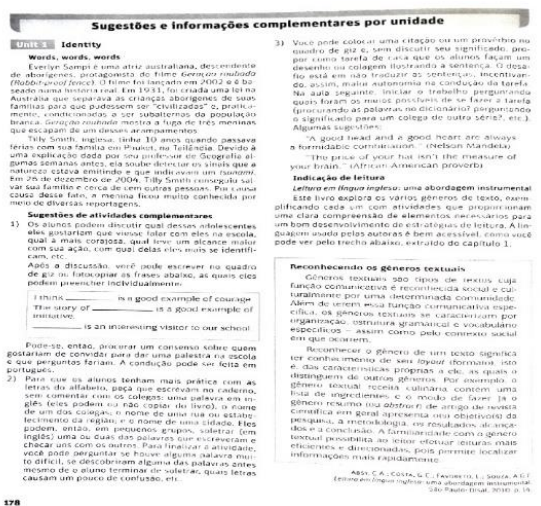
Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

Diante da real necessidade em trabalhar os tipos de linguagem nas aulas de língua inglesa, pensando em um ensino diversificado, o recurso é viável, porém a maioria das escolas bem como os alunos, não dispõem de recursos que auxiliam a prática do mesmo. Sendo assim, seria interessante se além do CD, alunos e docentes pudessem contar com serviços de download online das faixas e usar em *pendrive*, visto que a facilidade de caixa de som que usam esta ferramenta, além de cartão de memória e *bluetooth*, são mais leves e práticos para o manuseio.

## O livro do professor

A imagem abaixo mostra partes do Manual do Professor que é uma cópia idêntica ao livro do aluno, diferindo apenas no acréscimo ao final do livro, que são páginas em preto e branco destinadas exclusivamente ao professor.

Figura 6 - partes do Manual do Professor



Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

Estas páginas contemplam a apresentação do conteúdo que constitui a obra, incluindo questões teórico-metodológicas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, apresenta de forma sucinta como está organizada toda a coleção que vai desde o volume 1 (6º ano) ao volume 4 (9º ano), além de trazer sugestões e informações complementares para cada unidade do volume I. Conta também com as transcrições das gravações do CD de áudio.

Figura 7 - parte das transcrições do CD de áudio

**Transcrições das gravações do CD de áudio**

• **Track 2 – page 12**  
**GETTING SET**  
**Activity 8:** Agora ouça a gravação do CD e repita os números de 1 a 15 em inglês.  
*one / two / three / four / five / six / seven / eight / nine / ten / eleven / twelve / thirteen / fourteen / fifteen*

• **Track 3 – page 18**  
**UNIT 1 – IDENTITY**  
**Words, words, words**  
**Dictionary**  
**Listen to the different pronunciations. Repeat the words.**  
*British English: tweenager, tweenager*  
*American English: tweenager, tweenager*  
**Now listen to the way these people read the same sentence. Pay attention to the differences.**  
*British English: Look at these "tweenagers". Check what they have in common.*

*American English: Look at these "tweenagers". Check what they have in common.*

• **Track 4 – page 24**  
**Open your ears**  
**Activity 2:** Listen to the song and point at the words (or at the images) as you hear them.  
**What a wonderful world**  
*I see trees of green, red roses too  
I see them bloom for me and you.  
And I think to myself what a wonderful world.  
  
I see skies of blue and clouds of white  
The bright blessed day, the dark sacred night  
And I think to myself what a wonderful world.  
  
The colors of the rainbow so pretty in the sky  
Are also on the faces of people going by  
I see friends shaking hands, saying how do you do  
They're really saying I love you.*

Fonte: Livro didático *It Fits*, editora SM (Moderna), 2015.

Além de comentários gerais acerca do material, o manual vem com as atividades do livro do aluno, devidamente respondidas, e com dicas e sugestões metodológicas atribuídas ao professor conforme o tema ou conteúdo abordado. Sendo assim, o professor, tem em mãos um recurso que servirá de suporte para a mediação de suas aulas. Vale destacar que estas dicas são apenas sugestões, e que o professor tem total liberdade para adaptar a metodologia conforme a necessidade de sua turma.

Todavia, um material didático autêntico, consiste em um aprendizado consciente e eficaz, pois o mesmo quando utilizado de forma precisa, garante um ensino de qualidade e conseqüentemente uma aprendizagem relevante, diante de um mundo cada vez mais exigente, onde os sujeitos que o compõe precisam estar preparados para conviver com tais exigências de maneira ativa e de forma autônoma, garantindo um futuro promissor no meio do qual faz parte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar todo e qualquer livro didático é algo que requer determinados meios de interpretação bem como o conhecimento das considerações dispostas pelos autores e teóricos do campo da linguagem, ou seja, não é uma atividade fácil, uma vez que envolve vários saberes de

pessoas distintas para um único propósito, a escolha de um livro condizente com as exigências do mundo contemporâneo. No entanto, mediante a tantas cobranças da atualidade, todo e qualquer livro didático não é de todo completo, perfeito, os educadores atuais estão sempre procurando adaptá-lo a sua realidade visando o desenvolvimento significativo do educando. Enfim, cada vez mais se faz necessário a prática de leituras críticas dos livros didáticos tendo em vista a importância de um ensino de qualidade uma vez que o livro é a ferramenta mais presente na vida escolar do educando.

Por meio deste trabalho podemos dizer que o anseio por rever as práticas visando o desenvolvimento de um ensino de Língua Inglesa de qualidade fazendo uso de uma gramática contextualizada foi almejada com o desenvolvimento dessa monografia, visto que o livro analisado é condizente com a proposta que desejávamos, ou seja, através do uso de gêneros textuais distintos, promovendo situações de aprendizagem de forma real para o educando.

Observamos que o livro *It Fits do 6º Ano*, possibilita diversas circunstâncias de expressar a língua de forma contextualizada por meio de sugestões distintas de leitura, interpretação e produção de gêneros textuais diversos, promovendo um ensino de língua inglesa através da valorização de contextos e situações de comunicação diversificada presentes no dia a dia do educando. Também foi possível observar que no contexto social vigente, os livros de Língua Inglesa exigem um conhecimento maior por parte dos educadores da área, visto que a maioria desse encontram dificuldades em conduzir as aulas de inglês, o que acaba fragmentando o ensino e inglês e conseqüentemente a desmotivação dos educandos em aprendê-lo. O livro *It Fits do 6º ano* em especial, traz uma didática bem contextualizada e contemporânea exigindo mais habilidades dos professores para atuarem como mediadores eficientes entre o aluno e o ensino de língua inglesa e assim, poderem contribuir de forma significativa um ensino dê subsídios para que os alunos saibam lidar de maneira ativa com as exigências do mundo globalizado.

Reforçamos que o uso do livro didático na atualidade é algo que requer bastante cuidado, visto que as cobranças do cenário atual exigem sempre mais dos indivíduos que o compõe, ou seja, tanto educador quanto

educando precisam estarem bem preparados para lidarem com as demandas sociais. No entanto, o livro didático não deve ser o único recurso utilizado pelos professores. Ele deve apenas fazer parte de uma série de materiais e propostas conforme o olhar do professor diante das respectivas turmas.

Salientamos que esta pesquisa não é algo pronto e acabado, ela é um indício para o desenvolvimento de outras pesquisas da área que servirão para estudantes da área de Letras e Inglês, além de profissionais produtores de livros didáticos e professores de Língua Estrangeira em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: *CONTEXTURAS: ensino crítico de língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1994. v. 2

BRASIL, *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Ensino Médio- Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 04 de mai. 2019.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica*. Curitiba, PR: SEED, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamenta. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Livraria Cultura. It Fits - Inglês - 6º ano - Ensino Fundamental II. Disponível em: [https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/ensino-de-lingua-estrangeira/ingles/it-fits-ingles-6-ano-ensino-fundamental-ii-6-ano-46121070\\_](https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/didaticos/ensino-de-lingua-estrangeira/ingles/it-fits-ingles-6-ano-ensino-fundamental-ii-6-ano-46121070_) Acesso em: 20 de jun. de 2019.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan. / mar. 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, Hugo *et al.* (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. *A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador*. Calidoscópico. São Leopoldo. 2005.

PAIVA, V. L. M. O. *História do material didático de língua inglesa no Brasil*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 2009.

# REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA

Priscila Sandra Ramos de Lima<sup>1</sup>

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

É indiscutível que as pesquisas no campo da Linguística Aplicada avançaram bastante nas últimas décadas no Brasil, especialmente no que concerne a área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. A maior parte dos pesquisadores desse seguimento dedicam seus estudos ao Inglês, o que demonstra a grande relevância dessa língua em nosso sistema educacional, na sociedade e no mundo. Podemos destacar autores brasileiros como Moita Lopes (1996; 2006), Leffa (2006), entre outros.

Por outro lado, infelizmente ainda existe um grande contraste entre o alto nível, desenvolvimento e avanços de tais estudos e a realidade da sala de aula de línguas. Sabemos que, apesar das inestimáveis contribuições dos especialistas e da intensa produção de pesquisas no nível de pós-graduação, problemas graves relacionados ao ensino de Inglês ainda persistem, o que justifica a pertinência e a relevância da realização de reflexões e debates sobre o tema.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: priscila-sandra@hotmail.com. Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4833464942417445>

<sup>2</sup> Professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME). E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2209646644494459>



Sabe-se que há muitas crenças e discursos cristalizados baseados no senso comum sobre o fracasso escolar do ensino público que circulam no âmbito social e educacional. Souza (2011) afirma ficar chocado com essa percepção negativa acerca do fracasso da educação básica pública, em especial no ensino de Língua Inglesa. De acordo com o autor, o mais espantoso é o paradoxo que reside entre a valorização pela sociedade do bem cultural, que é o Inglês, e a noção de que na escola não se aprende esse idioma.

Enquanto professores, constantemente já ouvimos e até mesmo já reproduzimos em certos momentos de desânimo o seguinte discurso: hoje em dia ensinamos alunos que não querem aprender. Todavia, acreditamos que muitas vezes não paramos para refletir na inversão dos papéis dessas personagens: alunos que querem aprender e possuem professores que não sabem ou não querem ensinar.

Pensando nisso, no outro lado da história, entre as várias possibilidades de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, focamos nossa investigação no olhar do aluno de línguas conluente do Ensino Médio. De antemão, é importante ressaltar que não pretendemos aqui encontrar culpados e/ou condenar indivíduos, especialmente os professores. O objetivo maior de todo e qualquer pesquisador é discutir problemas e desenvolver possíveis soluções.

Recentemente, as narrativas autobiográficas, formativas e de aprendizagem têm ganhado destaque como opção teórico-metodológica de investigação na área da Linguística Aplicada, já que através desse enfoque, é possível examinar a língua real e em uso como prática social, reflexiva, transformadora e conhecer a cultura e percepções de diferentes grupos de indivíduos que fazem parte de determinada esfera social. Tal abordagem tem sido muito utilizada e contribuído no aprimoramento de teorias, métodos e técnicas de ensino e formação de professores de línguas materna e estrangeiras.

Acompanhando essa tendência, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar as narrativas de aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma escola pública estadual do município cearense de Maracanaú. Especificamente, pretendemos: investigar as experiências de

aprendizagem de Língua Inglesa dos participantes desse estudo durante o percurso formativo no Ensino Básico, analisar a relevância e os sentidos atribuídos pelos participantes à aprendizagem do inglês no Ensino Básico e refletir sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública tendo como base os relatos de experiências dos colaboradores da pesquisa.

Baseando-se nos postulados teóricos e metodológicos de Bertaux (2010) sobre narrativas de vida, reflexões de Moita Lopes (1996) e nos discursos narrativos desses estudantes, podemos observar que tipo de educação linguística realmente está sendo cultivada, as concepções dos alunos em relação ao inglês e conhecer a realidade local desse grupo social no contexto público escolar nacional para avançar nas pesquisas que buscam a melhoria do ensino de língua inglesa.

## O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Diferentemente das outras disciplinas obrigatórias que compõem o currículo do Ensino Básico, o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras modernas na escola pública brasileira é constantemente deixado de lado e questionado, especialmente a Língua Inglesa, já que as pessoas esperam que o aluno conclua o Ensino Médio com o domínio das quatro habilidades da língua: leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral. Sabe-se que isso é impossível devido as falhas de nosso sistema educacional sobre as quais Moita Lopes relata:

(...) no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal se advogar o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz etc. Nessas condições, o foco nas habilidades de leitura também parece ser mais facilmente alcançável tendo em vista os seus objetivos limitados. (MOITA LOPES, 1996, p. 132)

A Língua Inglesa é provida de um grande prestígio social. Seu valor na sociedade contemporânea para o mundo do trabalho, acadêmico e cultural é reconhecido pelos especialistas e explicitado constantemente nos meios de comunicação. Entretanto, pode-se perceber que enquanto o sistema educacional privado investe pesadamente na qualidade e ampliação do ensino de Inglês, educação bilíngue e as escolas de idiomas se proliferam nos quatro cantos do país, o mesmo é desvalorizado nas escolas públicas.

O primeiro contato das crianças que estudam em escola pública com o Inglês ocorre apenas no sexto ano, antiga quinta série. Enquanto isso, os alunos das escolas particulares entram em contato com a língua muito antes disso. Pais, professores, estudantes e alunos dos Cursos de Letras possuem opiniões negativas sobre essa disciplina na escola pública. Entre eles, o que mais preocupa é a postura do professor que se encontra frustrado com a profissão e com a falta de interesse e compromisso do governo. Outra questão é preocupante: grande parte dos professores de línguas não possuem formação adequada para ministrarem aulas. Eles dão aulas de idiomas apenas para complementar suas horas de trabalho na escola a qual estão alocados. Vejamos:

A desvalorização da língua inglesa (e de qualquer outra LE) acaba se manifestando não apenas na carga horária mínima, na falta de material didático apropriado, ou nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo dos pais e estudantes de todas as classes sociais (“não sabe inglês quanto mais português”; “inglês é coisa para uma elite”; “só se aprende inglês em cursos livres” etc.), mas principalmente de “destiná-la a professores leigos para cumprir sua carga horária” (...), causando um sério desconforto, tanto para estudantes quanto para o docente improvisado no cargo que, naturalmente se vê incapaz de cumprir sua tarefa educacional nas mais diversas dimensões, da dimensão linguística à de infraestrutura ou da dimensão política. (SIQUEIRA, 2011, p. 97)

Em geral, no contexto do ensino público, o Inglês é considerado como uma disciplina de pouca importância em relação a Português e Matemática, que não reprova e não desempenha grande função na vida e formação do aluno. Por isso, tornou-se um hábito que qualquer professor

que tenha um mínimo de conhecimento e está disposto a ensinar algo que não sabe, ministre aulas de Língua Inglesa, já que se trata de um componente curricular obrigatório e precisa ser ofertada. Muitas vezes o professor é obrigado a fazer isso pela carga horária reduzida da Língua Inglesa (doravante LI). É claro que existem professores competentes, porém o que deveria ser regra (profissionais capacitados) na verdade é uma exceção.

A falta de acesso a esse tipo de conhecimento linguístico é uma falha grave do governo e pode causar exclusão e desigualdade social, cultivando assim um modelo educacional para as classes oprimidas que perpetua as injustiças. Há uma forte tendência em focar o ensino de leitura de Inglês na escola pública, já que essa habilidade é a mais exigida e recorrente no cotidiano de todo estudante para a realização de testes de vestibulares (MOITA LOPES, 1996). Porém, a justificativa social para o ensino de LI deve alcançar também os aspectos culturais de sua língua materna e da língua estrangeira estudada, que amplia as visões de mundo sobre si, os outros e as possibilidades de transformação de seu meio.

## AS NARRATIVAS DE VIDA COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

As fontes autobiográficas têm ganhado grande destaque e se tornaram um objeto de estudo muito relevante em Educação por ampliar, produzir e revelar conhecimentos sobre a história de vida, a formação e as relações dos indivíduos em tempos de aprendizagem. A curiosidade crítica e analítica pelos outros, e entende-se outros como os diferentes grupos sociais e suas culturas, é o que move essa perspectiva.

Bertaux (2010) aponta que as narrativas de vida consistem em um método que investiga os percursos de ação em situações específicas de sujeitos sociais, ou seja, tratam do conjunto de ações individuais que as pessoas realizam e relatam, como por exemplo: a formação escolar e as experiências de trabalho. É uma perspectiva etnossociológica, apoiada na pesquisa de campo, qualitativa e estudo de caso que procura compreender o

funcionamento de contextos sociais particulares, partindo do particular para o geral. Tal abordagem permite a descoberta, observação e a teorização de processos que não poderiam ser compreendidos sob os procedimentos tradicionais e quantitativos da pesquisa sociológica. Conforme o autor:

Em Ciências Sociais, a narrativa de vida resulta de uma forma particular de entrevista, a “entrevista narrativa”, durante a qual um “pesquisador” (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada de sujeito, que lhe conte toda a ou uma parte de sua experiência de vida. (BERTAUX, 2010, p. 15)

A narrativa de vida é uma produção discursiva, um esforço de contar algo, na qual o sujeito discorre de modo narrativo sobre realidades exteriores a eles mesmos que são para Bertaux (2010): a realidade histórico-empírica, a realidade psíquica e semântica e a realidade discursiva. A primeira trata do percurso biográfico, ou seja, a trajetória de vida do sujeito, o que e como ele realmente viveu. A segunda representa o que o sujeito sabe e pensa sobre seu caminhar. E a terceira, constitui-se a partir da relação dialógica da entrevista, a narrativa em si mesma, produto daquilo que o sujeito quis dizer do que sabe e pensa para o pesquisador.

As narrativas de vida são de natureza subjetiva, já que os entrevistados, além de fornecer dados e informações relevantes para o pesquisador, também dão ênfase e justificam os acontecimentos de grande repercussão em suas trajetórias biográficas. Em outras palavras, permitem apreender os sentidos subjetivos das lógicas que sustentam as interações sociais. O pesquisador, com posse das narrativas, estabelece as relações entre os casos particulares, dando destaque as recorrências que auxiliarão na elaboração do conjunto de hipóteses. Não se pretende estudar densamente um indivíduo, mas através desse ter acesso a uma pequena fatia do mundo do qual esse faz parte e sua bagagem de vivências (BERTAUX, 2010).

Os sujeitos sociais, como o próprio nome sugere, não vivem sozinhos e nem isolados. Todos nós fazemos parte de grupos e vamos, ao longo de nosso percurso, se engajando em diversas comunidades que constituem parte do domínio de nossa existência como a escola, o trabalho e a igreja,

entre outras. Tais domínios se articulam com as experiências de vida dos indivíduos e se revelam através de suas narrativas de vida.

A primeira e mais marcante comunidade a qual fazemos parte desde o nosso nascimento é a família. Nelas construímos as nossas relações afetivas e morais, além de que seus membros exercem grande pressão para atendermos as suas expectativas. Muito de nosso projeto de vida não foi construído apenas por escolhas próprias, mas negociado e influenciado positiva ou negativamente por nossos parentes e responsáveis. A família, reconhecida juridicamente, apresenta várias formas e realidades, além de diferenças como recursos financeiros, culturais e situação social e tais fatores repercutem na personalidade e conduta durante toda a vida do sujeito (BERTAUX, 2010).

A escolarização também faz parte da vida dos sujeitos sociais. A escola objetiva primeiramente socializar, em seguida desenvolver habilidades específicas, auxiliar na aquisição de conhecimentos gerais e preparar os indivíduos para serem críticos, atuantes, agentes transformadores e ingressarem no mundo do trabalho. O emprego, na verdade, é um constituinte de um vasto número de mundos sociais do trabalho: as áreas de atuação, os setores públicos e privado e as profissões. E cada um tem a sua cultura, estrutura, lógica de funcionamento e regras bem estabelecidas (BERTAUX, 2010).

## CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Nossa pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2018, com alunos cursistas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada no município de Maracanaú, região metropolitana do estado do Ceará. As entrevistas foram realizadas com 10 (dez) participantes voluntários, na faixa-etária de 17 (dezessete) a 22 (vinte e dois) anos. Para realizar uma melhor análise dos dados e proteger a identidade dos sujeitos da pesquisa, os participantes foram codificados da seguinte forma: A1 (aluno um), A2 (aluno dois), A3, (aluno três) e assim sucessivamente até chegar ao A10 (aluno dez), além de P (pesquisadora).

## DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Sobre as experiências de aprendizado de Inglês durante o trajeto escolar no Ensino Fundamental I, os entrevistados que sempre foram alunos da escola pública só tiveram contato com a Língua Inglesa a partir do 6º (sexto) ano, antiga quinta 5º (quinta) série, do Ensino Fundamental, diferente dos outros que iniciaram seus estudos em instituições particulares. Nos documentos oficiais que regularizam o Ensino Fundamental, o ensino de uma língua estrangeira moderna, podendo ser o Inglês ou o Espanhol, entram na parte diversificada do currículo obrigatoriamente a partir do 6º (sexto) ano, demonstrando já uma desigualdade no acesso a esse tipo de conhecimento.

Entretanto, acesso ao conhecimento não garante a sua qualidade. Como podemos constatar nos excertos, o ensino de Inglês para crianças em escolas brasileiras é centrado na aquisição de vocabulário, lições de gramática, músicas e jogos. Na verdade, não se trabalha com uma perspectiva social e discursiva do idioma em sala de aula e nem com as quatro habilidades da língua. O Inglês é mais recreativo do que funcional, um artigo de grife, com o intuito de atrair a atenção e o investimento dos pais. Não estamos questionando aqui o uso de uma didática lúdica, mas sim a qualidade do ensino. Vejamos:

A2: No jardim de infância eu já aprendi um pouco. Palavras relacionadas aos animais, frutas, brinquedos. E no Fundamental I eu também continuei na escola particular. Aí eu aprendi mais, comecei a estudar o verbo *to be* a partir daí, desde cedo. Aprendi muito vocabulário, membros da família, partes da casa, móveis, essas coisas simples. Já tenho uma noção de vocabulário desde pequena.

A3: É, eu sempre estudei em escola pública, desde o Jardim e o ensino de Inglês só passou a existir a partir da quinta série.

A4: A partir da quinta série foi que comecei com o Inglês com o famoso verbo *to be* (risos). Na verdade, foi a partir do sexto ano porque mudou né!

O início do discurso da entrevista do sujeito A1, nos chama atenção pelo tom de justificativa das lacunas no seu processo de aprendizado

enquanto aluno da escola pública. Nessa fala, estão latentes os problemas do sistema público educacional brasileiro não só em LI mas, em todas as outras disciplinas.

A1: [...] Bom, pra começar, a minha vida inteira eu fui aluno da escola pública. Isso é uma coisa importante de dizer. Pode justificar muitas coisas, muitas falhas no meu aprendizado não só de inglês, mas de Português, Matemática e todas as matérias no geral. Isso é uma questão problemática (risos) [...].

Nesse mesmo contexto dos infortúnios do ensino público, A3 assinala:

A3: [...] E vou logo dizendo que o ensino na escola pública em geral tem as suas dificuldades pela questão da estrutura e tem também alguns professores que realmente não tem competência e nem interesse de dar aula. Só, como eu posso dizer, tem alguns que só joga a tarefa ali e a gente que se vire. Não dá o conteúdo em si, uma orientação.

Já em relação as vivências do Ensino Fundamental II, a grande maioria dos alunos relataram experiências negativas. Eles apresentaram uma visão muito realista e crítica da situação do idioma, apontando a questão da falta de formação específica do professor para o ensino, a metodologia inadequada e o descaso com a disciplina.

A1: Pra falar a verdade, nesse período do Fundamental II, o aprendizado de Inglês foi muito precário. Porque assim, eu acredito que os professores não têm, quer dizer, não tinham conhecimento da matéria. Muitas das vezes eles não tem capacitação. Eles não sabem o conteúdo. Eu tinha uma professora que não tinha capacitação para dar aulas de inglês, talvez ela não tivesse nem para ensinar porque as aulas eram muito ruins. Ela não tinha, como posso dizer, é, a questão do foco, a questão da organização, jeito para ensinar, fora que ela também estava passando por uns problemas também na vida pessoal e tudo isso acabou atrapalhando muito o aprendizado da gente.

No Ensino Médio, há uma tendência mais animadora: é possível perceber uma melhora no ensino. Muitas dificuldades e problemas persistem, porém os alunos apontam que os professores possuem um nível



melhor de conhecimento e fazem aulas de leitura e interpretação de texto mais direcionadas para os vestibulares. Vemos que o foco do Ensino Médio é a leitura e as outras habilidades não são tão enfatizadas nas entrevistas.

A1: Bom, eu tô terminando o terceiro ano aqui no Ceará. Eu sou de São Paulo e vim pra cá para morar com minha tia e madrinha. Tô achando bem diferente e assim, no último ano parece que a maior parte do foco é o ENEM. Né?! Então, se o objetivo for realmente esse, ajudar para que a gente passe no ENEM, o ensino de Inglês tá até bom.

A3: [...] No primeiro ano foi muito legal, a professora passava vídeo, fazia dinâmicas. Ela ensinou a gente um pouco de fonética, vocabulário, leitura e foi bem proveitoso. No segundo e terceiro foi bem proveitoso também. No segundo ano tinha muita gramática, vocabulário e leitura e no terceiro a gente estuda para o ENEM deu até para desenrolar para resolver as questões. As professoras que tive e a que tenho hoje é boa. Não tem enrolação. A gente tem conteúdo, explicação, tarefas, tudo direitinho.

Todos os alunos afirmaram que é possível aprender Inglês na escola pública desde que haja uma grande transformação no modo de ensinar e aprender, na formação e compromisso dos professores e governo, estrutura física, material didático, quantidade de horas-aula e reformas no currículo de ensino. Todos eles também disseram que gostariam de ter aprendido Inglês de uma outra forma que contemplasse as quatro habilidades da língua, utilizando bons recursos e métodos. Essas respostas são interessantes, já que geralmente os alunos supervalorizam os cursos de idiomas, chegando a afirmar que somente através deles é possível aprender o Inglês.

A2: Sim. Poderíamos ter mais tempo de aula, pra começar. Língua estrangeira é uma coisa muito importante que pode nos ajudar no trabalho e na vida e não é fácil. Seria bom se investissem mais nesse conteúdo. (...) Eu queria ter aprendido a fala. Acho muito legal. O governo poderia ampliar mais, investir no ensino de línguas como o Inglês e o Espanhol, mas principalmente o Inglês nas escolas públicas com os jovens.

A4: Foi bom, mas eu sei se eu tivesse estudado em uma escola melhor poderia ter sido bem melhor, porque o ensino é mais

avançado, tem uma sala de aula boa, livros e materiais diferenciados. Se tivesse isso na pública seria bem melhor e eu gostaria de ter tido isso, mas eu tô feliz. E em questão de aula, acho que seria legal se tivesse um meio mais comunicativo e divertido de dar aula, pra deixar a gente mais interessado e junto, entende. Poderia ser melhor, bem melhor se o professor também chegasse na aula com mais vontade e fizesse coisas diferentes.

A5: Tendo mais horas-aulas, principalmente né porque o tempo que tem é uma aula de cinquenta minutos. É pouca coisa, ainda mais pra quem não tem muito conhecimento, muita base né, é pouca coisa. Acho que poderia melhorar mais no conteúdo, colocar mais conteúdo pra gente ver mais coisas. Acho que a gente poderia aprender mais porque hoje em dia está tudo mais fácil né. Com mais incentivo, mais didática, mais bons professores a gente aprenderia mais.

Os alunos sinalizaram o que poderia dar certo enquanto estratégia e método de ensino de LI, como: o uso de jogos, atividades interativas e de conversação, treino de pronúncia, a adoção de um bom material didático, o uso de séries e filmes, aulas atrativas. Além disso, indicam a necessidade de uma boa estrutura física da sala de aula, professores bem capacitados e o uso de computador e *tablet*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas dos participantes do estudo nos diz que as experiências dos alunos não foram boas em sua grande maioria e nem promotoras da aprendizagem de Língua Inglesa. Apesar dos avanços e transformações realizadas na educação pública, muito ainda precisa ser feito para que o ensino de língua estrangeira, especialmente o Inglês, ocorra de forma efetiva e concreta.

Os resultados mostraram que os alunos acreditam que seja possível aprender Inglês na escola pública, fato que consideramos animador, mas isso só poderá acontecer se houver investimento na escola, na capacitação dos professores, na adoção de métodos de ensino de línguas eficazes e aumento da carga-horária da disciplina.

Os alunos tiveram experiências de aprendizagem de Inglês voltadas exclusivamente para o vocabulário, tradução, gramática e leitura. As práticas de produção oral e escritas são inexistentes em seus relatos. Eles mostraram-se bastantes desmotivados e descontentes com isso, apesar de saberem e afirmarem a grande importância do idioma na sociedade contemporânea e o que ele pode proporcionar de bom.

A pesquisa narrativa nos possibilitou o acesso as experiências e concepções sobre o aprendizado do Inglês na escola pública, desvelando-se as vivências do passado e as expectativas para o futuro. A partir de suas experiências, professores e alunos podem pensar e agir em busca de uma formação completa e melhorarem a situação do ensino de inglês no Brasil, especialmente na educação pública.

## REFERÊNCIAS

- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide A. C. Cavalcante, Denise M. G. Lavallée. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LEFFA, V. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EUCAT, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SIQUEIRA, Sávio. O ensino de Inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.
- SOUZA, R. A. de. A língua inglesa na cultura e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 133-146.

# A APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES IDOSOS DE LÍNGUA INGLESA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS

Dabne Dantas<sup>1</sup>

Juliane R. Trevisol<sup>2</sup>

Roberto Rodrigues Bueno<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO:

Apesar do número de estudos sobre os efeitos do envelhecimento na aprendizagem terem crescidos na última década (Bialystok, Craik, Klein & Viswanathan, 2004). No Brasil, estudos voltados para a aprendizagem da terceira idade ainda são pouco comentados. É de conhecimento geral que, devido à idade, o processo de aprendizagem desses indivíduos tende a ser mais lento decorrente dos declínios cognitivos e por isso mais complexo. Por essa razão, e considerando a escassez de pesquisas no Brasil relacionadas a esse tema (PEREIRA, 2015) especialmente o que envolve o ensino baseado em tarefas, buscamos, por meio deste artigo, explanar a importância da

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, campus IV – Jacobina/BA. E-mail: dabnedantas@outlook.com Graduada no curso de Letras /Língua Inglesa e Literaturas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3315236769917154>

<sup>2</sup> Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mestrado em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela PPGI-UFSC. Atua como professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, junto ao Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus IV Jacobina.

<sup>3</sup> Professor auxiliar na UNEB/CAMPUS IV, Mestre em Letras (Inglês e Literatura correspondente) pela UFSC. Endereço eletrônico: rbueno@uneb.br

aprendizagem de segunda língua para aprendizes idosos, assim como os desafios enfrentados por eles e o processo de obtenção de conhecimento tendo em vista os declínios cognitivos desenvolvidos com a idade.

Este artigo apresenta um estudo qualitativo ainda em produção visando avaliar um ciclo de tarefas para a aprendizagem de estudantes idosos de língua inglesa em uma turma do programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). A qual constitui-se de programas oferecidos por instituições de nível superior com o objetivo de proporcionar aos idosos maiores perspectivas de inclusão social além de melhorar sua qualidade de vida com as mais variadas atividades, desde atividades físicas a aulas de Inglês.

O artigo é dividido em quatro sessões. Sendo que a primeira tem como foco a aprendizagem da terceira idade, onde abordamos os estímulos mais comuns que inspiram os indivíduos idosos a aprenderem uma segunda língua assim como a importância do constante desenvolvimento da plasticidade cerebral, assim como a sua função, suas vantagens e a relevância do mesmo para o progresso cognitivo do aprendiz.

A segunda sessão, traz o bilinguismo e o seu papel de grande importância para entendermos melhor as vantagens que a aprendizagem de segunda língua trazem para a terceira idade, expondo a função do bilinguismo como um freio para possíveis doenças cognitivas como depressão e Alzheimer (GABRYS-BARKER, 2017).

A terceira sessão, concerne à avaliação de uma tarefa (ELLIS, 2003-2006; NUNAN, 2004; SKEHAN, 1996-2009), aplicada a uma turma de idosos do Curso de Inglês da UATI. A tarefa envolve um jogo da memória, no qual os aprendizes foram avaliados e observados individualmente a fim de observar o seu nível de compreensão do vocabulário estudado, o que resultou em uma demonstração da relevância de estar constantemente exercitando a plasticidade cerebral com atividades de leitura e escrita ou atividades de passatempo, como palavras-cruzadas e cruzadinhas. Assim como alguns desafios encontrados por esses indivíduos ao serem expostos a uma língua estrangeira.

Por fim, é importante ressaltar que o estudo aplicado à aprendizagem da terceira idade está em execução e é necessário mais pesquisas voltada

para o uso de tarefa para aprendizagem desse público assim como a importância de estudar uma língua estrangeira na velhice e as vantagens que são desenvolvidas ao longo do processo.

## APRENDIZAGEM NA TERCEIRA IDADE

De acordo com Singleton (2018), a maioria dos aprendizes idosos se sentem motivados a aprender ou estimular o seu conhecimento já existente de uma segunda língua, para um propósito específico ou pelo desejo de usar a língua para comunicação em situações reais. Esse processo, por sua vez, vai além do uso comum de aprender um novo idioma, pois está ligado a fatores que muitas vezes são prioridades para esse público. Como mencionado por Singleton & Ryan (2004):

Por curiosidade, a vontade de manter suas faculdades intelectuais ativas, motivos sociais ou de lazer, o desejo de estar em posição de auxiliar seus filhos ou netos com o dever de casa, ligação com uma língua em particular (geralmente relacionado à etnia), ou interesse em se comunicar com falantes de uma língua em questão - em sua própria comunidade ou viajando ao exterior. (Singleton & Ryan, 2004:221. Tradução nossa)<sup>4</sup>

Os fatores variam entre a vontade de aprender um idioma para uso pessoal ao se comunicar, viajar ao exterior ou auxiliar os netos, e a necessidade de manter sua integridade cognitiva. Como mencionado anteriormente, esse fator é de extrema preocupação para indivíduos da terceira idade, isso porque à medida em que envelhecemos, há declínios

---

<sup>4</sup> By curiosity, the desire to keep their intellectual faculties alive, social or recreational motives, the wish to be in a position to assist children or grandchildren with their homework, attachment (often based on ethnicity) to a particular language, or an interest in communicating with speakers of the target language - whether in their own community or when travelling abroad. (Singleton & Ryan, 2004:221)

generalizados na substância cinzenta regional e na integridade dos setores de substância branca que os interconectam (ver Colcombe *et al.*, 2003). Declínios estes que acabam afetando a plasticidade cerebral. Mas o que seria a plasticidade cerebral? De acordo com a OECD (2007, p. 30) a plasticidade cerebral é “uma condição necessária para a aprendizagem e uma propriedade intrínseca do cérebro ao longo da vida toda” estando inteiramente relacionada à memória e à aprendizagem.

Sendo assim, a plasticidade cerebral é a base neural para qualquer aprendizagem (DEHAENE, 2000), podemos ver que muitos indivíduos idosos possuem uma elevada capacidade de raciocínio, pois estão constantemente estimulando essa plasticidade cerebral seja com jogos da memória, atividades de leitura ou até mesmo jogos de *videogame* que requerem atenção do jogador ou exercícios físicos (GREEN, 2018), dessa forma, quanto maior for o estímulo, mais plástico se torna o cérebro do indivíduo.

O mesmo ocorre no processo de aprendizagem de segunda língua independentemente da idade do aprendiz, pois essa plasticidade faz-se possível adquirir experiências e aprender coisas novas em qualquer faixa etária. Basta que os estímulos durante a aprendizagem sejam convenientes com as necessidades de cada indivíduo, buscando um meio de exercitar o conhecimento em questão e reforçar essa memória fragilizada. Na quarta sessão, veremos um exemplo de tarefa aplicado à uma turma de aprendizes idosos de língua inglesa, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina/BA. Mas é importante ressaltar o papel que o bilinguismo exerce para a aprendizagem, assim como seus desafios e vantagens.

## BILINGUISMO: DESAFIOS E VANTAGENS

A aprendizagem de segunda língua voltada para idosos ainda é pouco comentada no Brasil, isso porque há um pré-conceito determinado de que a complexidade de ensinar idosos é um problema grandioso e impossível (ou muito difícil) de alcançar e ainda um tabu por parte dos

idosos de que aprender uma nova língua não servirá de nada para sua realização pessoal. Mas o que não sabem é que a aprendizagem de uma língua estrangeira na terceira idade traz muitas vantagens para seu sistema cognitivo, desde a retardação de doenças cognitivas ao exercício constante da memória. Portanto, para uma melhor compreensão do assunto abordado, é importante ressaltar o papel do bilinguismo para o processo de aprendizagem de segunda língua.

Mas o que pode ser entendido como bilinguismo? Segundo Bloomfield (1933), ser bilíngue é ter o domínio igual a de um nativo para as duas línguas. Enquanto Macnamara (1966), define o bilíngue como aquele que tiver uma das habilidades (falar, escrever, ler, ouvir) em uma língua diferente de sua língua materna. Por outro lado, Wei (2000), afirma que o termo “bilíngue” descreve alguém que utilize dois idiomas, independentemente de seu nível de proficiência.

Em uma pesquisa feita por Weissheimer *et al* (2016), compreendemos que há três características que definem o indivíduo bilíngue segundo a visão aquisicionista:

[...] Assumiremos as seguintes premissas sobre o que é um indivíduo bilíngue: (i) todos que falam duas línguas são bilíngues; (ii) é possível crescer falando-se duas línguas, ou ainda (iii) aprender primeiramente uma língua nativa e, na sequência, uma outra língua. (WEISSHEIMER, J. *et al*, 2016, p. 405)

O bilíngue é, portanto, aquele indivíduo que desenvolveu uma segunda língua diferente de sua língua materna e consegue se expressar independente do seu nível de proficiência ou da idade em que começou a desenvolver essa segunda língua. O que define o bilíngue é, segundo a perspectiva aquisicional, as características construídas no processo de aquisição (WEISSHEIMER, J. *et al*, 2016).

O bilinguismo apresenta benefícios que vão muito além das habilidades verbais (GROSJEAN; LI, 2013; ALTARRIBA; HEREDIA, 2008), tais como flexibilidade cognitiva, controle inibitório, alocação de recursos atencionais, memória operacional, inteligência e criatividade na resolução de problemas (ALTARRIBA; HEREDIA, 2008). Para Lövde'n (2010)



atividades mentais desafiadoras ajudam idosos a manterem suas funções cognitivas e também reduzem a existência de mudanças psicológicas negativas, como depressão e Alzheimer (GABRYS-BARKER, 2017). A importância do bilinguismo, em especial, à aprendizagem de estudantes idosos de segunda língua é que, com o avanço da idade, o envelhecimento cerebral é inevitável e por isso se torna uma preocupação na vida desses indivíduos.

Os declínios causados pela idade podem ser explicados pela morte de neurônios, estes que definem a perda cognitiva, resultando na perda de memória que é tão comum na terceira idade. É nessa fase, também, que os idosos apresentam falhas claras em relação a situações mais recentes (IZQUIERDO, 2002). Por exemplo, os idosos apresentam maior facilidade ao falar sobre algo que aconteceu quando eram jovens, mas sentem dificuldade de se lembrar de algo que aconteceu há uma semana.

Com o envelhecimento nos deparamos com algumas circunstâncias como a diminuição na velocidade de processamento, a diminuição da capacidade de memória de trabalho, o declínio das funções sensoriais, entre outros. Por conta disso, o bilinguismo pode servir para refrear alguns efeitos negativos e incômodos que vêm acompanhados com a idade e atuar como uma espécie de proteção às funções cognitivas ao longo da vida (BIALYSTOK, CRAIK, KLEIN; VISWANATHAN, 2004; KRAMER; MOTA, 2012).

Por todos esses aspectos, entendemos que o bilinguismo é um fator muito importante para exercitar as funções cognitivas durante o envelhecimento. Entretanto, há poucas evidências que comprovem que o bilinguismo é efetivo para a melhoria da memória em geral, assim como a melhoria da memória de trabalho (BYALYSTOK; 2009, p. 6; TREVISOL & TOMITCH, 2017, p. 9). Dessa forma, é necessário que haja mais pesquisas na área para esclarecer a relação do bilinguismo e memória (TREVISOL & TOMITCH, 2017, p. 9).

O processo de aprendizagem na terceira idade, por sua vez, não ocorre da mesma forma que ocorre em indivíduos mais jovens, em virtude disso, a sessão seguinte abordará um exemplo de tarefa (ELLIS, 2003-2006; NUNAN, 2004; SKEHAN, 1996-2009), aplicado à uma turma de idosos do

curso de Inglês da UATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) no qual discutiremos a memória de trabalho em função de uma atividade e o exercício da plasticidade cerebral.

## AVALIAÇÃO DE UMA TAREFA EM UMA TURMA DE APRENDIZES IDOSOS

A tarefa foi aplicada em uma aula do Curso de Inglês associado ao projeto de extensão da UATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV de Jacobina/BA. A aula foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2019 no qual tinha como objetivo a execução de um jogo da memória.

A tarefa tem como base o ensino baseado em tarefas no qual Skehan (1996) afirma que na tarefa o significado é primário, por isso as tarefas apresentam maior resultado se estiverem relacionadas a situações do mundo real. Enquanto Ellis (2003-2006), expõe seis critérios essenciais para definir o que é uma tarefa: a) tarefas são planejamentos, a ideia é aplicar um plano de atividades onde os alunos terão de seguir o passo-a-passo; b) tarefas têm foco primário no significado; c) tarefas requerem o uso da língua em situações do mundo real; d) as tarefas se aplicam a qualquer uma das quatro habilidades de uso da língua (*Reading, speaking, writing, listening*); e) uma tarefa envolve processos cognitivos; f) nas tarefas espera-se um *outcome* voltado para o comunicativo. Por sua vez, Nunan (2004) ressalta que as tarefas são trabalhos de sala de aula que envolvem os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação no idioma-alvo, enquanto sua atenção é voltada para significado e não a forma.

De modo geral, Nunan (2004), Ellis (2003-2006), Skehan (1996-2009), definem as tarefas como quaisquer atividades pedagógicas que envolvem o uso da linguagem comunicativa, na qual a atenção do aluno está voltada para o significado e não a sua forma gramatical. É importante ressaltar que essas definições podem trazer algumas características distintas que variam entre os teóricos, mas seu principal conceito se dá pelo foco no significado e tem o aluno como centro.

Em uma turma de idosos entre os 55-70 anos, foi encontrada uma certa dificuldade em retomar o assunto da aula anterior no qual abordamos um assunto relacionado ao Dia de Ação de Graças, foi apresentado algumas comidas típicas e víamos uma certa dificuldade por parte dos estudantes de relembrem todas as comidas que foram estudadas. Para isso, levamos para a aula um jogo da memória, nas cartas você podia encontrar a ilustração da comida e na outra carta o nome da comida escrita em Língua Inglesa.

Antes do jogo começar, disponibilizamos o nome de todas as figuras no quadro e pedimos que elas tentassem se lembrar o nome em português de cada um deles, houve um certa resistência para se lembrar, elas utilizaram um tempo aceitável para que pudessem associar todas aquelas comidas à seus nomes em português. Feito isso partimos para o jogo, montamos dois grupos, cada grupo continha três jogadores e explicamos as regras principais: a) elas deveriam jogar individualmente e assim quem tivesse mais cartas jogaria com a vencedora do outro grupo e b) elas teriam que mostrar a carta escolhida para todo o grupo e colocar exatamente no lugar onde estava.

A razão para elas terem sido avaliadas individualmente é exposta durante a partida, no grupo A, duas alunas admitiram ter uma boa memória, isso porque estavam sempre fazendo atividades como caça-palavras e cruzadinhas e por isso conseguiam se lembrar o lugar exato onde cada ilustração e nome estavam, enquanto a terceira participante não praticava atividades desse tipo e por isso demonstrou muita dificuldade em se lembrar onde havia colocado as cartas em questão. Enquanto no grupo B, duas delas não praticavam nenhuma atividade relacionada à cruzadinhas e caça-palavras, conseqüentemente, demonstravam a mesma dificuldade em manter o foco na carta que precisava ser encontrada, a terceira participante admitiu gostar de atividades assim, mas seu esforço era reflexo de atividades de leitura e escrita. (Ver figura I)

Figura I - Realização do jogo da memória



Fonte: Aula de inglês da UATI

A importância dessa atividade está relacionada ao exemplo do estímulo constante da plasticidade cerebral, como podemos notar, as estudantes que demonstravam maior estímulo em realizar atividades que trabalham o cognitivo constantemente resultaram em uma maior habilidade de memória, ao se lembrar onde estavam as cartas corretas, enquanto as outras que não realizam essas atividades com muita frequência apresentaram maior dificuldade.

Para essa avaliação tivemos como base as três fases da tarefa, proposta por Ellis (2003) onde na “pre-task” é apresentado uma prévia do conteúdo para os alunos, assim como um modelo da atividade, nesse caso foi mostrado como funcionava o jogo assim como suas regras e o vocabulário utilizado no mesmo. Em seguida, a “main task”, onde os estudantes se dividiram em dois grupos e começaram a jogar. Por fim, na parte do “post task” foi pedido que os alunos retornassem ao seus lugares e novamente escrevemos o vocabulário utilizado no jogo, no quadro, mas desta vez alterando a ordem que apareceram no início da aula. Pedimos então que relacionassem novamente aqueles nomes em Língua Inglesa aos seus nomes em Língua Portuguesa e elas apresentaram uma menor dificuldade em associar o nome à sua tradução, mas ainda mostraram resistência em se lembrar de alguns nomes.

Esse caso não está somente relacionado à plasticidade cerebral, mas sim ao que é chamado de memória de trabalho. A memória de trabalho é um mecanismo responsável pela manipulação temporária e o sustento de informações relevantes durante operações cognitivas como, por exemplo, a compreensão da língua. (SINGLETON, 2018). Por outro lado, a capacidade da memória de trabalho não parece diminuir muito com a idade, contudo, tarefas mais exigentes que mostram maior variedade de informações a serem processadas simultaneamente, mostram um efeito mais marcante com a idade. (Salthouse & Babcock, 1991; Wingfield *et al.*, 1988). Isso quer dizer que os indivíduos idosos quando estão expostos a uma grande quantidade de informações, como estiveram expostos na atividade descrita acima, no qual precisavam de uma reação imediata, mostraram maior dificuldade, pois o processamento cognitivo apresenta uma certa desaceleração.

Outro fator que afeta a aprendizagem e a progresso dos aprendizes idosos de Língua Inglesa é o que Singleton (2018) vai chamar de derrotismo psicológico relacionado à idade, uma espécie de envelhecimento internalizado, que atinge a maioria dos aprendizes idosos de segunda língua (Andrew, 2012; Roumani, 1987; Schleppegrell, 1987). Muitos aprendizes acreditam que apesar dos seus esforços, haverá sempre um empecilho ligado à idade que resultará em um impacto negativo em relação ao seu progresso durante a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo tem como finalidade explicar a importância da aprendizagem de segunda língua para aprendizes idosos, assim como os desafios enfrentados por eles e o processo de obtenção de conhecimento tendo em vista os declínios cognitivos desenvolvidos com a idade. Considerando a necessidade de mais pesquisas relacionando o uso de tarefa (ELLIS, 2003-2006; NUNAN, 2004; SKEHAN, 1996-2009) voltado para o público idoso, podemos dizer que as explicações associadas às vantagens e os declínios cognitivos, assim como a importância dessa aprendizagem

foram alcançadas. Pois, apresentamos a relevância que o bilinguismo traz para os aprendizes da mesma forma que serve como retardo para doenças cognitivas.

Além de esclarecer o processo de aprendizagem levando em consideração fatores cognitivos, assim como os estímulos necessários para que o indivíduo se sinta confortável com a ideia de aprender um idioma, seja para comunicação, diversão, socializar com amigos e familiares, para viagens ao exterior ou simplesmente pela realização de aprender uma língua diferente da sua. Desse modo, é necessário também exercitar a plasticidade cerebral com tais estímulos visando as necessidades de cada aprendiz para que o mesmo fortaleça a memória.

Como exemplo de plasticidade cerebral trouxemos a avaliação de uma aula do Curso de Inglês da UATI, aplicado na Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina/BA. Nesta aula, apresentamos um jogo da memória para uma turma com seis alunos, onde abordamos as três fases da tarefa (ELLIS, 2003) e na “pre-task” foi apresentado o conteúdo no quadro para que os alunos relacionassem com a tradução daquelas palavras em português, em seguida, foram instruídos a se dividirem em dois grupos e pedido que jogassem individualmente, para que os vencedores de cada grupo pudesse jogar um contra o outro. Durante a “main task” os alunos jogaram e na “post task” foi pedido que retornassem aos seus lugares e relacionassem o mesmo vocabulário disposto no jogo da memória e o que foi apresentado no início da aula, mas dessa vez foram escritos aleatoriamente. Com isso foi possível perceber que as alunas que tinham hábito de fazer caça-palavras, cruzadinhas ou atividades de leitura e escrita mostraram maior facilidade ao decorar os lugares onde as cartas estavam, enquanto as que não tinham o hábito de fazer tais atividades mostraram grande dificuldade em se lembrar das cartas e seus lugares.

O que nos mostra que a falta de estímulo da plasticidade cerebral realmente traz complicações ao realizar tarefas simples do cotidiano e por isso há mais chances de ter lapsos de memória. Estando relacionado também à memória de trabalho, sendo esta responsável pelas informações e pensamentos temporários no cérebro. Dessa forma, é importante estimular e motivar esses estudantes para que não vejam a idade avançada como um

obstáculo para aprender um novo idioma, seja para comunicação, diversão, socializar com amigos e familiares, para viagens ao exterior, pela realização de aprender uma língua diferente da sua ou simplesmente por manter o cérebro ativo e saudável.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALTARRIBA, J.; HEREDIA, R. *An Introduction to Bilingualism: principles and processes*. USA: Erlbaum, 2008.
- ANDREW, P. *The social construction of age: adult foreign language learners*. Bristol: Multilingual Matters. 2012.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I.M.; KLEIN, R.; VISWANATHAN, M. *Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task*. Psychology and Aging, Vol. 19, Nr. 2, p. 290- 303, 2004.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.
- COLCOMBE, S.J.; ERICKSON, K.I.; RAZ, N; WEBB, A.G; COHEN, N.J; MCAULEY, E; KRAMER, A. F. *Aerobic fitness reduces brain tissue loss in aging humans*. Journal of Gerontology: Medical Sciences 58A, 176-180. 2003.
- DEHAENE, S. *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Viking, 2009.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford. Oxford University Press. 2003. 387 p.
- ELLIS, R. *The methodology of task-based teaching*. Asian EFL Journal, 2006. 79-99.
- GREEN, D. W.; *The interactional challenge: L2 learning and use in third age*. In: GABRYS-BARKER, Danuta; *Third age learners of foreign language*. Multilingual Matters. 2018. p. 256.
- GABRYS-BARKER, D.; *Third age learners of foreign language*. Multilingual Matters. 2018. p. 256.
- GROSJEAN; F.; LI, P. *The Psycholinguistics of bilingualism*. Wiley Blackwell, 2013.
- IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JR., O. V.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. *Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade*. Revista do GELNE, v. 15, n. 1/2, p. 399-416, 30 set. 2016.

- KRAMER, R.; MOTA, M. *Bilinguismo ao longo da vida: efeitos no controle executivo e memória de trabalho*. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, vol. 1, p. 1-24, 2012.
- MACNAMARA J. *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press; 1966.
- NUNAN, D. *Task-based language teaching*. New York, NY: Cambridge university press. 2004.
- PEREIRA, Gisele D. *The development and implementation of tasks to elderly learners of English as foreign language*. 2015.
- ROUMANI, J. *Foreign Language Learning for older learners: problems and approaches*. Washington, DC: The ERIC Clearinghouse on LAnguage Linguistics. 1987.
- SINGLETON, D. *Really late learners: some research contexts and some practical hints*. In: GABRYS-BARKER, Danuta; Third age learners of foreign language. Multilingual Matters. 2018. p. 256.
- SINGLETON, D.; RYAN, L. *Language Acquisition: the age factor* (2nd edition). Clevedon: Multilingual Matters. 2004.
- SKEHAN, P. *A Framework for the implementation of Task-Based instruction*. Oxford University Press. 1996. 38 - 59 p.
- SALTHOUSE, T. *When does age-related cognitive decline begin?* Neurobiology of Aging, 30, 530-533, 2009.
- SCHLEPPEGRELL, M. *The older language learner*. Washington, DC: The ERIC Clearinghouse on LAnguage Linguistics. 1987.
- SALTHOUSE, T. and BABCOCK, T. *Decomposing adult age differences in working memory*. Development psychological 27 (5), 763-776. 1991.
- WINGFIELD, A.; STINE, E.; LAHAR, C; ABERDEEN, J. *Does the capacity of working memory change with age?* Experimental Aging Research 14, 103-107. 1988.
- WEI, Li (Ed.). *The bilingualism reader*. Routledge. London and New York. 2000.



# O IMPACTO DO BILINGUISMO NA COGNIÇÃO

Luana Breda Cristiano<sup>1</sup>

Plínio Marco de Toni<sup>2</sup>

Gabriel Sousa Andrade<sup>3</sup>

Genner Mateus Secco<sup>4</sup>

Cristina Ide Fujinaga<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com grande diversidade por abranger várias etnias, sendo estas provenientes de diferentes locais do mundo. Nesse contexto, os imigrantes trouxeram consigo sua identidade, mantida pela cultura e pelo idioma. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma grande onda migratória de europeus para o Brasil e, passado esse período, um declínio, voltando este número a se elevar a partir dos anos 1990, quando os principais estrangeiros provieram dos países do bloco MERCOSUL,

---

<sup>1</sup> Mestrado em Desenvolvimento Comunitário. Especialização em Neuropsicologia Clínica e Graduação em Psicologia. UNICENTRO. E-mail: luanabreda@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4128438547674171>

<sup>2</sup> Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento; Mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência; Graduação em Psicologia. UNICENTRO. E-mail: pliniomarco@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4858828095726875>

<sup>3</sup> Graduando em Psicologia. UNICENTRO. E-mail: gabrielsousaandrade94@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4282017851530563>

<sup>4</sup> Graduando em Psicologia. UNICENTRO. E-mail: gennnersecco@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5957656818174996>

<sup>5</sup> Pós-Doutorado em Ciências. Doutorado e Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública. Graduação em Fonoaudiologia. UNICENTRO. E-mail: cifujinaga@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7868033399535810>

seguidos por imigrantes da Europa, Ásia e América do Norte (CUNHA, 2005; PATARRA, 2005).

A primeira geração de imigrantes tende a não se desligar culturalmente de sua região, buscando meios de recriar algumas expressões culturais relativas aos países de origem, o que tende a não ocorrer com as gerações posteriores, pela socialização destes com as comunidades onde se inserem. Entretanto, estar em outro território que não possui os mesmos valores culturais e demais características típicas da região (como trajes, alimentos e festas tradicionais) dificulta a transmissão dos valores culturais, incluindo o idioma de imigração (BOUCHER; O'DOWD, 2011; CUNHA, 2005).

A união entre membros em uma comunidade, que se caracteriza pela relação de pessoas com interesses comuns, gera uma identidade, sendo a língua fundamental para essas relações, pois possibilita a incorporação da cultura entre os membros da comunidade (DURHAM, 2004). Com isso, manter o idioma materno ao realiza o processo migratório, é uma maneira de manter a identidade de seu povo e sua riqueza cultural.

A linguagem possibilita a troca cultural, sendo a expressão oral uma das principais formas que os indivíduos têm de se movimentar dentre os diferentes ambientes como o educacional, social e familiar. Algumas pessoas nascem em ambientes bilíngues, seja em países onde se fala mais de uma língua ou em famílias de imigrantes ou descendentes que mantêm a tradição de passar adiante sua língua de origem. Outras frequentam escolas bilíngues e lá desenvolvem o segundo idioma. Há ainda aquelas que buscam um segundo idioma por necessidade profissional, demanda pessoal ou por motivos de emigração tardia.

Estudos vêm demonstrando a existência de vantagens cognitivas em grupos de falantes de dois ou mais idiomas, quando comparados com grupos de monolíngues, especialmente relacionadas à capacidade de controle executivo (inibição de estímulos distratores), possuindo também implicações neurofisiológicas, que poderiam causar um efeito protetivo, chamado de reserva cognitiva, que pode atrasar o aparecimento dos sintomas de alguns tipos de demência, em especial a Doença de Alzheimer (BIALYSTOK *et al*, 2009a).

## O BILINGUISTO E SUAS INFLUÊNCIAS

Há várias tipologias para o bilinguismo, podendo o sujeito ser bilíngue precoce na medida em que tem contato já na primeira infância com os dois idiomas (antes da idade escolar) ou desenvolver esta habilidade tardiamente, na adolescência ou fase adulta (RODRIGUES; ZIMMER, 2015; ROTTAVA, 2002). Rottava (2002) destaca que a competência comunicativa na língua pressupõe o grau de bilinguismo, incluindo questões gramaticais, sociolinguísticas (contextuais), e de estratégias de comunicação verbal e não-verbal utilizadas.

O termo bilíngue incipiente é utilizado para aqueles que possuem uma das línguas bem desenvolvida e a outra em estágio inicial; eletivo aos que optam por aprender um segundo idioma; circunstancial para aqueles que possuem necessidade de aprendizagem de outra língua por questões migratórias; e bilíngues produtivos, aos que falam e escrevem em uma das línguas, mas apenas leem ou entendem sua outra língua (RODRIGUES; ZIMMER, 2015).

Nobre e Hodges (2010) afirmam que bilíngues precoces apresentam melhores desempenhos em tarefas de atenção, monitoramento e alternância entre tarefas, pois são capazes de inibir informações inadequadas e controlar a atenção com maior agilidade. Segundo Bialystok *et al.* (2014), as vantagens em funções executivas em bilíngues são mais facilmente observáveis em testes com alta demanda de controle executivo e baixa demanda verbal, especialmente em amostras constituídas por crianças ou idosos. Esse desempenho superior ocorre devido à necessidade dos bilíngues de manter a atenção no idioma apropriado para cada contexto e, ao mesmo tempo, de inibir a interferência do idioma indesejado (ALBERTY, 2012; BIALYSTOK, 2001; 2016).

## A EXPERIÊNCIA BILÍNGUE

Segundo Bialystok e cols. (2009), os padrões de proficiência na língua, os objetivos comunicativos utilizados em ambos os idiomas, bem como a aceitação dos idiomas pela cultura em que se está inserido são

fatores que podem influenciar na experiência bilíngue, refletindo em questões sociais, educacionais e cognitivas.

Antigamente acreditava-se que o bilinguismo poderia ser um fator negativo para o desenvolvimento cognitivo de crianças em idade escolar, porém Peal e Lambert (1962) contribuíram para refutar esta ideia ao comparar o desempenho de grupos de crianças monolíngues e bilíngues em uma bateria de testes de inteligência, no qual o segundo grupo superou o de monolíngues em quase todos os testes, com destaque para as tarefas não-verbais (BIALYSTOK *et al.*, 2009b).

Entretanto, ainda hoje nas pesquisas com bilíngues o desafio está na seleção da amostra, sendo difícil esta ser homogênea e representativa, pois não se tem ainda uma definição clara do que é bilinguismo. É importante considerar que a experiência do bilinguismo não pode ser postulada como uma variável categórica, pois o bilinguismo pode se apresentar de diversas formas, em diversos contextos e com várias intensidades, sendo um fenômeno complexo que deve ser quantificado como tal (LUK; BIALYSTOK, 2013).

## O CÉREBRO BILÍNGUE E SEU FUNCIONAMENTO

O processamento da atenção é gerenciado por circuitos neuronais, envolvendo a regulação da vigilância, sendo necessário um nível de vigilância adequado para que ocorra a aprendizagem. A atenção pode ser regulada de duas formas: através de estímulos periféricos e por suas características, conhecido como atenção reflexa ou por estímulos centrais, também nomeada de atenção voluntária. Esses dois processos podem ser regulados pelo: circuito orientador, que é relacionado principalmente ao córtex parietal e permite a alternância da atenção e os ajustes atencionais finos; pelo circuito executivo, que permite a sustentação da atenção por períodos prolongados de tempo, inibindo os estímulos distratores, relacionado principalmente ao giro do cíngulo (CONSENZA; GUERRA, 2011).

As funções executivas envolvem comportamentos voluntários para o alcance de metas, possibilitando ao indivíduo a avaliação da eficiência de suas ações e adequação de comportamentos conforme a necessidade. Os processos cognitivos das funções executivas são planejamento, controle inibitório (inibir respostas não adequadas ao contexto ou à situação), tomada de decisões, iniciação de tarefas, flexibilidade cognitiva (modificar padrões de resposta conforme demanda), memória operacional (manter a informação em mente pelo tempo de uso e manipular esta informação) e atenção (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2016; FONSECA; PRANDO; ZIMMERMANN, 2016). Já o controle executivo é compreendido como a coordenação dos processos relacionados às funções executivas (SPREEN; STRAUSS, 1998 *apud* HAMDAN; BUENO, 2005).

Diamond (2013) sugeriu um modelo no qual o controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva são componentes centrais das funções executivas e sua interação reflete em funções mais complexas como raciocínio, resolução de problemas e planejamento.

O controle inibitório é apontado como uma das funções na qual a vantagem bilíngue é identificada. Ele abrange a capacidade do indivíduo de inibir estímulos distratores em detrimento de outro, sendo parte integrante de processos autorregulatórios, pois adequa os níveis de funcionamento emocional, motivacional e cognitivo, possibilitando que o indivíduo adapte seu comportamento conforme a necessidade e suprima atitudes impulsivas ou instintivas (FUENTES e cols., 2008 *apud* FONSECA; PRANDO; ZIMMERMAN, 2016).

Bialystok *et al.* (2009b) apontam modificações em algumas funções cognitivas nos bilíngues, sendo decorrentes da necessidade de alternância entre diferentes idiomas, porém as pesquisas são discordantes quanto aos reflexos do bilinguismo na cognição, pois enquanto algumas encontram benefícios nesses falantes, outras não encontram diferenças significativas. Há estudos que mostram maior densidade de massa cinzenta nas regiões medial frontal e temporal inferior esquerda em bilíngues, relacionadas ao desempenho semântico (GROGAN *et al.*, 2009).

Alguns estudos utilizando técnicas de neuroimagem encontraram, em bilíngues, maior densidade de massa cinzenta nas porções anteriores do

giro do cíngulo e no córtex parietal inferior esquerdo em comparação com os monolíngues, bem como melhor conectividade em estado de repouso, principalmente nas áreas relacionadas às funções executivas, mostrando que a experiência bilíngue promove modificações em algumas estruturas cerebrais, gerando assim adaptações do comportamento nessa população (BIALYSTOK, 2016). A mesma autora cita estudos que mediram a ativação cerebral durante a realização de tarefas que demandavam controle executivo e, mesmo em estudos que não encontraram diferenças comportamentais entre os grupos, foram encontradas, nos grupos de bilíngues, diferenças na ativação cerebral de áreas relacionadas às funções executivas.

## OS ACHADOS SOBRE O BILINGUISMO

O interesse pelo estudo do bilinguismo e suas implicações vem crescendo nos últimos anos. Com isto, também cresce a quantidade e variedade de métodos e instrumentos utilizados em pesquisas nesta área.

Há autores que indicam vantagens em bilíngue na capacidade de controle executivo, especialmente nas amostras de adultos de meia idade e idosos (BIALYSTOK *et al.*, 2004; BIALYSTOK; 2006; BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2008), apesar de outros estudos mostrarem resultados contrários (BANDEIRA, 2010; KRAMER, 2011). Há ainda aqueles que identificam contribuições na capacidade de controle executivo em adultos (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008; BIALYSTOK e cols., 2009a; HERNANDÉZ *et al.*, 2010) e também em flexibilidade cognitiva (PRIOR; MACWHINNEY, 2010).

O uso constante de duas línguas tende a refletir em melhor desempenho no controle inibitório e atencional, sendo mais evidente, porém, em bilíngues de contextos escolares do que em bilíngues de contextos familiares (BRENTANO; FONTES, 2011), possivelmente devido a forma como este se expressa pois, muitas vezes dentro dos contextos familiares o vocabulário ou frequência de expressão de duas línguas é limitado. Dessa maneira, a escola torna-se um ambiente potencial para o

ensino de uma segunda língua, pois há diferentes estímulos e oportunidades de temas e contextos para seu uso.

Apesar de aparentemente refletir em benefícios para o controle inibitório, este se expressa em situações não verbais e frente a estímulos incongruentes, ou seja, aqueles que demanda resolução de algum conflito (BIALYSTOK, 2016), pois nessas situações a regra deve ser mantida em mente durante todo o tempo e o monitoramento de resposta é indispensável. Presume-se que em tarefas que possuam regras puras, ou seja, todas congruentes ou todas incongruentes, a vantagem bilíngue deve desaparecer (BIALYSTOK e cols., 2009). Nas demais tarefas não verbais e de tempo de reação, os monolíngues parecem apresentar vantagens sobre o grupo bilíngue (PAAP; GREENBERG, 2013). Na habilidade de memória de trabalho os estudos são divergentes quanto a resultados, pois alguns mostram vantagens bilíngues, já outros não encontram os mesmos resultados (FENG, 2008 *apud* BIALYSTOK e cols., 2009b; BIALYSTOK *et al.*, 2008) e no vocabulário receptivo foram encontradas vantagens monolíngues (BIALYSTOK *et al.*, 2008; 2010), pois os bilíngues, principalmente de berço, tendem a fazer menor uso de cada uma das línguas.

Ao buscar estudos brasileiros, barra-se em dificuldades metodológicas, seja devido à falta de amostra homogênea ou de critérios rígidos na seleção da amostra, que geralmente ocorre por conveniência, além de alguns considerarem autorrelato para avaliar a percepção de memória em bilíngues idosos ou fazem uso de tarefas que não demandam a resolução de conflitos. Essa dificuldade de juntar grupos representativos e balanceados não possibilita que os resultados sejam comparados com estudos internacionais. De acordo com Bialystok (2016), muitas das divergências acerca dos resultados de pesquisas que compararam o desempenho de grupos de bilíngues e de monolíngues se dão por erros metodológicos, sendo os resultados provenientes de pesquisas com dados enviesados.

Estudos com bilinguismo ainda se encontram nos primórdios e com resultados inconclusivos. Com isto é importante o estudo na área, sendo

este tema relevante para a realização de políticas públicas e educacionais embasadas na ciência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que as evidências apontam para que haja, em bilíngues, uma ativação conjunta dos dois idiomas. Isto criaria a necessidade de selecionar a língua apropriada para cada contexto, sendo necessária a utilização do controle executivo para tal tarefa e, com uso frequente, contribui para a generalização das pessoas no dia a dia em tarefas não verbais e que envolvam a resolução de algum conflito.

Diferentes visões sobre o bilinguismo ainda permeiam os pesquisadores da área e poucos bilíngues possuem as mesmas competências em ambas as línguas. No espectro do bilinguismo, pode haver diferentes níveis de proficiência entre as línguas nas habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão verbal. Ter clareza sobre essa diferença faz-se indispensável para a definição da amostra utilizada para o estudo, bem como a forma que esta será comparada. E essa pode ser uma das explicações de tantas divergências nos resultados.

Profissionais das áreas de neurociências, os pais e educadores contribuem para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e, com isto, também para a organização do sistema nervoso dos educandos. É importante que esses profissionais, principalmente os educadores, tenham conhecimento dos processos norteadores das neurociências, para que possam fazer uso da ciência em benefício do ensino dos aprendizes (CONSENZA; GUERRA, 2011). Entender se bilíngues possuem vantagens efetivas sobre monolíngues em algumas capacidades pode contribuir para o desenvolvimento de políticas de incentivo aos imigrantes para manterem sua cultura e para a educação, pois a transmissão social de informações possibilita a movimentação entre os diferentes contextos sociais. Vale ressaltar, ainda, que os estudos realizados no exterior apontam que ser bilíngue pode ser um fator benéfico para a capacidade de controle executivo, além de poder funcionar como uma forma de reserva cognitiva, prevenindo



o aparecimento de sintomas de algumas doenças neurodegenerativas. Considerando isto, é necessária a realização de mais estudos na área, a fim de clarear a relação do bilinguismo com cognição humana.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTY, J. Differences in IQ and memory of monolingual/bilingual children who suffered a TBI. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, v. 73, n. 11–B(E), 2012.
- BANDEIRA, M. H. T. *Diferenças entre crianças monolíngues e multilíngues no desempenho de tarefas de funções executivas e na transferência de padrões de VOT (Voice Onset Time) entre as plosivas surdas do pomerano, do português e do inglês*. Universidade Católica de Pelotas, 2010.
- BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press, 2001.
- BIALYSTOK, E. Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon Task. *Canadian Journal Of Experimental Psychology*, v. 60, n. 1, p. 68–79, 2006.
- BIALYSTOK, E. The Signal and the noise: finding the pattern in human behavior. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, v. 6, n. 1, 2016.
- BIALYSTOK, E., CRAIK, F.; LUK, G. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 34, n. 4, p. 859-873, 2008.
- BIALYSTOK, E., et al. Bilingualism, Aging, And Cognitive Control: Evidence From The Simon Task. *Psychology And Aging*, v. 19, n. 2, p. 290–303, 2004.
- BIALYSTOK, E. et al. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 13, n. 04, p. 525-531, 2009a.
- BIALYSTOK, E., et al. Bilingual Minds. Psychological Science. *The Public Interest*, v. 10, n. 3, p. 89–129, 2009b.
- BIALYSTOK, E. et al. Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. *Psychology and Aging*, v. 29, n. 3, p. 696-705, 2014.
- BOUCHER, H. C.; O'DOWD, M. C. Language and the bicultural dialectical self. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, v. 17, n. 2, p. 211–216, 2011.

- BRENTANO, L.; FONTES, A. B. DA L. Bilinguismo escolar ou familiar? Novas evidências apontam para a importância do contexto escolar no desenvolvimento do controle inibitório. *Organon*, v. 51, p. 19–38, 2011.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. *Neurociência E Educação: Como O Cérebro Aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, J. M. P. da. Migração e urbanização no Brasil: alguns desafios metodológicos para análise. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 4, p. 3–20, 2005.
- DIAMOND, A. Executive Functions. *Annual Review Of Psychology*, v. 64, p. 135-68, 2013.
- DURHAM, E. R. Comunidade. In: *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Naify Ed., p. 227–235, 2004.
- FONSECA, R. P.; PRANDO, M. L.; ZIMMERMANN, N. Tarefas Para Avaliação Neuropsicológica: avaliação de linguagem e funções executivas em crianças. São Paulo: Memnon, 2016.
- GROGAN, A., *et al.* Structural correlates of semantic and phonemic fluency ability in first and second languages. *Cerebral Cortex*, v. 19, n. 11, p. 2690-2698, 2009.
- HAMDAN, A. C.; BUENO, O. F. Relações entre controle executivo e memória episódica verbal no comprometimento cognitivo leve e na demência tipo Alzheimer. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 10, n. 1, p. 63-71, 2005.
- HERNÁNDEZ, M. *et al.* The impact of bilingualism on the executive control and orienting networks of attention. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 13, n. 03, p. 315-325, 2010.
- KRAMER, R. *Effects of bilingualism on inhibitory control and working memory: a study with early and late bilinguals*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 115, 2011.
- LUK, G.; BIALYSTOK, E. Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, v. 25, n. 5, p. 605-621, 2013.
- MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* Exame das funções executivas, In: MALLOY- DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. (Org). *Avaliação neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed. p. 94-113, 2010.

- MARZARI, G. Q., SANTOS, C. G.; ZIMMER, M. C. Estratégias de preservação cognitiva em indivíduos idosos : o papel da aprendizagem de uma língua estrangeira. *Letrônica*, v. 5, n. 3, p. 103–124, 2012.
- NOBRE, A. P. N. C.; HODGES, L.V. S. D. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 3, p. 180-191, 2010.
- PATARRA, N. L. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 23–33, 2005.
- PAAP, K. R.; GREENBERG, Z. I. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, v. 66, n. 2, p. 232-258, 2013.
- PEAL, E.; LAMBERT, E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, v. 79, n. 27, p. 1-23, 1962.
- PRIOR, A.; MACWHINNEY, B. A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 13, n. 2, p. 253–62, 2010.
- RODRIGUES, L. R.; ZIMMER, M. C. Bilingualism and inhibitory control: Possible confounds with the variables “profession” and “level of education”. *Calidoscópio*, v. 13, n. 1, p. 104–112, 2015.
- ROTTAVA, L. Algumas observações pragmáticas na construção de sentidos na produção escrita - um estudo de caso bilíngüe. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 157–182, 2002.
- UEHARA, E. *et al.* Funções Executivas Na Infância, In: SALLES, J. F. De; HASSE, V. G.; MALLOY-DINIZ, L. F. (Org). *Neuropsicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed. p. 17-26, 2016.
- ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. *Revel*. v. 6, n. 11, 2008



