

Relato de uma experiência docente: as tarefas comunicativas no ensino de Inglês

Simone Cristina SUCCI (PUC-SP)

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o trabalho desenvolvido num curso de extensão, intitulado *Inglês I* realizado no 1º semestre de 2015, no Instituto Federal, campus Barretos – SP. O curso teve carga horária de 40 horas e foi ministrado para 13 alunos, embora estivessem 18 efetivamente matriculados. A faixa etária dos alunos era, em média, de 18 a 40 anos e tinham expectativas parecidas com relação ao curso. A metodologia utilizada no curso baseou-se na aplicação das tarefas comunicativas. Com o objetivo de desenvolver as habilidades comunicativas em LI através da *negociação de sentidos* para atingir a compreensão recíproca, o professor utilizou, como metodologia, as tarefas comunicativas (PRABHU, 1987) e os padrões interacionistas propostos por Pica (PICA, 1989), cuja sequência de negociação de sentidos compreende quatro esferas: quando o enunciado não é compreendido - o *trigger* (desencadeador de negociação) – que gera o *signal response* (sinal de não-compreensão), produzido pelo ouvinte. O interlocutor, em resposta ao sinal de não-compreensão produz a resposta imediata (*follow-up response*) que poderá seguir ou não seguir um sinal de compreensão para a continuação da conversa (*continuation move*) pelo ouvinte.

Palavras-chave: aula de Inglês, tarefas comunicativas, negociação de sentidos.

ABSTRACT

This experience report presents the work of an extension course entitled English I held the 1st half of 2015, in the Federal Institute, campus Barretos - SP. The course had a workload of 40 hours and was given to 13 students, although they were 18 actually enrolled. The students' age was on average 18-40 years and had similar expectations regarding the course. The methodology used in the course based on the application of communicative tasks. In order to develop communication skills in LI by negotiating ways to achieve mutual understanding, the teacher used as a methodology, communicative tasks (PRABHU, 1987) and the proposed interactionists standards by Pica (PICA, 1989), whose way trading sequence comprises four spheres: when the statement is not understood - the *trigger* (trigger trading) - which generates the *signal response* (non-understanding signal) produced by the listener. The caller in response to not sign - understanding produces immediate response (response follow-up) you can follow or not follow a sign of comprehension for further continuation conversation moves) by the listener.

Keywords: English class, communicative tasks, negotiation of meanings.

INTRODUÇÃO

Devido à insatisfação de alunos e professores causada pelos métodos estruturalistas que permeou mais da metade do século XX, os pesquisadores e estudiosos do ensino de línguas vislumbraram a necessidade e a importância de pensar em uma abordagem que redefinisse os papéis de professor e alunos para se vivenciar a língua enquanto meio de comunicação.

Com o advento da abordagem comunicativa, na década de 70, algumas mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira podem, enfim, ser pensada, como tornar os alunos comunicativamente competentes. Para isso, a aprendizagem da língua passa a ser vista como um processo de comunicação em que ter conhecimento das formas da língua – alvo e seus significados não são suficientes.

A abordagem comunicativa valoriza o uso da língua, de forma apropriada, num contexto social que, para se acontecer, envolve o domínio das habilidades sociolinguísticas e discursivas, além da gramatical. Assim, realizar atividades inseridas na comunicação real, propondo conversações em pares e tarefas em que os interlocutores negociem sentidos para a mútua compreensão, é fator fundamental para maximizar o aprendizado da língua.

Para Almeida Filho, o ensino comunicativo

organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes/usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47).

Diante disso, as expectativas e a esperança de um ensino integrado com as necessidades comunicativas do aprendiz foram depositadas quase que inteiramente na abordagem comunicativa. Porém, nós pesquisadores do ensino-aprendizagem de línguas e professores bem sabemos que muitas inquietações ainda nos perseguem e muito caminho ainda temos a percorrer para a concretização, em nossas aulas, dos ideais comunicativos em língua estrangeira.

Nessa perspectiva, este trabalho tece algumas contribuições ao relatar uma experiência docente em que se ofereceu ao aprendiz oportunidades de vivenciar situações mais diretas com e na língua – alvo, através de insumo significativo. Através da

metodologia com as tarefas comunicativas, pudemos perceber que determinadas atividades causaram estranheza nos alunos na medida em que o foco no sentido desprezava o foco na forma; já outras proporcionaram o uso da língua enfatizando a relação forma/sentido. Assim, pretendemos mostrar que alguns tipos de atividades, dentro das tarefas comunicativas, constituem-se como favoráveis ao aprendizado da língua estrangeira – inglês. Por meio da execução de algumas tarefas, como *Asking for help*, *opinion exchange* e *information gap*, os alunos puderam experimentar algumas condições para o sucesso de suas aprendizagens: a necessidade de receberem insumo compreensível e significativo; necessidade de modificarem interacionalmente esses insumos e a necessidade de receberem uma devolutiva com relação aos seus “progressos”.

As tarefas comunicativas no ensino de inglês

O ensino de língua estrangeira mediado pelas tarefas comunicativas não é algo inédito; na abordagem comunicativa, professores e pesquisadores têm usado as tarefas para diferentes fins enfatizando, porém, a competência comunicativa do aprendiz desde o início do processo de aprendizagem.

A definição que elencamos como norteadora neste trabalho é a apresentada por Prabhu (1987), que define a atividade comunicativa “tarefa” como sendo um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. Assim, o autor assevera que tarefa é

uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo.

Por meio desse conceito, a tarefa é uma atividade que demanda um resultado originado de uma informação previamente dada, exigindo reflexão dos aprendizes e regulação dos professores.

O uso de tarefas no ensino de língua inglesa demandou dos profissionais a elaboração de materiais didáticos mais especificados e pensados para finalidades específicas. Dependendo do público-alvo, da faixa etária, do nível de proficiência e das expectativas com relação ao curso, o professor precisa elaborar, com precisão e detalhes, as atividades que ofereçam motivação e oportunidade de comunicação na língua.

A finalidade do uso de tarefas no ensino de línguas é a de fornecer oportunidades no uso em situações reais de fala, focalizando a atenção do aluno na realização daquela situação e não em pontos específicos da língua, centrando a atenção do aprendiz mais no significado do que na forma.

Embora a adoção das tarefas comunicativas no ensino de inglês passou a ser mais frequente, ainda há muita confusão com relação aos seus objetivos que ora se definem como comunicativos, ora se encaixam nas práticas linguísticas quando seguem modelos e elementos estruturais para se estabelecer um diálogo entre pares.

O professor que tem em sua prática o uso incipiente de tarefas pode correr o risco de utilizar a gramática como critério organizador de uma atividade específica, o que levará o aluno a se atentar para o uso das formas e não do significado. Por exemplo, numa atividade em que os alunos devam falar de um projeto futuro, o foco recairá no uso das formas dos verbos e dos advérbios do futuro e a atenção do aluno se desviará das interações e modificações que ele pode fazer para estabelecer compreensão no diálogo.

Para Long (1980) e Swain (1985), o tipo de interação mais importante para a aquisição de uma nova língua é aquele que incentiva os aprendizes a ampliar suas habilidades comunicativas para além do seu nível atual. Daí, podemos inferir que o que produz uma melhor proficiência são as oportunidades que o aluno tem para negociar com seu par o sentido da mensagem não compreendida até que se cheguem mutuamente num “acordo” de sentidos.

Nesse processo de busca de compreensão, o insumo vai sendo trabalhado e recuperado, na medida em que o falante modifica as formas linguísticas para as formas padrão da língua-alvo. Para Krashen (1982), para que o aluno adquira a capacidade de uso em uma nova língua, ele precisa receber insumo suficiente e de qualidade trazido ou criado em atividades de dentro ou fora da sala de aula.

A negociação de sentidos

Com o passar dos anos, os papéis de professor e alunos foram se modificando: o professor já não é considerado o detentor de todo o conhecimento e o aluno não é mais um ser passivo, que espera que tudo lhe seja fornecido. Hoje, o professor pode ser considerado um mediador da aprendizagem à medida que facilita ao aluno o acesso ao conhecimento de forma que ele possa fazer parte da construção do mesmo.

Nas aulas de línguas estrangeiras, esse papel é fundamental na medida em que ele proporciona a comunicação de enunciados linguísticos numa troca de interações possíveis em que o aluno e seu par possam promover o intercâmbio de significados, refazendo suas falas, de modo que sejam compreendidos.

Nessas atividades comunicativas, o professor é um monitorador dos aprendizes e colabora nas interações de modo a proporcionar-lhes segurança, oferecendo-lhes “opções linguísticas” para que reelaborem suas produções dialógicas quando essas não estão adequadas.

Para Long (1980, 1981, 1983) para que a amostra de L2 dirigida ao aprendiz seja aprendida, é necessário que determinadas modificações interacionais ocorram, como a colaboração entre interlocutores. De acordo com esse autor, os interlocutores, no processo de comunicação, movem esforços conjuntos para reestabelecerem a comunicação entre as partes através de alguns recursos que são: os *confirmations checks* (**pedidos de confirmação**), os *clarification checks* (pedidos de esclarecimento) e os *comprehension checks* (pedidos de verificação de compreensão).

(Os pedidos de confirmação acontecem quando um dos interlocutores (ouvinte) repete o enunciado ouvido que ele não compreendeu ou com o qual ele não concordou para obter a confirmação do mesmo, exemplo: A: “*I need to buy two pants*”. B: “*Two pants?*” os **pedidos de esclarecimento** ocorrem quando o ouvinte não compreende a interlocução e pergunta ao ouvinte o que foi que ele disse, sinalizando claramente a sua incompreensão e a verificação de compreensão se dá no momento em que o falante precisa saber se o ouvinte o está compreendendo, por exemplo: A: “*I work every day from*

five to ten” B:” What? I can’t understand.” Já os **pedidos de verificação de compreensão** são utilizados quando o falante quer saber se o seu interlocutor o está compreendendo, exemplo: “Can you understand me?”

Assim, podemos perceber que pela negociação de sentidos numa interação, o aprendiz tem a chance de processar insumo compreensível (KRASHEN, 1981), de receber uma devolutiva do interlocutor e de produzir, depois um *output* compreensível (SWAIN, 1985).

As tarefas comunicativas no curso de inglês: o aprendizado dos alunos

A experiência docente relatada aqui se deu no Instituto Federal, campus Barretos - SP, no 1º semestre de 2015, num curso de extensão, intitulado *Língua Inglesa I* para alunos de nível intermediário dos cursos técnico e superior desta instituição.

O curso teve carga horária de 40 horas, na modalidade presencial e foi ministrado para 13 alunos, embora estivessem 18 efetivamente matriculados. A faixa etária dos alunos era, em média, de 18 a 40 anos, de diferentes cursos, como Ciências Biológicas, Análise e desenvolvimento de sistemas, Turismo e Técnico em Alimentos.

Embora os conteúdos do curso já estivessem pré-definidos, eu tive a liberdade para atualizar, acrescentar e excluir temas para ser trabalhados em atendimento ao objetivo que eu queria alcançar: atingir o aprendizado dos alunos em língua inglesa, observando como os mesmos realizam a negociação de sentidos no uso das tarefas comunicativas.

Optei por utilizar, como material didático, diferentes atividades comunicativas para o trabalho em par, no qual eu – como mediadora – pudesse intervir quando necessário - a fim de promover a interação e poder compreender como a aprendizagem se processa e quais formas de organização e orientação são mais adequadas para que os alunos construam habilidades e desenvolva conhecimentos para construir autonomia.

As aulas contaram com as seguintes tarefas: *Asking for help, opinion exchange, jigsaw e information - gaps*, porém, para este estudo, focalizaremos as *asking for help e opinion exchange*. As atividades – *asking for help e opinion exchange* - foram gravadas e transcritas, seguindo os padrões interacionistas de Pica (PICA, 1989), cuja sequência de negociação de sentidos compreende quatro esferas: quando o enunciado não é

compreendido - o *trigger* (desencadeador de negociação) – que gera o *signal response* (sinal de não-compreensão), produzido pelo ouvinte. O interlocutor, em resposta ao sinal de não - compreensão produz a resposta imediata (*follow-up response*) que poderá seguir ou não seguir um sinal de compreensão para a continuação da conversa (*continuation move*) pelo ouvinte.

Relatarei, neste trabalho, algumas tarefas comunicativas de *asking for help* por entender que as mesmas refletiram bem o aspecto negociação de sentidos e seguirem, via de regra, as quatro categorias de enunciados do modelo interacionista apresentado por Pica (PICA, 1989).

Nas *asking for help* proposta como atividades de uma aula, os alunos puderam manter a interação através de um jogo da maquete de uma cidade na qual um aprendiz perguntava para seu par sobre a localização de determinados locais.

Exemplo 1

A1: *Excuse me, could you tell me how to get to **bus station** ...?*

B1: *Get where?*

A1: **bus station/ bus terminal.**

B1 mostra claramente que não que não compreendeu – *signal response* - o lugar onde seu par quer chegar – *Get where?* Num sinal de não compreensão. O falante A1 repete o item lexical e, em seguida, oferece-lhe outro, sinônimo – *bus station / bus terminal.*

B1:

Oh, yes. So, you go [] until you get to the post office, then turn the left.

straight

Nessa fala, o professor intervém e oferece a palavra que parece faltar e ser a mais adequada para completar o sentido do enunciado. O aluno B1 retoma a fala e conclui seu enunciado.

Exemplo 2

A2: *What' s the best way to get to the movie?*

B2: *Movie?*

A2: *Yes, movie, cinema.*

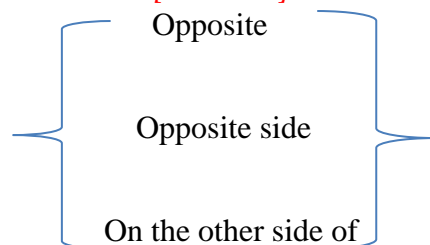
B2: *Ah, cinema.*

Neste exemplo, o aluno A2 substituiu o termo *movie* por *cinema*, ajustando este item lexical por um idêntico ao da língua materna pelo fato de o ouvinte emitir um *signal response* (sinal de não-compreensão), desencadeado pelo *trigger* – *movie?*. O interlocutor, A2, em resposta a este sinal de não-compreensão produz a resposta imediata (*follow-up response*) repetindo o item *movie* e, em seguida, completando com a palavra *cinema*. O aluno B2, então, reconhece o item lexical e devolve com um sinal de compreensão – *Ah, cinema*.

Nos dois exemplos, os alunos não recorreram à língua materna, embora no segundo exemplo, o falante substituiu, intencionalmente ou não, a palavra incompreendida por uma de pronúncia quase idêntica à do Português.

No segundo exemplo, o falante B2 toma o turno, mas tem alguma dificuldade em elaborar o enunciado na L2 e, para isso, o professor – eu, como mediadora, ofereço outras opções lexicais para que ele faça a escolha. Assim:

B2: *The cinema is [] the church.*



Dadas as opções, o aprendiz B2 retoma a fala e enuncia:

B2: *The cinema is opposite the church.*

O par A2, na que interação parece ser o mais competente, dá um sinal de compreensão na conversa e dá continuação ao turno – *continuation move* -:

A2: *Oh, Thank you very much. I will try to arrive on time and catch a movie.*

Como pudemos ver nesses exemplos de tarefas comunicativas, os pares modificaram o item lexical não compreendido pelo ouvinte para reestabelecer o turno para dar continuidade à comunicação.

No exemplo 2, eu, como mediadora, ofereci ao aluno algumas opções lexicais, observando a posição do cinema em relação à igreja. Feito isso, o aluno fez sua escolha e pode continuar o enunciado.

A relação forma/sentido nas atividades comunicativas faz com que os alunos reflitam sobre seus enunciados para que os mesmos tenham significado. Os dois exemplos relatados acima mostram que numa situação de comunicação, os alunos se auxiliam mutuamente na produção do enunciado compreensível. O que me chamou a atenção nesses dois exemplos foi que os alunos não recorreram à língua materna em nenhuma das situações, utilizando-se apenas dos insumos recebidos e aprendidos nas aulas que já tinham tido.

As formas verbais de futuro – *will* – por exemplo, já vinha de um conhecimento prévio do aluno que, ‘espontaneamente’, utilizou na sua fala e reestabeleceu a comunicação. Já, os itens lexicais que indicam *direção on the right, turn left, on the left, opposite the church, go up, go down* e outros, foram colocados na lousa de forma que o alunos pudessem escolhê-los para o uso na fala e de acordo com a posição dos lugares na maquete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O potencial das tarefas comunicativas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa pode mostrar, no contexto relatado, que os alunos trabalham e se envolvem no processo de elaboração de diálogos de forma ativa, num processo interacional e colaborativo. Outro aspecto a ser valorizado pelo uso de tarefas é que o eixo organizador dessas atividades não tem a necessidade de seguir pontos gramaticais estabelecidos.

Nas atividades comunicativas, mediado pela tarefa *asking for help*, os alunos interagiram, puderam fazer escolhas lexicais e trocas lexicais para manter a conversação compreensível.

Outro aspecto a ser valorizado pelo uso de tarefas é que o eixo organizador dessas atividades não tem a necessidade de seguir pontos gramaticais estabelecidos em situações (diálogos) preparados. Nas tarefas comunicativas realizadas na minha experiência no Instituto Federal de Barretos, reconheço que intervi várias vezes até ‘corrigindo’ aspectos gramaticais como tempos verbais, pronúncia e sintaxe, mais vezes até do que as sinalizadas como dificuldade pelo aluno (falante).

Na atividade relatada neste trabalho, é importante ressaltar que os alunos interagiram quase que exclusivamente na língua-alvo, se bem que os diálogos eram curtos e um pouco direcionados devido ao fato de os alunos estarem no nível básico. Acredito que este trabalho teve sua importância porque me encorajou a pesquisar minha própria sala de aula e, talvez a de mais colegas, a fim de refletir os aspectos positivos das atividades como estas – as tarefas comunicativas.

Acredito, especialmente, na sensibilidade e atenção do trabalho do professor de língua estrangeira que, ao lidar com as expectativas, angústias e sinais de não compreensão do seu aluno, sabe acolher e

mostrar-lhe caminhos que os encorajam a se expressar e a manter o diálogo com seu par mediante atividades comunicativas. Assim, implementar, modificar, renovar e experienciar faz parte da vivência docente tanto do ponto de vista teórico como prático, num constante desafio de aprimorar o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações dialéticas entre o aluno e seu meio social e cultural.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeiras. Campinas: Pontes Editores. ----- Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamom Press, 1982
- LONG, M. Input and second Language acquisition theory. In Gass & Madden (eds), 1985.
- PHABHU, N.S. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PICA, Teresa, Second language through interaction: Multiple perspectives. In REGAN, Vera. Contemporary approaches to second languages acquisitions. Dublin: University CollegeDublin Press, 1998.
- SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In: S. M. Gass e C. G. Madden, orgs. Input in Second Language Acquisition, Cambridge : Newbury House Publishers, 1985.