



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCIANA CABRINI SIMÕES

**AUTENTICIDADE E A ABORDAGEM COMUNICATIVA:  
REFLEXÕES SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA  
INGLESA**

---

LONDRINA  
2004

**LUCIANA CABRINI SIMÕES**

**AUTENTICIDADE E A ABORDAGEM COMUNICATIVA:  
REFLEXÕES SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Nunes Gimenez

Londrina  
2004

**LUCIANA CABRINI SIMÕES**

**AUTENTICIDADE E A ABORDAGEM COMUNICATIVA:  
REFLEXÕES SOBRE A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Nunes Gimenez  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
UNICAMP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Lopes Cristóvão  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 5 de Fevereiro de 2004.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, aos meus pais e ao meu irmão.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Telma, pela qualidade de suas orientações e pelo acompanhamento em todas as etapas deste trabalho;

Às professoras Adja Balbino de Amorin Barbieri Durão e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, por suas contribuições no exame de qualificação.

À minha família, pelo apoio e motivação;

Aos professores e colegas do curso.

SIMOES, Luciana Cabrini. **Autenticidade e a abordagem comunicativa: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

## RESUMO

O foco deste trabalho é a abordagem comunicativa, e em especial uma de suas características: a autenticidade. Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem sido marcado por influências teóricas que colocam a comunicação como eixo central dos processos de ensinar e aprender em sala de aula. Esta abordagem, que sucede à que via o ensino centrado em formas gramaticais, traz, além da competência lingüística, outros tipos de competências necessários ao falante da língua (CANALE & SWAIN, 1980). Essa guinada na forma de se conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras nos coloca como pressuposto que, para se atingir o objetivo de fazer com que os alunos se comuniquem na língua-alvo, é preciso criar em sala de aula condições propícias ao seu uso. A autenticidade se torna, neste caso, fundamental. Assim, neste trabalho, discutimos duas modalidades da mesma: autenticidade dos textos que podem ser usados como dados de insumo para os alunos e autenticidade das tarefas desempenhadas por eles. Guariento e Morley (2001) citam quatro escolas de pensamento relacionadas à autenticidade das tarefas: autenticidade através de propósito genuíno; autenticidade de atendimento a necessidades do ‘mundo real’; autenticidade da interação de sala de aula e autenticidade de engajamento. Foram analisadas dez aulas de língua inglesa numa escola particular de línguas, em um grupo composto por seis alunos de nível intermediário de aprendizagem. São analisadas as tarefas que estes alunos desempenharam em sala de aula, com base nos critérios de autenticidade adotados (c.f. Guariento e Morley, 2001). Refletimos, então, sobre estes quatro tipos de autenticidade das tarefas expostos anteriormente, como também sobre a importância que atividades com foco na forma têm no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Fizemos algumas considerações sobre a sala de aula e o papel primordial que esta tem: o de levar os alunos à aprendizagem. Também, foi proposto que uma reflexão por parte dos profissionais da área fosse feita quando eles usassem o termo ‘autenticidade’. Por fim, sugerimos o surgimento de outras pesquisas relacionadas a reflexões sobre a prática - pedagógica de outros profissionais, pois sendo este trabalho uma descrição, análise e reflexão das aulas da professora – pesquisadora, possibilitou para que houvesse um amadurecimento em relação a questões de ensino-aprendizagem de línguas, mais propriamente, questionamentos relacionados a características de uma determinada abordagem.

**Palavras-chave:** Abordagem comunicativa. Autenticidade. Tarefas de aprendizagem.

SIMOES, Luciana Cabrini. **Autenticidade e a abordagem comunicativa: reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa.** 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

### **ABSTRACT**

The focus of this work is the communicative approach with emphasis on the notion of authenticity. In the last decades, foreign language teaching has been influenced by theoretical views that place communication as a central part of the process of teaching and learning in the classroom. This approach, following the one that views teaching focused on grammatical forms, brings, besides the communicative competence, other kinds of competence that are necessary to the language speaker (CANALE & SWAIN, 1980). This change in the way foreign language learning is conceived is based on the assumption that in order to teach the students to communicate in the target language, it's necessary to create favorable classroom conditions for the language use. Authenticity, in this case, is essential. In this research, two types of authenticity will be discussed: authenticity of the texts as input data and authenticity of tasks conducive to language learning (c.f. Guariento and Morley, 2001). These writers identify four broad schools of thought regarding task authenticity: authenticity through a genuine purpose; authenticity through real world targets; authenticity through classroom interaction and authenticity through engagement. The data was collected in ten English classes in a private language school with a group of six students of the intermediate level of learning. The tasks were analyzed based on the criteria of authenticity adopted. Reflections are also made about these four types of authenticity and about the role that activities with focus on the form of the language have in the process of teaching and learning a foreign language. Some comments about the classroom and its role are made too. Also, it is proposed that the professionals from this area reflect when they use the term 'authenticity'. Lastly, it is suggested the emergence of other research concerning reflections about the pedagogical practice of other professionals. Because of the nature of this work, the teacher-researcher could understand better some aspects of the communicative approach.

**Key words:** Communicative approach. Authenticity. Tasks.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tarefas e atividades da habilidade de expressão oral .....	100
Quadro 2 – Atividades da habilidade de compreensão auditiva .....	102
Quadro 3 – Tarefas e atividades de gramática .....	103
Quadro 4 – Tarefas e atividades de leitura .....	105
Quadro 5 – Atividades de vocabulário .....	106

## LISTA DAS CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

(baseadas em Dick Allwright, 1990)

- *Símbolos para identificar quem está falando:*

T professora

M1 aluno identificado

F1 aluna identificada

F2 aluna identificada

F3 aluna identificada

F4 aluna identificada

F5 aluna identificada

F aluna não-identificada

LLL vários alunos ao mesmo tempo

LLL alunos em coro

- *Símbolos para usar no texto:*

[ ] comentários

X item incompreensível, provavelmente de uma palavra

XX frase incompreensível

..... pausas

“ ” algo que foi lido, e não falado

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 A QUESTÃO DA AUTENTICIDADE NAS ABORDAGENS DE ENSINO</b> .	16
2.1 A autenticidade na pedagogia de línguas estrangeiras .....	16
2.2 Abordagem Comunicativa .....	23
2.2.1 Conceituando competência comunicativa .....	26
2.2.2 Algumas características da Abordagem Comunicativa .....	28
2.2.3 Algumas ‘visões’ sobre o ensino de línguas comunicativo .....	32
2.2.4 Tarefas comunicativas e tarefas com foco na forma .....	37
2.3 Autenticidade .....	43
2.3.1 Materiais autênticos .....	43
2.3.2 Autenticidade das tarefas de aprendizagem .....	47
2.3.3 A situação social da sala de aula .....	51
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	55
3.1 Pesquisa etnográfica .....	55
3.2 Algumas considerações sobre o professor-pesquisador .....	57
3.3 Descrição do contexto da pesquisa e dos informantes .....	61
3.4 Descrição das tarefas realizadas pelos alunos .....	63
3.4.1 Aula 1 – dia 26/8/2002 .....	63
3.4.2 Aula 2 – dia 28/8/2002 .....	64
3.4.3 Aula 3 – dia 4/9/2002 .....	64
3.4.4 Aula 4 – dia 9/9/2002 .....	65
3.4.5 Aula 5 – dia 11/9/2002 .....	66
3.4.6 Aula 6 – dia 14/10/2002 .....	67
3.4.7 Aula 7 – dia 28/10/2002 .....	68
3.4.8 Aula 8 – dia 18/11/2002 .....	69
3.4.9 Aula 9 - dia 25/11/2002 .....	70
3.4.10 Aula 10 – dia 27/11/2002 .....	71

<b>4 AUTENTICIDADE NA SALA DE AULA</b> .....	73
4.1 Análise geral das aulas .....	74
4.1.1 Aula 1 .....	74
4.1.2 Aula 2 .....	78
4.1.3 Aula 3 .....	80
4.1.4 Aula 4 .....	82
4.1.5 Aula 5 .....	84
4.1.6 Aula 6 .....	87
4.1.7 Aula 7 .....	91
4.1.8 Aula 8 .....	93
4.1.9 Aula 9 .....	95
4.1.10 Aula 10 .....	98
4.2 Análise das tarefas de acordo com o foco .....	101
4.2.1 Análise das tarefas e atividades de expressão oral .....	101
4.2.2 Análise das atividades de compreensão auditiva .....	105
4.2.3 Análise das tarefas e atividades de gramática .....	106
4.2.4 Análise das tarefas e atividades de leitura .....	109
4.2.5 Análise das atividades de vocabulário .....	110
4.3 Discussão dos dados .....	112
4.3.1 Autenticidade através de propósito genuíno .....	112
4.3.2 Autenticidade de atendimento a necessidades do ‘mundo real’ .....	115
4.3.3 Autenticidade da interação de sala de aula .....	120
4.3.4 Autenticidade de engajamento .....	121
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	129
<b>ANEXOS</b> .....	134
Anexo A - Aula dia 26/8/2002 .....	135
Anexo B - Aula dia 28/8/2002.....	136
Anexo C - Aula dia 4/9/2002.....	137
Anexo D - Aula dia 9/9/2002 .....	138

Anexo E - Aula dia 11/9/2002.....	139
Anexo F - Aula dia 14/10/2002.....	140
Anexo G - Aula dia 28/10/2002 .....	141
Anexo H - Aula dia 18/11/2002 .....	142
Anexo I - Aula dia 25/11/2002.....	143
Anexo J - Aula dia 27/11/2002.....	144

## 1 INTRODUÇÃO

Diferentes metodologias de ensino de línguas, ao longo do tempo, têm evidenciado diferentes concepções sobre linguagem e como esta é aprendida e ensinada. No contexto do ensino de línguas estrangeiras em sala de aula, este processo está vinculado a decisões sobre o conteúdo programático e sua seqüência. Co-existem visões de língua como fenômeno a ser cuidadosamente selecionado e segmentado, e como fenômeno a ser apresentado em seu contexto natural ou genuíno. No cerne das concepções está o foco na forma ou no significado. Uma das abordagens mais recentes nesse ensino, a abordagem comunicativa, tem como um dos seus eixos centrais a questão da autenticidade da língua a ser aprendida e, por conseqüência, a ser trazida para a sala de aula. Desloca, deste modo, o foco da forma para o significado.

Assim, tendências mais recentes no ensino de línguas estrangeiras têm sido marcadas por influências teóricas que colocam a comunicação como eixo central dos processos de ensinar e aprender em sala de aula. Esta abordagem, que sucede à que via o ensino centrado em formas gramaticais, engloba, além da competência lingüística, outros tipos de competências necessários ao falante da língua (CANALE & SWAIN,1980). Essa mudança na forma de se conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras nos coloca como pressuposto que, para se atingir o objetivo de fazer com que os alunos se comuniquem na língua-alvo, é preciso criar em sala de aula, condições propícias ao seu uso. A autenticidade se torna, neste caso, fundamental.

Neste trabalho, portanto, serão discutidas duas modalidades de autenticidade – a dos textos ou dos materiais didáticos e a das tarefas desempenhadas pelos alunos, procurando assim, compreender a sua configuração em sala de aula.

O interesse pelo assunto ‘autenticidade’ surgiu da própria prática pedagógica da pesquisadora e também devido a alguns questionamentos sobre o tema no decorrer do seu curso de graduação em Letras, mais especificamente, durante a realização da disciplina de Prática de Estágio em língua inglesa.

Durante o estágio, trabalhamos com textos em algumas aulas de inglês. Assim, havia uma grande preocupação por parte da professora em nos orientar para a importância do uso de textos autênticos. Desse modo, surgiram na época, questionamentos sobre o tema, como por exemplo: ‘O que são textos autênticos?’; ‘Por quê usá-los em sala de aula?’; ‘Quais as vantagens ou desvantagens em usá-los?’; ‘Os alunos se sentiriam mais motivados ou teriam dificuldade em lê-los?’. Porém, na época, não sabíamos que o texto era apenas uma das várias interpretações de autenticidade que podemos ter.

Desde o início da carreira como professora, houve uma preocupação por parte da pesquisadora, em estudar que tipos de tarefas os alunos executavam em sala de aula e, como estas atividades ou tarefas os estariam preparando para colocar a língua em ‘uso verdadeiro’ quando eles se deparassem com certas situações de uso da língua fora do contexto da sala de aula. Ou seja, a preocupação a que estamos nos referindo aqui era a da professora não estar ensinando somente as formas da língua ou sobre a língua inglesa, isto é, dos alunos saberem empregar corretamente as formas verbais ou saber o nome de todas elas, mas quando se deparassem com uma situação fora da sala de aula, não saberiam colocar essa língua em uso / prática.

A partir daí, surgiu o interesse em estudar a autenticidade das tarefas que os alunos desempenham em sala de aula. A autenticidade da tarefa era então vista como resultante do seu foco no significado e não na forma da língua. Os alunos, assim, contribuiriam com suas idéias, experiências, pontos de vista, etc., para a sua realização. A

característica da autenticidade da tarefa era também vista como aquela que propiciaria um ensaio de situações que um dia os alunos vivenciariam fora da sala de aula.

Foi então, a partir da experiência da pesquisadora, tanto como aluna e como professora, que o tema ‘autenticidade’ surgiu como interesse para pesquisa em sala de aula.

Assim, os objetivos da presente pesquisa são:

- 1) Analisar como a autenticidade se configura em um conjunto de aulas, em termos de materiais e tarefas executadas pelos alunos, num contexto das aulas da própria pesquisadora em uma escola particular de línguas com alunos de nível intermediário;
- 2) Detectar a relação entre características de autenticidade e as quatro habilidades lingüísticas (leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral);
- 3) Permitir à professora-pesquisadora a auto-reflexão sobre sua prática pedagógica em termos de autenticidade na sala de aula, já que esta é considerada fundamental no processo de ensino-aprendizagem dentro da abordagem comunicativa.

No capítulo 1, portanto, trabalharemos com a questão da autenticidade nas diferentes abordagens de ensino: abordagem de gramática-tradução, abordagem direta, abordagem oral e ensino de línguas situacional, abordagem áudio-lingual e a abordagem comunicativa. Faremos um breve comentário sobre a autenticidade nestas abordagens para nos aprofundarmos sobre esta questão dentro da abordagem comunicativa. Conceituaremos, então, competência comunicativa, explicitaremos algumas características desta abordagem e discorreremos a respeito de algumas ‘visões’ sobre o ensino comunicativo. Apresentaremos,

na seção 1.2.4., a definição e alguns comentários sobre tarefas comunicativas e tarefas com foco na forma.

Neste capítulo também explicaremos dois tipos de autenticidade: autenticidade dos textos que podem ser usados como dados de insumo para os alunos e autenticidade das tarefas que conduzem a aprendizagem de línguas. Também faremos alguns comentários sobre a situação social da sala de aula.

No capítulo 2 faremos algumas considerações sobre pesquisa qualitativa, atendo-nos, exclusivamente, à pesquisa etnográfica e sua contribuição para a auto-reflexão, pois o objetivo desta pesquisa não é somente o de descrever e analisar o contexto que está sendo investigado, mas também o de possibilitar uma reflexão da prática da professora-pesquisadora, a qual analisou suas próprias aulas de língua inglesa. Por fim, descreveremos o contexto, os sujeitos da pesquisa e as tarefas realizadas pelos alunos nas dez aulas de língua inglesa.

No capítulo 3, analisaremos os dados obtidos durante as dez aulas de língua inglesa no contexto descrito no capítulo anterior.

E, por fim, no capítulo 4, faremos algumas considerações finais sobre o assunto pesquisado.

## **2 A QUESTÃO DA AUTENTICIDADE NAS ABORDAGENS DE ENSINO**

Neste capítulo, na seção 1.1., faremos uma breve descrição da questão da autenticidade das tarefas nas seguintes abordagens de ensino: abordagem de gramática-tradução, abordagem direta, abordagem oral e ensino de língua situacional e abordagem áudio-lingual. Depois de fazermos algumas considerações sobre a característica da autenticidade nestas tarefas, nos aprofundaremos no conceito de autenticidade no âmbito da abordagem comunicativa. Nesta parte, conceituaremos competência comunicativa, que engloba a competência gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica; explicitaremos algumas características desta abordagem, e discorreremos também a respeito de algumas ‘visões’ sobre o ensino comunicativo. Apresentaremos, na seção 1.2.4., a definição e alguns comentários sobre tarefas comunicativas e tarefas com foco na forma.

Neste capítulo também, na seção 1.3., serão discutidos dois tipos de autenticidade: dos textos ou dos materiais e autenticidade das tarefas de aprendizagem.

### **2.1 A Autenticidade na Pedagogia de Línguas Estrangeiras**

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, desenvolveram-se vários métodos e abordagens, cada qual com sua visão sobre o que é língua, e qual a melhor maneira de ser ensinada e aprendida (e.g. Richards e Rodgers, 1986; Leffa, 2003).

A distinção dos termos ‘abordagem’ e ‘método’ contudo, não é muito clara. Um dos pioneiros a procurar esta distinção, Anthony (1963 apud RICHARDS E RODGERS, 1986) estabeleceu uma diferenciação entre os termos abordagem, método e técnica.

Abordagem, segundo aquele autor, é o nível em que suposições e crenças sobre a língua e a aprendizagem de língua são especificadas. Método, de acordo com ele, é o nível em que a teoria é colocada em prática, em que escolhas são feitas sobre conteúdo e habilidades particulares a serem trabalhadas. E a técnica, por sua vez, é o nível em que os procedimentos de sala de aula são descritos.

Compartilhando o mesmo conceito de método e abordagem, Almeida Filho (1993) expõe que a abordagem é uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global<sup>1</sup> de ensinar línguas. E os métodos, segundo ele, são as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes.

Da mesma forma, Leffa (2003) define abordagem como um termo mais abrangente, que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens, segundo ele, variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade.

O método, de acordo com este autor, tem uma abrangência mais restrita e pode estar dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos (LEFFA, 2003).

---

<sup>1</sup> A operação global de ensino de uma língua compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experenciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes (p. 13).

Richards e Rodgers (1986) propuseram uma reformulação destes conceitos. Eles conceberam o termo ‘método’ no topo da hierarquia e, subordinados a esse termo, os conceitos de abordagem, planejamento e procedimento. A abordagem, segundo eles (op. cit.), define suposições, crenças e teorias sobre a natureza da língua e da aprendizagem de línguas. O planejamento especifica a relação destas teorias com os materiais e atividades de sala de aula. Ele define os objetivos gerais e específicos do método; os tipos de atividades de ensino e aprendizagem; os papéis do aluno, do professor e dos materiais instrucionais. E os procedimentos, de acordo com Richards e Rodgers (op. cit.) são as técnicas e as práticas que são derivadas da abordagem e do planejamento.

Neste trabalho, seguiremos a definição de Anthony (1963), Almeida Filho (1993) e Leffa (2003) para os termos métodos e abordagens. Este esclarecimento é necessário em função da discussão sobre autenticidade no ensino de língua estrangeira.

De acordo com Franzoni (1992), nota-se, na história das abordagens de ensino, um proselitismo em favor da autenticidade. Esse proselitismo, segundo ela, explica a emergência de uma das dicotomias<sup>2</sup> mais firmemente instauradas nessa área e que tem como pólos o autêntico, o natural, ‘versus’ o não-autêntico, o artificial.

Segundo esta mesma autora (op. cit.),

ao olharmos para a história da pedagogia de línguas, vemos emergir, no nível metodológico, a palavra natural: o ‘método direto ou natural’, sustentado por teorias que tentavam equiparar a aprendizagem de uma língua estrangeira à aprendizagem da língua materna, viria introduzir, na situação pedagógica, uma linguagem mais próxima da oralidade, abolindo a mediação da tradução. Era uma reação clara ao ‘método gramática-tradução’ dominante, que trabalhava a aprendizagem das línguas chamadas ‘vivas’ a partir de textos eruditos, com a mesma metodologia aplicada ao ensino-aprendizagem do grego e do latim. Estes textos representavam, segundo as

---

<sup>2</sup> De acordo com Franzoni (1982), tanto a dicotomia autêntico / não-autêntico quanto dicotomias como abordagem comunicativa / abordagem gramatical, língua como processo / língua como objeto, fluência / precisão, entre outras, têm levantado polêmicas na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Essas polêmicas, como explica Franzoni (op. cit.), ou dizem respeito à validade ou não-validade da existência da própria dicotomia, ou privilegiam um pólo sobre outro, ou ainda tentam aproximá-los para ‘desfazer’ esta dicotomia.

exigências normativas vigentes, amostras ‘cultas’ das línguas estudadas, ‘dignas’, portanto, de serem aprendidas. Mesmo não sendo adaptados especificamente para o ensino de línguas, esses tipos de textos não recebiam, na época, a denominação de textos autênticos (FRANZONI, 1992, p. 41-42).

A palavra ‘autêntico’ também está vinculada ao material didático. De acordo com Franzoni (op. cit.), o momento da introdução mais sistematizada do material didático ‘não-retocado’, do ‘documento autêntico’, está ligado a uma reação na pedagogia de línguas: a transição das abordagens áudio-orais / visuais e situacionais para as nócio-funcionais e comunicativas. Impunha-se, então, a necessidade de afastar-se da rigidez e da falta de ‘naturalidade’ de diálogos que visam unicamente a fornecer as bem conhecidas ‘frases-modelo’.

Assim, podemos dizer que a autenticidade não é um objetivo somente da abordagem comunicativa. Nas outras abordagens, a autenticidade, seja ela do texto, da língua ou dos materiais, já era uma questão de interesse a ser trabalhada em sala de aula.

Neste trabalho, trabalharemos com o conceito de autenticidade das tarefas de aprendizagem desempenhadas pelos alunos em sala. Assim, consideraremos a definição de tarefas autênticas feita por Guariento e Morley (2001). Eles citam quatro escolas de pensamento relacionadas à autenticidade das tarefas: autenticidade através de propósito genuíno, a qual diz respeito ao fato da língua ser usada para a comunicação. Afirmam que, nestas tarefas, a ênfase deve ser primeiramente no significado e na comunicação, e não somente na produção correta das formas da língua; autenticidade de atendimento a necessidades do ‘mundo real’: eles afirmam que as tarefas devem se relacionar com as tarefas do ‘mundo real’, por exemplo, comprar uma passagem de ônibus, alugar um apartamento, etc.; autenticidade da interação de sala de aula: os alunos discutem, avaliam e descrevem a utilidade ou a apropriação dos diferentes tipos de tarefas; e autenticidade de engajamento, que

diz respeito aos alunos estarem interessados no tópico, no propósito da atividade e entenderem a sua relevância. Nota-se que são prismas sob os quais se considera a autenticidade que não são, portanto, necessariamente complementares.

No percurso das abordagens que faremos aqui, iremos classificar a autenticidade das tarefas em termos de elas terem como seu foco o significado e não a forma da língua (autenticidade através de um propósito genuíno), e também aqueles tipos de tarefas que se relacionam com as necessidades do ‘mundo real’. Os outros dois tipos de autenticidade citados por Guariento e Morley (2001) serão discutidos somente na parte da análise dos dados desta pesquisa, no capítulo 3, pois dizem respeito mais diretamente à reação dos alunos em situações concretas.

Ao observarmos a autenticidade das tarefas nas diferentes abordagens, constatamos que na abordagem de gramática-tradução, embora os alunos fossem expostos a textos autênticos para a aprendizagem de língua estrangeira, as tarefas não tinham como objetivo o foco no significado das expressões dos alunos, mas sim e somente na forma da língua. Assim, nessa abordagem, o objetivo de se estudar uma língua estrangeira era o de aprender a língua intelectualmente, permitindo acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Nesta perspectiva, os livros didáticos eram constituídos de regras gramaticais, listas de vocabulário e frases para tradução. Falar línguas estrangeiras não era o objetivo, e a prática oral consistia no fato dos alunos lerem em voz alta as frases que eles traduziam, as quais eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua.

Assim, nessa abordagem, a autenticidade da tarefa não era uma preocupação, pois não se pretendia que os alunos usassem a língua estrangeira para se comunicarem. A língua usada nesse contexto, portanto, era vista como uma estrutura, em que era importante aprender as suas regras e formas.

O princípio fundamental da abordagem direta era o de que a aprendizagem de língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna, portanto, deveria ser excluída da sala de aula.

No que diz respeito às atividades propostas aos alunos, Cestaro (2002) considera que estas eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale a pena ressaltar aqui que, de acordo com Cestaro (op. cit.), os exercícios ditos de conversação eram baseados em perguntas / respostas, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo anteriormente proposto.

Em relação à autenticidade das tarefas, podemos dizer que devido o fato do foco destas atividades ser na forma e não no significado, consideramos estas como não-autênticas. Porém, a língua que era usada em sala de aula era mais autêntica do que aquela evidenciada na abordagem de gramática-tradução.

Segundo o ensino de línguas situacional, a língua era vista como um conjunto de estruturas relacionadas a situações. A teoria de aprendizagem desta abordagem é a do tipo de hábito de aprendizagem. Frisby (1957 apud RICHARDS E RODGERS, 1986), por exemplo, cita o ponto de vista de Palmer como autoritário:

‘Como Palmer apontou, há três processos na aprendizagem de língua – receber o conhecimento ou o material, fixá-lo na memória por repetição e usá-lo numa prática real até ele se tornar uma habilidade pessoal’.<sup>3</sup> (p. 36)

---

<sup>3</sup> ‘As Palmer has pointed out, there are three processes in learning a language – receiving the knowledge or material, fixing it in the memory by repetition, and using it in actual practice until it becomes a personal skill’.

Assim, frases já prontas eram apresentadas aos alunos, estas eram relacionadas a diferentes situações ou contextos para que os alunos as memorizassem e repetissem. Esses exercícios de repetição são referidos como ‘drills’. Quanto à questão da autenticidade das tarefas, se considerarmos também que nestas a ênfase era dada às estruturas das frases e em exercícios do tipo ‘drills’, evidenciamos que estas não têm uma característica de autenticidade, pois o foco da tarefa não é no significado; as frases já são dadas ‘prontas’ para os alunos memorizarem e repetirem. Eles, portanto, não precisam usar sua criatividade nem suas experiências prévias para contribuir com a aprendizagem de língua estrangeira.

As atividades da abordagem áudio-lingual consistiam em diálogos e ‘drills’. Os diálogos forneciam os meios para contextualizar as estruturas principais e ilustrar as situações em que as estruturas podem ser usadas, como também alguns aspectos culturais da língua-alvo. Os diálogos eram usados para repetição e memorização. Depois de um diálogo ser apresentado e memorizado, as formas gramaticais específicas eram selecionadas e se tornavam o foco de vários tipos de ‘drills’ e exercícios de prática na forma (RICHARDS e RODGERS, 1986). Quanto à característica da autenticidade, também não podemos observá-la nesta abordagem de ensino, pois aqui, a ênfase é também dada à estrutura das frases e em exercícios de tipo ‘drill’.

Nestas abordagens trabalhadas até aqui, podemos perceber, no que diz respeito às tarefas, uma evolução em relação à característica da autenticidade, ou seja, de aproximar em sala de aula um comportamento que é esperado dos alunos fora desse contexto. Na abordagem de gramática-tradução, os alunos aprendiam a língua estrangeira com o objetivo apenas de leitura. Não era exigido que eles usassem a língua-alvo para comunicarem suas idéias, portanto, as atividades aqui tinham somente foco na forma. Na abordagem Direta ou Natural, percebemos a ‘evolução’ no tipo de língua que era usado em sala de aula, ou seja, o ensino era conduzido na língua-alvo, porém, as tarefas ainda continuam com foco na forma.

Na abordagem situacional e na áudio-lingual, embora o foco tenha sido também na forma da língua, a ‘evolução’ que percebemos aqui é em relação às tarefas, ou seja, nestas tarefas em que eram dadas expressões ou frases para os alunos memorizarem, estas eram apresentadas de uma forma contextualizada, diferentemente das tarefas das outras abordagens.

Ainda sobre essa ‘evolução’, percebemos na Abordagem Comunicativa, uma preocupação em trazer para a sala de aula materiais e tarefas que são classificados como autênticos. Estas tarefas, nesta abordagem, têm como uma preocupação central o significado ao invés da forma da língua. Sendo o foco no significado, há uma preocupação também com a autenticidade em sala de aula.

Em seguida, nos aprofundaremos na Abordagem Comunicativa, pois esta é a abordagem cujos princípios e características a professora-pesquisadora e a escola onde a pesquisa foi realizada acreditam seguir.

## **2.2. Abordagem Comunicativa**

Conforme expõem Richards e Rodgers (1986), as origens do Ensino Comunicativo de Línguas são encontradas nas mudanças da tradição de ensino de línguas britânico no período dos anos 60. Até esta época, o Ensino de Língua Situacional representou a abordagem britânica mais importante para o ensino de inglês como língua estrangeira. Assim, no Ensino de Línguas Situacional, a língua estrangeira era ensinada pela prática de estruturas básicas em atividades significativas baseadas em situações. Mas, assim que a teoria lingüística que formava a base do Áudio-lingüismo foi rejeitada nos Estados Unidos no meio

dos anos 60, os lingüistas aplicados britânicos começaram a colocar em dúvida as suposições teóricas que formavam a base do Ensino de Língua Situacional.

Outro ímpeto para diferentes abordagens para o ensino de língua estrangeira veio da mudança da realidade educacional na Europa. Com o aumento da interdependência dos países europeus veio a necessidade de ensinar aos adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa. (RICHARDS E RODGERS, 1986)

Em 1971, um grupo de especialistas começou a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de línguas baseados em sistema de unidade-crédito, um sistema em que as tarefas de aprendizagem eram divididas em “partes ou unidades, cada qual correspondendo a um componente das necessidades do aprendiz e sendo sistematicamente relacionada com todas as outras partes” (VAN EK and ALEXANDER, 1980:6 apud RICHARDS E RODGERS, 1986). O grupo utilizou estudos das necessidades dos alunos europeus, e em particular um documento preparado por um lingüista britânico, D.A. Wilkins (1972), que propôs uma definição funcional ou comunicativa de língua que poderia servir como uma base para o desenvolvimento do programa comunicativo para o ensino de língua.

A contribuição de Wilkins (apud RICHARDS e RODGERS, 1986) foi a de uma análise dos significados comunicativos que um aprendiz de línguas precisa entender e expressar. Ao invés de descrever a essência da língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, tentou demonstrar os sistemas de significado que subjazem ao uso comunicativo da linguagem. Ele descreveu dois tipos de significados: categorias nocionais (conceitos como tempo, seqüência, quantidade, localização, freqüência) e categorias da função comunicativa (pedidos, recusas, ofertas, reclamações).

Wilkins, em 1976, lança o livro *Notional Syllabuses*, o qual teve um impacto significativo no desenvolvimento do Ensino de Língua Comunicativo, especialmente para definição de conteúdos programáticos.

Em 1978, Widdowson, outro lingüista aplicado inglês, sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, concentrando seus argumentos na confusão profunda existente entre ensinar forma gramatical (usage) e uso comunicativo (use). Enfatiza, assim, a importância do conceito de competência comunicativa no movimento de renovação metodológica (ALMEIDA FILHO, 1993).

Explicitando o conceito de forma gramatical e uso lingüístico, Widdowson (1991) afirma que a forma torna evidente até que ponto o usuário da língua demonstra seus conhecimentos de regras lingüísticas. O uso, por sua vez, demonstra até que ponto o usuário utiliza seu conhecimento de regras lingüísticas para uma comunicação eficaz. O autor, então, cita os seguintes exemplos para demonstrar o trabalho com a forma feito em sala de aula:

A: O que está na mesa?

B: Um livro.

A: Onde está a bolsa?

B: No chão.

Ele expõe que a língua nestes exemplos não pode ser vista como um exemplo de uso apropriado, pois se observarmos que há um livro na mesa e uma sacola no chão, e se todos dão conta da localização desses objetos, então, não há razão para “A” fazer estas perguntas. Neste caso, portanto, o objetivo único é o de praticar a forma gramatical da língua.

Um exemplo, agora, de uso lingüístico, segundo aquele mesmo autor, é o caso do professor fazer uma pergunta para a qual não sabe a resposta:

A: Onde está o apagador?

B: Debaxo da sua cadeira.

Neste caso, a pessoa está usando a língua para um objetivo específico, não atentando, assim, apenas à forma lingüística.

Podemos dizer, então, que o trabalho do Conselho da Europa, os escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson (RICHARDS e RODGERS, 1986) e outros lingüistas aplicados britânicos sobre a base teórica para uma abordagem comunicativa ou funcional para o ensino de línguas; a rápida aplicação destas idéias por escritores de livros didáticos; e também a rápida aceitação destes novos princípios por especialistas de ensino de línguas britânico, centros de desenvolvimento de currículo e até governantes, deu proeminência nacional e internacional ao que veio a ser referido como Ensino de Línguas Comunicativo ou Abordagem Comunicativa.

Assim, a Abordagem Comunicativa do ensino de línguas começa com uma teoria de língua como comunicação. O objetivo do ensino de línguas é desenvolver o que Hymes (1972 apud RICHARDS e RODGERS, 1986) refere como “competência comunicativa”. A teoria de competência comunicativa de Hymes é uma definição do que o falante precisa saber para ser comunicativamente competente numa comunidade de fala.

### **2.2.1 Conceituando competência comunicativa**

A partir do conceito de teoria lingüística proposto por Chomsky (1965)<sup>4</sup>, Hymes (op. cit.) observa uma característica da língua que Chomsky não levou em conta: a da interação social. O interesse de Hymes, então, era com a integração da teoria lingüística com

---

<sup>4</sup> ‘Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.’ (CHOMSKY, 1965 apud SAVIGNON, 1983).

uma teoria mais geral de comunicação e cultura. De acordo com ele, uma teoria de competência adequada deve ser suficientemente geral para explicar todas as formas de comunicação. Com este objetivo em mente, Hymes propôs quatro parâmetros para os sistemas de regras que formam a base do comportamento comunicativo: se um ato lingüístico é possível, se é realizável, se é apropriado e se é realizado de fato.

Um outro lingüista britânico, Halliday (1970 apud SAVIGNON, 1983), acrescentou uma outra perspectiva para a elaboração de uma teoria de competência comunicativa: a de funções da linguagem. Função da linguagem, segundo ele, tem a ver com o que é dito em oposição a como algo é dito. Segundo ele, a língua é usada para um número infinito de propósitos: comandar, descrever, pedir, concordar, etc. A função de uma expressão particular pode ser entendida somente quando a expressão for colocada em seu contexto de situação.

Assim, para Halliday e Hymes, precisamos olhar para o que as pessoas falam em contexto ao invés da produção lingüística de um falante 'ideal' que sabe todas as regras formais.

A noção de competência comunicativa, como salienta Savignon (1983), conceitua a língua não como um comportamento individual, mas como um comportamento de muitos sistemas simbólicos que membros de uma sociedade usam para se comunicarem. As pessoas e as línguas que elas usam não são vistas isoladamente, mas sim em seus contextos sociais.

O modelo de competência comunicativa veio a ser sistematizado por Canale e Swain (1980) que propuseram que a competência comunicativa subentende todas essas competências: a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica.

A competência gramatical diz respeito à habilidade do aprendiz para entender e usar a morfologia, a sintaxe e o vocabulário. Em relação à comunicação, considera

os sons fonéticos de letras e sílabas, a pronúncia, o acento, o ritmo e a entoação. É, segundo Savignon (1983), o domínio do código lingüístico, a habilidade de reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintáticas, e fonológicas de uma língua e de manipular estas características para formar palavras e sentenças.

Para Scarcella e Oxford (1992 apud BERNABÉ, 2003):

“um melhor desenvolvimento da competência gramatical exige que a gramática seja apresentada em contextos significativos, de linguagem autêntica, ao invés de ser apresentada de forma isolada.”

Assim, o aprendiz pode usar e entender as estruturas da língua-alvo, as quais contribuem para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Como enuncia Bernabé (2003), o conhecimento lingüístico é importante, porém não é o suficiente para que se entenda uma mensagem com base no léxico e na sintaxe, pois existem outros valores implícitos que são sociais e culturais. Por isso, a competência sociolingüística considera o papel do falante no contexto da situação e sua escolha de estilo e registro. Esta exige o entendimento do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham, e a função da interação.

A competência discursiva, como considera Savignon (1983) é a habilidade de interpretar uma série de sentenças ou expressões para formar um todo significativo e para obter textos coerentes e relevantes para um dado contexto. Sucesso em ambos os casos depende do conhecimento compartilhado pelo escritor / falante e leitor / ouvinte – conhecimento de mundo, conhecimento do código lingüístico, conhecimento da estrutura do discurso e conhecimento do local social. O reconhecimento do tema ou do tópico de um parágrafo, capítulo ou livro, a compreensão do sentido geral de uma conversa por telefone, de um poema ou de um comercial de televisão exige competência discursiva.

A competência estratégica considera o uso de estratégias verbais ou não-verbais para se compensar as falhas na comunicação. Na tentativa de se comunicar, o aprendiz de língua estrangeira pode se deparar com dificuldades, como a falta de conhecimento de um item de vocabulário, e isto o levará ao uso de uma estratégia comunicativa (BERNABÉ, 2003).

### **2.2.2. Algumas características da abordagem comunicativa**

Nesta seção, iremos nos aprofundar em algumas das características mais relevantes da Abordagem Comunicativa, as quais são:

- esta abordagem enfatiza mais a produção de significado, de sentido ao invés das formas do sistema gramatical;
- o ensino de língua estrangeira deve se aproximar com as situações fora da sala de aula, as quais muitos autores chamam de ‘mundo real’<sup>5</sup>.

Em relação à primeira característica apontada acima – a de uma maior ênfase no significado ao invés da forma, podemos citar Littlewood (1981) que enuncia que

uma abordagem comunicativa abre uma ampla perspectiva na língua. Em particular, nos faz considerar a língua não somente em termos de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também em termos de funções

---

<sup>5</sup> “mundo real” são os lugares ou situações que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, como por exemplo lojas, restaurantes, cinema, etc.

comunicativas que ela representa. Em outras palavras, começamos a olhar não só as formas da língua, mas também o que as pessoas fazem com estas formas quando elas querem se comunicar<sup>6</sup> (LITTLEWOOD, 1981, p. x).

Neste sentido, Almeida Filho (1993) salienta que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes / tarefas de real interesse e / ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Afirma, ainda, que esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos sub-sistemas gramaticais.

Cabe aqui tecer alguns comentários sobre o ensino de gramática na Abordagem Comunicativa. Thompson (1996) cita algumas concepções equivocadas que professores têm desta abordagem. Uma delas refere-se ao ensino da gramática, pois muitos professores afirmam que o ensino da gramática não acontece na Abordagem Comunicativa. Thompson (op. cit.) discorda deste ponto de vista, salientando assim, que na visão da referida abordagem é aceitável que uma parte da aula deve ser dedicada à gramática, mas isto não significa um simples retorno ao tratamento tradicional das regras gramaticais.

Thompson ainda expõe que, na medida do possível, os alunos são primeiro expostos à nova língua num contexto compreensível, assim, eles são capazes de entender a sua função e o seu significado. Somente depois é que a atenção deles é voltada para examinar as formas gramaticais que foram usadas para expressar aquele significado.

---

<sup>6</sup> 'A communicative approach opens up a wider perspective on language. In particular, it makes us consider language not only in terms of its structures (grammar and vocabulary), but also in terms of the communicative functions that it performs. In other words, we begin to look not only at language forms, but also at what people do with these forms when they want to communicate with each other.'

Ainda sobre esta característica, podemos afirmar que a mesma revela um aspecto inovador em relação às outras abordagens, as quais se preocupavam com o domínio primeiro das formas da língua, propondo assim, como vimos nas seções anteriores, exercícios mecânicos ou ‘drills’.

Neste panorama, Widdowson (1991) concebe que, no passado, houve uma tendência para o foco na forma, dentro do pressuposto de que os alunos obteriam por si só o necessário conhecimento do uso. Porém, evidências mostram que alguns alunos que tinham um grande conhecimento da forma se sentiam perdidos quando tinham que usar a língua.

Ainda segundo este mesmo autor, o ensino da forma não garante o conhecimento do uso. Mas o ensino do uso garante a aprendizagem da forma, pois as formas são representadas como partes necessárias para o uso.

“Então, pode-se dizer que os cursos de língua poderiam ser mais voltados para o uso, sendo a forma introduzida onde necessário, esta sendo como um auxiliar aos propósitos comunicativos do curso, e não, sendo introduzidas como um fim em si mesmo” (WIDDOWSON, 1991).

A segunda característica da Abordagem Comunicativa é aquela em que o ensino de línguas deve se aproximar com as situações fora da sala de aula, o que muitos autores chamam de “mundo real”. Ou seja, a sala de aula deve fornecer oportunidades para o ensaio de situações e comunicações da vida real, dando assim, ênfase a certos tipos de atividades, como por exemplo: “role-plays”<sup>7</sup>, simulações, debates, etc.

Ainda dentro desta característica, para muitos autores, a Abordagem Comunicativa deve procurar usar o máximo de fontes autênticas, isto é, artigos de jornais, revistas, poemas, manuais, receitas, etc., as quais podem ser exploradas em sala de aula de várias maneiras.

---

<sup>7</sup> “Role-play” é um tipo de atividade que a pessoa se imagina no papel de uma outra, como por exemplo, no papel de um vendedor, garçom, etc., e atua esse papel em uma situação específica.

Assim, Leffa (2003) afirma que

O material usado para a aprendizagem de língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens e situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, sotaques, etc.). Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impresso: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados, etc.), cartas, formulários, catálogos, cardápios, mapas, bilhetes, cartões, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua (LEFFA, 2003, p. 14-15).

Conforme acrescentam Richards e Rodgers (1986), podemos descrever três princípios comunicativos. O primeiro e o segundo princípios são relacionados com os tipos de atividades que os alunos têm que desenvolver. Em suas palavras: “atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem”<sup>8</sup>, ou ainda “atividades em que a língua é usada para realizar tarefas significativas promovem a aprendizagem”<sup>9</sup>. (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 72)

E por fim, o terceiro elemento é o princípio significativo. Para aqueles autores (op. cit.), a língua que é significativa para o aprendiz sustenta o processo de aprendizagem. As atividades de aprendizagem são, conseqüentemente, selecionadas de acordo com a maneira que as mesmas envolvem o aluno no uso da língua de forma significativa e autêntica (ao invés de práticas mecânicas das formas da língua).

Esta segunda característica é a de maior relevância para esta pesquisa, já que o nosso propósito é o de estudá-la e assim, pesquisar como a mesma é vivenciada nas tarefas de aprendizagem de aulas de língua inglesa num contexto escolar específico. Por isso, nos aprofundaremos mais neste assunto, na seção 1.3.

---

<sup>8</sup> ‘Activities that involve real communication promote learning’.

<sup>9</sup> ‘Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning’.

### 2.2.3 Algumas ‘visões’ sobre o ensino de línguas comunicativo

Almeida Filho (1993) afirma que os métodos comunicativos não são de um único tipo, pois freqüentemente se apresentam: 1) como método com foco na forma (gramatical) e comunicativizados, 2) como incentivadores de uma prática de língua sem que ela implique temas e tópicos educacionalmente construtivos ou conflitivos, 3) como comunicativos progressistas, os quais incluem atividades de interação verdadeira sobre tópicos reais e ideologicamente conflitivos.

Almeida Filho (op. cit.) não explicita nem exemplifica todos estes métodos comunicativos citados por ele. Não fica claro, portanto, o que vem a ser um método comunicativizado. Porém, é importante notar que podemos perceber estes diferentes métodos comunicativos em nossa prática pedagógica, pois observamos que alguns livros contribuem para o desenvolvimento educacional dos alunos (principalmente aqueles adolescentes), explorando tópicos escolares ou dilemas morais, oferecendo assim, oportunidades para os alunos examinarem a situação e formarem suas próprias opiniões. Outros ainda, dão uma ênfase maior em explorar a língua num contexto ou situação específica, onde os alunos precisam saber a linguagem ou o vocabulário adequado para se comunicarem, por exemplo, em restaurantes, lojas, hotel, etc., não enfatizando assim, tópicos ou temas polêmicos, em que os alunos têm que usar a língua estrangeira para expressarem suas opiniões.

Neste mesmo panorama, Souza (1986) expõe que há duas posições básicas em relação à caracterização de cursos gerais entre as propostas comunicativas, sendo uma posição generalista e outra formativista. Os generalistas<sup>10</sup>, de acordo com aquele autor (op. cit.), optam de maneira geral pelo ensino de todas as habilidades da língua estrangeira,

---

<sup>10</sup> Souza cita como autores generalistas: Wilkins, 1976; Brumfit, 1980; Johnson, 1982; Littlewood, 1981; Maley, 1980, Riley 1982 e outros.

visando o ensino-aprendizagem de uma competência comunicativa como objetivo final e único. Os formativistas<sup>11</sup>, porém, recomendam além do ensino-aprendizagem de uma competência comunicativa, o desenvolvimento de outros elementos cognitivos no aprendiz, visando a sua formação educacional global (SOUZA, 1986).

É neste sentido que Valdman (1980 apud SOUZA, 1986) esclarece que os cursos gerais no ambiente escolar, por seu caráter educacional intrínseco, não podem excluir o aspecto formativo de seus objetivos, limitando-se apenas aos objetivos utilitários de ensinar-aprender uma habilidade comunicativa. Para tanto, Valdman postula o ensino de informações culturais e sociais através do ensino-aprendizagem de uma habilidade comunicativa entendendo que o estudo de uma língua como meio de comunicação é a melhor maneira de atingir esse fim.

Widdowson (1991) também salienta o objetivo formativo para cursos gerais, sugerindo um elo maior entre o ensino de língua estrangeira e o ensino das outras matérias escolares, no caso do sistema escolar. Assim, o ensino da língua estrangeira representado por outras disciplinas do currículo escolar, além de assegurar laços com a realidade e experiência dos alunos, também oferece meios para ensinar a língua como comunicação. Em suas palavras:

“Eu proporia, portanto, que uma língua estrangeira pode estar ligada àquelas áreas de uso que estão representadas pelas outras matérias do currículo escolar e que isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos, mas também nos oferece meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas. O tipo de curso de língua que visualizo é aquele que trata de uma seleção de tópicos retirados das outras disciplinas do elenco escolar: experimentos simples em física e química, processos biológicos em plantas e animais, traçado de mapas, descrições de fenômenos geológicos, eventos históricos, etc.” (WIDDOWSON, 1991, p.33)

---

<sup>11</sup> Souza cita como autores formativistas: Holec, 1980; Alvarez, 1983; Widdowson, 1978; Morrow, 1981; Coste, 1980; Krum, 1980; Valdman, 1980 e outros.

Alvarez (1983 apud SOUZA, 1986) por sua vez, postula um objetivo mais amplo para os cursos gerais no âmbito escolar. Esse objetivo, de acordo com aquele autor (op. cit.), seria o de ampliar os horizontes do aprendiz em termos educacionais. Para tanto, os cursos gerais teriam de dar maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo e formativo do aprendiz, além de levá-lo a adquirir uma habilidade comunicativa. Para este autor, tal habilidade comunicativa não se baseia apenas nas necessidades comunicativas do aprendiz como indivíduo ou como membro de uma determinada profissão, etc., mas sim nas necessidades sociais e políticas da comunidade a qual o mesmo pertence.

Assim, o objetivo geral de um curso, para estes autores, não é apenas o de ensinar habilidades comunicativas, mas sim proporcionar ao aprendiz uma formação global. Desta maneira, a língua vista como instrumento de comunicação passa também a ser ensinada de modo comunicativo, ou seja, os aprendizes usam a língua estrangeira para expressarem e compartilharem conhecimentos, opiniões, pontos de vistas, desejos, etc., como também através desta língua aprendem conceitos e informações que serão úteis para a vida deles.

Um outro aspecto relevante sobre o ensino e aprendizagem de línguas é exposto por Pennycook (1988). Este nos coloca o seguinte questionamento: o ensino de língua há muito tempo tem-se debatido com a questão de conteúdo, isto é, além da língua em si, do que mais uma aula de língua deve tratar? Segundo este mesmo autor, com a difusão do ensino comunicativo de línguas, desenvolveu-se a crença de que, na medida em que a mensagem fosse passada de um indivíduo para outro, a aprendizagem poderia ocorrer. Isso, de acordo com Pennycook (op. cit.), “favoreceu a ênfase dada a toda e qualquer atividade que encorajasse um aluno a passar algum tipo de mensagem para outro. Esses jogos e essas “atividades interativas” vieram a dominar a aula de língua, levando a uma crescente trivialização da aprendizagem e dos aprendizes de língua”. Este autor então concebe que embora isso tenha implicações pedagógicas e sociais importantes, as implicações políticas também deveriam ser consideradas, como apontou Mukherjee (1986 apud PENNYCOOK, 1998):

“Na área de inglês como segunda língua, a estrutura ingênua do conteúdo não tinha e não tem a ver com a transmissão de habilidades ou com a compreensão crítica dos conceitos. Ela está direcionada para a recepção das instruções situacionais e à aprendizagem de como incorporar-se como um “objeto” a uma ordem estrutural, a uma ordem de valor, a uma ordem cultural, a uma ordem lingüística e, acima de tudo a uma ordem racista.” (p. 56)

Na realidade, segundo Pennycook (op. cit.), enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de línguas, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder.

Uma outra questão colocada pelo já referido autor, e que também está relacionado com o que foi exposto acima, é a noção de competência comunicativa. Pennycook (op. cit.) afirma que embora o acréscimo de outras competências a uma concepção restrita de competência lingüística – competências sociolingüística, estratégica, discursiva – tenha ajudado a ampliar a noção de competência comunicativa, a questão central da adequação social continuou desvinculada da questão da valia política das formas lingüísticas. Bourne (1988 apud PENNYCOOK, 1998) argumenta que o ensino de língua funcional reelaborou as diversas possibilidades da noção de competência comunicativa transmutando-as na transmissão de normas fixas de adequação. Peirce (1989 apud PENNYCOOK, 1998) também sugeriu

“que o ensino de inglês que visa a competência comunicativa é, em si, uma meta inadequada, caso os professores de inglês estejam interessados em explorar como a língua dá forma à subjetividade de seus alunos e como ela está envolvida com o poder e a dominação.” (p. 46)

Portanto, de acordo com Pennycook (op. cit.), se ensinarmos tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente

construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.

Embora haja uma grande preocupação por parte de Pennycook (op. cit.) em englobar outras questões, como por exemplo, de ordem política, no ensino de língua estrangeira, podemos dizer que de acordo com a nossa prática pedagógica ou pela observação da prática de outros professores, estas questões são dificilmente abordadas no ensino-aprendizagem de línguas. Percebemos sim, que além do interesse por parte dos professores em desenvolver a competência comunicativa de seus alunos, há a preocupação também em trabalhar com assuntos culturais dos países em que a língua estudada é falada. Porém, assuntos de ordem política são raramente discutidos em sala de aula.

Podemos concluir este ponto afirmando que, de acordo com as concepções de ensino-aprendizagem dos vários autores referidos acima, para que estas sejam efetivas e significativas, nós, como professores, não devemos visar apenas a competência comunicativa como um objetivo final e único do ensino e aprendizagem de língua, mas sim fornecermos e deixarmos também os alunos por si só descobrirem, além dessa competência, informações sociais, culturais e implicações políticas no que diz respeito à relação de linguagem e questões de poder para que assim, os alunos possam ter uma formação global e adotarem, por conseguinte, uma postura crítica em relação à língua que estão aprendendo.

#### 2.2.4 Tarefas comunicativas e tarefas com foco na forma

Se observarmos as aulas de língua estrangeira, principalmente aquelas consideradas comunicativas, podemos notar que elas são basicamente formadas por atividades ou tarefas.

Tarefas, de acordo com Willis (1996:23), são atividades nas quais a língua-alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo para alcançar um resultado.

Segundo este mesmo autor, com o uso de tarefas, os papéis do professor e dos alunos passam a ser redimensionados. O professor deixa de ser o centro do processo e passa a ocupar o papel de facilitador da aprendizagem, de gerenciador da realização das tarefas e de planejador delas. Os alunos passam a ter mais oportunidades para interagir, opinar, criar e se envolver com a língua-alvo.

Pode-se dizer ainda, citando Barbirato (2001), que a tarefa comunicativa difere de outros exercícios por não tomar a forma como elemento central, mas sim o sentido, por não focalizar o emprego de regras lingüísticas e o uso extensivo de exercícios mecânicos de automatização. Cabe aqui ressaltar, compartilhando, assim, o mesmo ponto de vista da referenciada autora que não queremos dizer que a forma não tem lugar dentro desta abordagem, mas acreditamos que ela pode e deve ser abordada quando houver necessidade sinalizada pelos alunos e / ou detectada pelo professor.

Um outro conceito de tarefa comunicativa é exposto por Nunan (1989), que considera uma tarefa comunicativa aquela que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto que o foco de atenção é dado mais ao sentido ao invés da forma.

Este mesmo autor ainda salienta que as tarefas de sala de aula são geralmente justificadas em termos de ‘mundo real’ ou em termos pedagógicos. As tarefas com uma justificativa de ‘mundo real’ exigem que os aprendizes se aproximem, em sala de aula, dos tipos de comportamento que é exigido deles no mundo. Um exemplo de tarefa justificada em termos de ‘mundo real’ é a seguinte: o aluno vai escutar a previsão do tempo e vai identificar a temperatura máxima do dia, ou ainda, o aluno vai escutar a previsão do tempo e vai decidir se leva ou não um guarda-chuva para a escola.

As tarefas com uma justificativa pedagógica, por sua vez, exigem que os alunos façam coisas que são improváveis de fazerem fora da sala de aula. Por exemplo: o aluno vai escutar um texto e depois vai responder se as sentenças são verdadeiras ou falsas.

No que diz respeito a tarefas com foco na forma, Gil (2003) expõe que este termo surge em diferentes estudos baseados no pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira, através de situações de comunicação, pode ser auxiliada pelo fato de os alunos serem guiados a reconhecer e refletir sobre alguns aspectos formais da língua-alvo. A autora, então, apresenta algumas definições de foco na forma:

Existem várias definições de foco na forma relacionadas com a aprendizagem de língua estrangeira atualmente utilizadas na Linguística Aplicada. A mais abrangente é a de Spada (1997), que define o foco na forma como ‘um esforço pedagógico para chamar a atenção do aluno a focalizar a estrutura lingüística, seja de maneira implícita ou explícita’ (Spada, 1997:73) [minha tradução]. Esse conceito abrangente inclui tanto o que Long (1991) chama de Foco nas Formas, isto é, ‘o ensino de formas lingüísticas isoladas de atividades comunicativas’ (Gontijo, 2001), como o Foco na Forma, um tipo de ‘ensino que integra forma e significado, dentro de um contexto comunicativo’ (Long, 1991; Gontijo, 2001) (GIL, 2003, p. 37).

Um outro autor que contribui para a discussão do ensino da forma, Madeira (2003) salienta que a questão da forma, de uma maneira ou de outra, sempre esteve presente no contexto de ensino de língua estrangeira. Entretanto, de acordo com ele, essa discussão

tomou novos rumos quando a ênfase passou a ser a função para qual a língua é usada. Sob essa perspectiva, a análise passou a ser não apenas das estruturas gramaticais, mas também do uso que se faz da forma, do significado que se deseja transmitir, em diferentes situações. Assim, segundo este autor (op. cit.), o enfoque no uso funcional da língua, isto é, em seu uso como instrumento de interação entre os falantes, passou a levar em conta um modelo mais global de comunicação, subproduto de um conceito mais amplo, o de competência comunicativa (MADEIRA, 2003, p. 105).

Como vimos anteriormente, Canale e Swain (1980) apresentaram um modelo de competência comunicativa que engloba quatro componentes: competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica. Eles atentaram para a necessidade de considerar tanto o conhecimento sobre a língua (competência lingüística) quanto a habilidade de utilizar este conhecimento em situações de comunicação real. Aliás, de acordo com Madeira (2003), nenhum teórico que discutiu o modelo de competência comunicativa relacionado à aquisição de língua estrangeira deixou de incluir o componente ‘competência lingüística’ (chamado por Canale e Swain de ‘competência gramatical’) como parte integrante daquele modelo. Assim, segundo Madeira (op. cit.), podemos dizer que o aspecto formal da língua esteve sempre presente nas discussões do modelo de competência comunicativa (MADEIRA, 2003, p. 106).

Um outro teórico, Warschauer (1998 apud MADEIRA, 2003) “chama de ‘visão pós-comunicativa’ a abordagem de ensino de língua estrangeira que adota todos os preceitos da abordagem comunicativa, porém, inclui o enfoque na forma, visando, desta maneira, proporcionar a percepção da forma e da função para a qual ela é utilizada” (p. 106).

Desta maneira, concordamos com Madeira (op.cit.) ao salientar que um processo de ensino de línguas que se alinhe aos princípios da abordagem comunicativa pode reservar um espaço para o enfoque na forma da língua-alvo. Assim, de acordo com ele, precisamos ter em mente que o tratamento da forma também faz parte de um ambiente

comunicativo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, contanto que a atenção principal não seja desviada do significado, um dos principais alicerces da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira.

Então, queremos dizer que mesmo o significado sendo um dos eixos principais do ensino comunicativo, não sugerimos nem concebemos que a forma não tenha um papel importante no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Reconhecemos que exercícios com foco na forma, dependendo da maneira, do objetivo ou da finalidade que são trabalhados em sala de aula, são de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Outros autores ainda fazem distinção entre tarefas pré-comunicativas e tarefas comunicativas. Tarefas pré-comunicativas, segundo Littlewood (1981), são tarefas cujo objetivo principal não é comunicar significados para um parceiro, mas sim produzir certas formas lingüísticas de maneira aceitável. O professor, então, pode planejar atividades a fim de oferecer uma oportunidade para os alunos produzirem formas que tenham aprendido previamente. De maneira geral, o objetivo do professor ao usar essas atividades é preparar o aluno para encontros comunicativos posteriores, fornecendo, deste modo, as formas lingüísticas necessárias a eles e as conexões necessárias entre forma e uso.

Para Littlewood (1981, p. 85)

“por meio das atividades pré-comunicativas, o professor isola elementos específicos de conhecimento ou habilidade que compõem a capacidade comunicativa e fornece aos alunos oportunidades para praticá-las separadamente. Os alunos, são, assim, treinados em habilidades parciais capacitadoras da comunicação em vez de praticar a habilidade total a ser adquirida.”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> ‘Through pre-communicative activities, the teacher isolates specific elements of knowledge or skill which compose communicative ability, and provides the learner with opportunities to practise them separately. The learners are thus being trained in the part-skills of communication rather than practicing the total skill to be acquired.’

Esta categoria, prossegue o autor,

inclui a maioria das atividades atualmente encontradas nos livros didáticos, tais como diferentes tipos de exercícios de automatização (drills) ou práticas de pergunta-e-resposta. Essas atividades têm como objetivo principal fornecer ao aluno fluência no sistema lingüístico, sem na verdade exigir deles o uso do sistema para propósitos comunicativos. Dessa forma, o principal propósito dos alunos é produzir linguagem que seja aceitável em vez de comunicar significados efetivamente<sup>13</sup> (LITTLEWOOD, 1981, p.85).

Nas atividades comunicativas, segundo Littlewood (op. cit.), os alunos usam o repertório lingüístico que eles aprenderam para comunicarem significados específicos para propósitos específicos. Segundo este mesmo autor, nestes tipos de atividades, os alunos têm que ativar e integrar seus conhecimentos e habilidades pré-comunicativas para usá-los para a comunicação de significados.

Para Littlewood (1981), as atividades comunicativas podem ser divididas em atividades de comunicação funcional e em atividades de interação social. Como concebe este mesmo autor, na área de ensino de línguas, a comunicação está relacionada a uma atenção equilibrada aos aspectos funcionais e estruturais da língua:

um dos traços mais característicos do ensino de línguas é que ele dá atenção especial aos aspectos funcionais e estruturais da língua na mesma medida, combinando-os em uma visão mais efetivamente comunicativa<sup>14</sup> (LITTLEWOOD, 1981, p.1).

O autor (op. cit.) afirma que o comunicador mais eficiente em uma língua estrangeira não é sempre aquela pessoa que sabe manipular as estruturas da língua. É aquela pessoa que é capaz de processar uma situação completa envolvendo a si mesmo e o seu

---

<sup>13</sup> 'This category includes the majority of the learning activities currently to be found in textbooks and methodological handbooks, such as different types of drill or question-and-answer practice. These aim above all to provide learners with a fluent command of the linguistic system, without actually requiring them to use this system for communicative purposes. Accordingly, the learners' main purpose is to produce language which is acceptable (i.e. sufficiently accurate or appropriate) rather than to communicate meanings effectively.'

<sup>14</sup> 'One of most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language, combining these into a more fully communicative view.'



## 2.3. Autenticidade

Com o foco no significado, a autenticidade se torna uma das principais características da Abordagem Comunicativa. Assim, nos aprofundaremos aqui em dois tipos de autenticidade:

- autenticidade dos textos que podem ser usados como dados de insumo para os alunos;
- autenticidade das tarefas que conduzem à aprendizagem de línguas;

### 2.3.1 Materiais autênticos

Nas aulas de língua estrangeira, podemos dizer que um dos instrumentos de ensino utilizado pelo professor em sala de aula é o livro didático. Porém, muitos professores não se atêm exclusivamente ao livro, e trazem, desta maneira, outros tipos de materiais ou recursos para implementar o ensino e a aprendizagem de línguas. Tais materiais podem ser aqueles que foram preparados exclusivamente para o ensino de uma língua estrangeira ou podem ser também aqueles que não têm um propósito para o ensino, ou seja, que não foram modificados, adaptados ou simplificados para atingir os objetivos educacionais. Este segundo tipo de material pode ser chamado de ‘material autêntico’.

Nunan (1989), Lee (1995), Harmer (1983 apud TAYLOR, 2002) e Little, Devitt e Littlewood (1989 apud PEACOCK, 1997) definem materiais autênticos da mesma maneira: são materiais que não foram produzidos especificamente para o propósito de ensino de línguas. Alguns exemplos de tais materiais são jornais, poemas, música, etc. A

autenticidade, neste caso, está atrelada ao contexto de produção e não ao contexto de uso do texto.

Breen (1985) por sua vez, propõe a categoria de ‘autênticos’ para ‘quaisquer fontes de dados que possam servir como meio de ajuda ao aprendiz para desenvolver uma interpretação autêntica’. Uma interpretação autêntica, segundo ele, consiste na interpretação mais próxima da que os usuários fluentes da língua poderiam fazer. Portanto, são fundamentais o grau de fluência e contato prévio do aprendiz com diversos elementos da língua-alvo, para que esse aprendiz possa direcionar o relacionamento que estabelecerá com os textos, a partir de sua condição de aprendiz. Desse modo, a autenticidade dos textos é passada a um segundo plano, no qual há espaço para a entrada tanto do material autêntico quanto do material não-autêntico.

O uso destes tipos de materiais em sala de aula pode, de acordo com alguns autores, trazer algumas vantagens como também desvantagens para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Entre as vantagens, Martinez (2002) cita as seguintes:

- os materiais autênticos mantêm os alunos informados sobre o que está acontecendo no mundo;
- a leitura de textos autênticos é ideal para se praticar estratégias como ‘scanning’<sup>15</sup> e skimming<sup>16</sup>;
- livros, artigos e jornais contêm uma grande variedade de tipos de textos e estilos de linguagem que não são encontrados em materiais de ensino convencionais;
- estes tipos de materiais podem incentivar a leitura por prazer, pois contêm tópicos de interesse dos alunos, especialmente se eles tiverem a chance de escolher os tópicos ou os tipos de materiais autênticos a serem usados em sala de aula;

---

<sup>15</sup>‘scanning’ é a leitura de um texto para se obter informações específicas; o objetivo de exercícios de ‘scanning’ é a do aluno extrair informações específicas sem ler o texto por inteiro;

<sup>16</sup>‘skimming’ consiste em dar uma olhada rápida no texto para se obter o seu sentido geral.

- os textos autênticos dão aos alunos a sensação de que a língua que eles estão aprendendo está fornecendo uma ligação direta com os textos e contextos que irão experimentar (NEWBY, 2000);
- estes tipos de textos dão confiança aos alunos, pois eles podem perceber que são capazes de ler os mesmos textos que os falantes nativos lêem (NEWBY, 2000).

Ainda, para autores como Little, Devitt e Singleton (1989 apud PEACOCK, 1997), os materiais autênticos aproximam os alunos da cultura da língua que estão aprendendo e fazem da aprendizagem uma atividade mais agradável e mais motivante. Eles ainda afirmam que os materiais autênticos são mais estimulantes do que os não-autênticos, pois os autênticos enfocam mais o conteúdo do que a forma.

Segundo Matsuta (1999), os materiais autênticos podem fornecer um grande desafio aos alunos e servem para prepará-los para uma interação comunicativa real. O desafio da aprendizagem com o uso de materiais autênticos, de acordo com este mesmo autor, pode motivar os alunos no sentido de que eles provavelmente terão uma melhor compreensão ao interagir com textos autênticos.

No que diz respeito às desvantagens, Martinez (2002), apresenta as seguintes:

- muito do vocabulário encontrado nestes tipos de materiais pode não ser relevante para as necessidades imediatas dos alunos ou são considerados difíceis;
- é comum encontrarmos em um texto várias estruturas gramaticais; os alunos iniciantes podem ter dificuldades na leitura dos textos autênticos;
- com atividades de compreensão auditiva, podemos encontrar diferentes sotaques, dificultando, assim, a compreensão dos alunos, principalmente dos iniciantes;
- os textos autênticos, como por exemplo, as notícias, podem rapidamente se tornar fora de moda.

Por último, cabe aqui ressaltar que quando mencionamos textos, não estamos nos referindo apenas aos textos impressos, mas também aos aspectos gráficos como figuras, histórias em quadrinhos, realias, gráficos, etc. Assim, Newby (2000) cita alguns exemplos de textos autênticos, tecendo, assim alguns comentários sobre os mesmos.

Entre os vários exemplos de textos autênticos, Newby (op. cit.) expõe as histórias em quadrinhos, afirmando, assim, que estas têm vantagens principalmente para alunos iniciantes, pois a língua é econômica, mas é forte em conteúdo significativo, e os significados e o valor comunicativo são apoiados por informações visuais. Além disso, elas representam um dos poucos tipos de textos em que a linguagem informal falada pode ser encontrada na forma escrita. Por esta razão, eles devem ser considerados como uma forma mais autêntica do que os diálogos encontrados nos livros didáticos.

Um outro exemplo citado pelo mesmo autor são os cartões de saudações, os quais, usados para diferentes ocasiões festivas, fornecem um ponto de entrada tangível nos costumes da cultura específica e das tradições, como também ajudam a ilustrar certas diferenças de como os festivais são celebrados de país para país. Eles também representam um bom ponto de partida para o diálogo entre as culturas diferentes. No que diz respeito aos textos que acompanham estes cartões, pode-se dizer que eles também mostram um tipo de língua que é usado quando se expressam saudações, fornecendo, assim, uma importante contribuição para a competência sócio-cultural dos aprendizes.

Quanto ao uso de textos genuínos de jornais, Newby (2000) afirma que enquanto os textos de jornais podem trazer várias vantagens, há também alguns problemas, principalmente relacionados com o nível da dificuldade. Assim, uma maneira de reduzir este problema é usar extratos curtos, mas genuínos de jornais. Este mesmo autor salienta que o uso de fotos originais junto com o texto do jornal pode ser de grande valia, pois elas ajudam a

umentar o sentimento de autenticidade e pode também acrescentar importantes informações contextuais.

Newby (op. cit.) cita também o exemplo de textos literários e afirma que ter acesso e se envolver com literatura é importante não só por razões educacionais. Poemas e histórias podem ser considerados textos autênticos, pois eles representam o tipo de texto que as crianças comumente lêem fora da sala de aula.

Finalmente, cabe aqui ressaltar que muitos autores afirmam que não é possível ter em sala de aula uma autenticidade absoluta, pois só o fato de um texto ser transposto para o contexto escolar, faz com que perca a sua autenticidade. Entretanto, podemos referenciar Sheils (1993) que concebe que mesmo se a autenticidade ‘original’ dos textos for perdida devido ao uso em sala de aula, eles pelo menos assumem o que Besse descreve como ‘autenticidade pedagógica’, que depende do uso que é feito com estes textos no ensino e da qualidade de recepção dada pelos aprendizes. Afirma ainda que a autenticidade das respostas dos alunos em relação ao texto pode ser de maior importância do que a real autenticidade do texto.

Nunan (2003) também compartilha este mesmo ponto de vista, afirmando que independentemente do que trazemos para a sala de aula (seja um filme, um texto de livro didático, uma música, etc.), se for condizente aos propósitos dos alunos, podemos dizer que temos uma autenticidade pedagógica.

### 2.3.2 Autenticidade das tarefas de aprendizagem

Como vimos anteriormente, de acordo com Nunan (1989), podemos classificar as tarefas de sala de aula de duas maneiras: tarefas pedagógicas e tarefas com uma justificativa do mundo real. As tarefas pedagógicas são os tipos de tarefas que são improváveis dos alunos desempenharem fora do contexto escolar. As tarefas com uma justificativa do mundo real, por sua vez, são aqueles tipos de tarefas que são mais prováveis dos alunos desempenharem fora do contexto escolar, como por exemplo, fazer um telefonema, reservar um quarto de hotel, etc. Dentre os tipos de tarefas que podemos justificar desta maneira, podemos citar as seguintes: “role-plays”, simulações, pesquisas, debates, etc.

Assim, iremos nos aprofundar mais neste segundo tipo de tarefa, referenciando, então, Guariento e Morley (2001), que citam quatro escolas de pensamento relacionadas à autenticidade das tarefas:

- Autenticidade através de propósito genuíno:

Uma das maneiras de se dizer que há autenticidade em sala de aula é verificar se a comunicação real acontece; se a língua foi usada para um propósito genuíno. Willis (1996) faz uma distinção entre este tipo de tarefa e um outro, que ele chama de atividades. Em atividades, os alunos simplesmente produzem as formas da língua corretamente; nas tarefas, por outro lado, a ênfase deve ser primeiramente no significado e na comunicação, e isto é algo que reproduz o processo de comunicação no mundo.

- Autenticidade de atendimento a necessidades do “mundo real”

Outro modo ou ângulo de abordagem sobre autenticidade é considerá-la de acordo com Long and Crookes (1992 apud GUARIENTO e MORLEY 2001), os quais afirmam que as tarefas pedagógicas devem se relacionar com as tarefas do “mundo real”. Ou seja, a sala de aula deve propiciar situações semelhantes às aquelas que um dia os alunos provavelmente encontrarão quando saírem do contexto escolar, como por exemplo, pedir algo para comer em um restaurante, fazer compras, atender telefonemas, etc.

- Autenticidade da interação de sala de aula

Breen (1985) afirma que “todos os procedimentos diários, as tarefas de aprendizagem, os tipos de dados e os materiais para serem selecionados e trabalhados, as necessidades atuais, os interesses e as maneiras de trabalho das pessoas reunidas numa sala, tudo isso fornece um potencial suficiente autêntico para comunicação” (BREEN, 1985:67). Para este autor, é importante que a escolha e a seqüência das tarefas sejam negociadas, e é este processo de negociação que é autêntico. Um dos exemplos que ele cita é dos alunos trabalhando em pares e grupos, e discutindo, avaliando e descrevendo a utilidade ou a apropriação dos diferentes tipos de tarefas.

- Autenticidade de engajamento

A autenticidade da tarefa depende de se o aluno está ou não engajado na tarefa. A tarefa será autêntica se o aluno estiver interessado no tópico, no propósito da atividade e se entender a sua importância.

Assim, para muitos autores, falar em autenticidade dos textos não é relevante se não considerarmos este tipo de autenticidade, que se refere aos sujeitos da aprendizagem, ou seja, os alunos. Teóricos da área (e.g., Widdowson, 1979; Breen, 1985; Newby, 2000) explicitam autenticidade dos alunos como um engajamento positivo, uma atitude favorável ou uma boa recepção por parte dos alunos para com o material introduzido. Assim, se os alunos virem os objetivos, as necessidades ou interesses deles refletidos no tipo de material que foi usado (este podendo ser autêntico ou não), podemos dizer que houve uma “autenticação” por parte deles.

Desse modo, mencionamos Lee (1995) que salienta que a autenticidade dos aprendizes refere-se à interação dos aprendizes com os textos, em termos de respostas apropriadas e reações psicológicas positivas.

Newby (2000) também considera que a autenticidade poderia ser vista pelos olhos do aprendiz. De acordo com este ponto de vista, a autenticidade não é uma propriedade do texto, nem uma característica de uma atividade, mas sim uma construção mental ou uma atitude desenvolvida pelo aluno. Em outras palavras, ao invés de ser produto de materiais e metodologia, é o resultado de um processo de interação com os materiais da sala de aula e com a língua. Nesse sentido, não deveríamos falar de “materiais autênticos”, mas em autenticação por parte do aprendiz, que Van Els (1996:127 apud NEWBY, 2000) descreve como “uma obrigação para o entendimento e para o propósito e transparência na interação”.

Ou seja, serão os alunos que estabelecerão seus próprios critérios para autenticidade baseados na própria interpretação de importância dos materiais para os seus objetivos, interesses, etc.

Também, Widdowson (1979) acredita que a autenticidade não é uma qualidade dos exemplos da língua, mas uma qualidade criada pela resposta do receptor. A autenticidade, neste ponto de vista, é uma função de interação entre leitor / ouvinte e o texto, o qual incorpora as intenções do escritor / falante. De acordo com este mesmo autor (op. cit.), nós não reconhecemos a autenticidade como algo que está lá, que está sendo esperado para ser notado, nós a percebemos no ato de interpretação.

Breen (1985), por sua vez, faz distinção entre dois tipos de tarefas: tarefas de comunicação autêntica e tarefas de aprendizagem de línguas autêntica. Ao ler um texto usar a língua como um meio para obter outras informações, espera-se uma resposta comunicativa ou um comportamento de uso da língua autêntico por parte do leitor. Uma tarefa do tipo “completar os espaços” com pouca variedade do uso da língua pode ter aparentemente um comportamento de uso da língua não-autêntico, mas, por outro lado, tem um comportamento de aprendizagem de língua autêntico. Para este autor, portanto, deveríamos escolher aqueles tipos de tarefas que são simultaneamente adequadas para o processo de aprendizagem e para o envolvimento dos alunos numa comunicação autêntica, isto é, uma tarefa que conduz à aprendizagem e à comunicação. Enfim, devemos escolher tarefas que envolvem os alunos não só na comunicação autêntica com textos e com os outros alunos na sala, mas também tarefas com o propósito da aprendizagem.

É importante ressaltar aqui, que consideramos importante os momentos da aula em que os alunos têm que praticar ou aprender as regras gramaticais, não desconsiderando assim, o momento de explicitação das mesmas. Porém, neste trabalho, pretendemos observar quais são os tipos de tarefas mais predominantes numa turma de nível intermediário de aprendizagem, de uma escola particular de língua estrangeira, quais destas

tarefas têm uma característica autêntica e qual o envolvimento dos alunos nestes tipos de tarefas. As tarefas autênticas, neste trabalho, serão aquelas segundo as quais, durante a transcrição das aulas demonstram um engajamento, um interesse no desempenho das mesmas por parte dos alunos, aquelas que os alunos, em algum momento de suas vidas, poderão de alguma maneira desempenhá-las, e além disso, aquelas que propiciam uma reflexão nos alunos sobre a aprendizagem deles de língua inglesa. Serão aquelas, também, nas quais os alunos podem contribuir com informações, com suas experiências, e não aquelas que tenham somente o objetivo de praticar uma forma lingüística.

### **2.3.3 A situação social da sala de aula**

Para muitos autores (e.g. Taylor, 2002), a autenticidade não é apenas uma função da linguagem, mas também da natureza da interação e da interpretação que os aprendizes têm do local e da atividade que estão desempenhando.

No que diz respeito ao local da aprendizagem, Taylor (op. cit.) afirma que a sala de aula é um lugar real. Salienta ainda que embora o discurso em sala de aula tenha características especiais, o que acontece lá é muito real. Os participantes, neste contexto, criam sua própria autenticidade lá como eles criam em qualquer outro lugar.

Breen (1985), por sua vez, expõe que a contribuição essencial da sala de aula é que esta é um contexto social único onde as pessoas se encontram para o propósito de aprender algo. A aprendizagem é a principal função psicológica e social da sala de aula. Para este autor, numa sala de aula de línguas, o assunto é comunicação, o conteúdo é a

aprendizagem de como se comunicar numa nova língua. Assim, é essencial um ambiente social onde as pessoas vêm para comunicar novos conhecimentos.

Para Breen (op. cit.) ainda, os procedimentos diários, as tarefas de aprendizagem, os tipos de dados e materiais para serem selecionados e trabalhados, a necessidade atual, interesses e maneiras preferidas de trabalhar com todas as pessoas juntas numa classe certamente fornece um potencial autêntico para comunicação.

De acordo com Littlewood (1981), a sala de aula tem sido referida como um meio artificial para aprender e usar a língua estrangeira. Para aquele autor, isto acontece se tomarmos as situações fora da sala de aula como o que é real. Entretanto, não devemos nos esquecer de que a sala de aula é também um contexto social real, onde os alunos e os professores entram em relações sociais iguais uns com os outros. É verdade que o ensino de línguas visa equipar os alunos para contextos diferentes e que eles não têm motivo para dizer “pergunte onde está o giz” ou “explique porque você não fez tarefa”. Mas, eles terão motivos para “perguntar sobre localizações” ou “oferecer explicações”, baseados em formas similares de língua e talvez diferindo somente em itens individuais de vocabulário.

Então, de acordo com este autor (op. cit.), uma vez que as estruturas da língua e as funções comunicativas forem dominadas, elas podem ser usadas criativamente, podem ser transferidas para outros contextos do que aqueles onde a língua foi adquirida. É por isso que na nossa língua materna, podemos adquirir as habilidades comunicativas básicas no contexto familiar, e transferi-las mais tarde na vida para uma variedade maior de situações sociais. Da mesma maneira, as estruturas e as habilidades que um aprendiz de língua estrangeira adquire durante a interação de sala de aula pode ser mais tarde transferida para outros tipos de situação.

Assim, não queremos dizer que a sala de aula não é um lugar real. Consideramos sim, um lugar real onde há situações que somente encontramos neste contexto.

Porém, neste trabalho, observaremos quais as tarefas de aprendizagem que os alunos estão desempenhando e como estas os estão preparando para se comunicarem quando saírem deste contexto.

No que diz respeito à comunicação, Seedhouse (2002) faz uma diferenciação entre a comunicação genuína e a comunicação em sala de aula. Assim, em relação à comunicação genuína, Nunan (1987 apud SEEDHOUSE, 2002) afirma que:

... a comunicação genuína é caracterizada por uma distribuição desigual de informação, pela negociação de significado; a nominação e negociação do tópico são feitas por mais de um falante; e é também caracterizada pelo direito dos interlocutores de decidirem se contribuem ou não com a interação<sup>17</sup> (NUNAN, 1987, p. 137 apud SEEDHOUSE, 2002, p.2).

Para que a interação em sala de aula de língua estrangeira fosse equivalente à conversação<sup>18</sup>, ela teria que ter as seguintes características: não ser um lugar institucional; não apresentar restrições quanto aos direitos de participação e de tomada de turno na conversação; propiciar a responsabilidade de controlar e monitorar o progresso do discurso por todos os participantes, e eles juntamente negociarem o tópico.

Seedhouse (op.cit.), deste modo, afirma que a única maneira de uma aula de língua estrangeira equivaler a uma conversação seria os alunos considerarem a professora no mesmo 'status' que o deles (participante da conversação), a professora não direcionaria o discurso e não sugeriria nem dirigiria o tópico do discurso.

Ainda, Nunan (1987) e Dinsmore (1985 apud SEEDHOUSE, 2002) reconhecem a presença do ciclo IRE/F (Teacher Initiation, Learner Response e Teacher

---

<sup>17</sup> '... genuine communication is characterized by the uneven distribution of information, the negotiation of meaning (through, for example, clarification requests and confirmation checks), topic nomination and negotiation by more than one speaker, and the right of interlocutors to decide whether to contribute to an interaction or not. In other words, in genuine communication, decisions about who says what to whom and when are up for grabs'.

<sup>18</sup> Seedhouse usa o termo conversação para se referir à comunicação natural ou genuína.

Evaluation ou Follow-up) como razão inicial para defenderem que há pouca comunicação genuína nas aulas de língua estrangeira.

Nunan também afirma que uma das características da comunicação genuína é o uso de questões referenciais, e que uma das razões para que os padrões de interação das aulas que ele observou serem não-comunicativos é que as questões eram do tipo ‘display’<sup>19</sup>.

De acordo com Seedhouse (op. cit.) há três características distintas no discurso de sala de aula que podem ser universais:

1) As formas lingüísticas e os padrões interacionais que os alunos produzem são avaliados de alguma maneira pelo professor: ‘Avaliação e feedback são centrais para o processo e progresso da aprendizagem’<sup>20</sup>. (VAN LIER, 1988 apud SEEDHOUSE, 2002, p.8)

2) ‘A língua é tanto um veículo como um instrumento de instrução’<sup>21</sup>. (LONG, 1983 apud SEEDHOUSE, 2002, p. 8)

3) As formas lingüísticas e os padrões de interação que os alunos produzem estão ligados com os propósitos pedagógicos que o professor introduz.<sup>22</sup> (SEEDHOUSE, 1994 apud SEEDHOUSE, 2002, p. 9)

Agora que conhecemos estes tipos de autenticidade, iremos analisar os tipos de tarefas ou atividades de aprendizagem que um grupo de seis alunos do nível intermediário desempenham em sala de aula, observando assim, quais destas tem uma característica autêntica e o porquê de considerarmos tais tarefas autênticas ou não.

No próximo capítulo, iremos trabalhar com a metodologia de pesquisa, explicitando, assim, o tipo de pesquisa que está sendo feita, a descrição do contexto, dos sujeitos da pesquisa e das tarefas que eles desempenharam.

<sup>19</sup> ‘Display questions’ são os tipos de perguntas para as quais o professor já sabe a resposta.

<sup>20</sup> 1) The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce are subject to evaluation by the teacher in some way: ‘Everyone involved in language teaching and learning will readily agree that evaluation and feedback are central to the process and progress of language learning’. (Van Lier, 1988)

<sup>21</sup> 2) Language is ‘... both the vehicle and object of instruction.’ (Long 1983)

<sup>22</sup> 3) The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce will be linked in some way to the pedagogical purpose which the teacher introduces (Seedhouse 1994).

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, faremos algumas considerações sobre pesquisa, atendo-nos exclusivamente à pesquisa etnográfica e ao professor-pesquisador. Exporemos também alguns comentários sobre a prática reflexiva do professor.

Em seguida, na parte 2.3., descreveremos cuidadosamente o contexto e os sujeitos da pesquisa e, por fim, na parte 2.4., apresentaremos as tarefas desempenhadas pelos alunos.

#### 3.1. Pesquisa Etnográfica

Esta pesquisa é qualitativa, etnográfica e de caráter reflexivo<sup>23</sup>. De acordo com Chaudron (1988), o paradigma qualitativo envolve uma observação naturalística, ‘não-controlada’, subjetiva e voltada para o processo. Nunan (1992) expõe alguns termos que são normalmente associados à pesquisa qualitativa:

uso de métodos qualitativos; observação naturalística e não-controlada; subjetiva; próxima dos dados; orientada para a descoberta, exploratória, expansionista, descritiva; orientada para o processo e é não-generalizável: estudos de casos únicos<sup>24</sup> (NUNAN, 1992, p.4).

---

<sup>23</sup> Em seguida (3.1.2), serão feitas algumas considerações sobre pesquisa reflexiva.

<sup>24</sup> ‘Advocates use of qualitative methods; naturalistic and uncontrolled observation; subjective; close to the data; discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive; process-oriented; ungeneralisable: single case studies.’

No que diz respeito à etnografia, Nunan (1992) salienta que esta envolve o estudo das características de um grupo no seu contexto natural, o qual não foi modificado ou criado especificamente para a pesquisa. Uma das características desta pesquisa é que o pesquisador não faz nenhuma tentativa de isolar ou manipular o fenômeno que está sendo investigado. Compartilhando desta mesma definição de pesquisa etnográfica, André (1995) acrescenta que os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista.

Ainda, para Nunan e André (op. cit.) esta é de longo-prazo, acontecendo por mais de várias semanas, meses ou até anos. Ela busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a testagem de algo que se queira comprovar. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Para Chaudron (1988), os procedimentos para conduzir uma pesquisa etnográfica envolvem gravação contínua dos acontecimentos, envolvimento participativo do pesquisador na sala de aula e cuidadosa interpretação dos dados.

Segundo Watson-Gegeo e Ulichny (1988 apud NUNAN 1992), a pesquisa etnográfica envolve interpretação, análise e explicação, e não apenas descrição. Como afirmam tais autores, a ênfase da pesquisa etnográfica está no processo, naquilo que está acontecendo, e não no produto ou nos resultados finais.

Para André (op. cit.) ainda, outras características importantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de

dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por eles reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

Moita Lopes (1996, p. 88), por sua vez, afirma que:

a etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar / aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Assim, optamos por este tipo de pesquisa pois é de nosso interesse compreender como o ensino e a aprendizagem de língua inglesa ocorre numa determinada sala de aula, em seu contexto natural, sem que este fosse modificado ou adaptado para a realização da pesquisa.

### **3.2. Algumas Considerações Sobre o Professor-Pesquisador**

Como o objetivo desta pesquisa não é apenas o de descrever e analisar o contexto que está sob investigação, mas também o de possibilitar uma reflexão da prática-pedagógica da professora-pesquisadora, podemos afirmar que esta pesquisa é de cunho exploratório da própria prática.

Segundo Elliot (1991: 69 apud ALTRICHTER, 1993), a pesquisa-ação é o estudo de uma situação social com o propósito de melhorar a qualidade da ação. Esta simples definição, de acordo com Altrichter, Posch e Somekh (1993) direciona atenção a um dos motivos mais essenciais para se fazer pesquisa-ação: está no desejo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, como também melhorar as condições em que os professores trabalham nas escolas. Destina-se a apoiar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas da prática, e realizar inovações de uma maneira reflexiva.

Afirma ainda que a experiência com este tipo de pesquisa tem mostrado que os professores são capazes de fazê-la de uma maneira bem-sucedida e podem alcançar resultados notáveis quando lhe são oferecidos oportunidade e apoio.

De acordo com Elliot (op. cit), os professores que realizaram pesquisa-ação não só tiveram desenvolvimento no trabalho escolar, mas também ampliaram seus conhecimentos e suas competências profissionais, mostrando, assim, que podem dar uma contribuição importante para a base do conhecimento de sua profissão.

Algumas características deste tipo de pesquisa são (ALTRICHTER, POSCH e SOMEKH, 1993): ela é realizada por pessoas diretamente interessadas com a situação social que está sendo investigada; ela começa de questões práticas que surgem do trabalho educacional diário; tem o objetivo de desenvolver tanto a situação prática quanto o conhecimento sobre a prática dos participantes; é caracterizada por um esforço contínuo de relatar e confrontar ação e reflexão.

Assim, Altrichter, Posch e Somekh (op. cit.) salientam que a pesquisa-ação é baseada na teoria de reflexão e vê a construção do conhecimento como integral com o desenvolvimento da ação. Deste modo, afirmam que a pesquisa-ação traz uma contribuição importante para o desenvolvimento profissional de professores que melhoram suas teorias práticas e competência na ação através da reflexão e ação; para o desenvolvimento do

currículo e para melhorias na situação prática sob-pesquisa, desenvolvendo a qualidade do ensino e aprendizagem através de novas e bem-sucedidas estratégias de ação; para o desenvolvimento coletivo da profissão como meio de abrir as práticas individuais para um exame minucioso e uma discussão da mesma, e também para ampliar a base de conhecimento da profissão e do progresso da pesquisa educacional (ALTRICHTER, POSCH e SOMEKH, 1993).

Como estes autores, Nunan (1993) também evidencia que um conceito importante de pesquisa-ação é o de prática reflexiva. Ele cita Wallace (1991) que expõe que pesquisa deste tipo é simplesmente uma extensão da prática reflexiva normal de muitos professores, porém, esta é mais rigorosa e pode concebivelmente levar a resultados mais efetivos.

A pesquisa-ação é então, de acordo com Nunan (op. cit.), justificada como uma ferramenta de desenvolvimento profissional valiosa. Ela representa o que o autor chama de uma abordagem 'inside out' para o desenvolvimento profissional, isto é, começa com preocupações e interesses dos professores, colocando-os no centro do processo de investigação. Esta abordagem, segundo ele, é diferente daquela que ele chama de 'outside in', isto é, um especialista de fora traz novos conhecimentos para os profissionais, na forma de 'workshops' ou seminários.

No que diz respeito às etapas desta pesquisa, Altrichter, Posch, Somekh (1993) e Nunan (1992) expõem que esta começa com a descoberta de um ponto inicial problemático dentro da prática do professor. Então, através de conversas, entrevistas e outros métodos utilizados para a coleta dos dados, como também através da análise da informação obtida, a situação é esclarecida. Como consequência deste esclarecimento, estratégias de ação são desenvolvidas e colocadas em prática. Assim, o professor-pesquisador termina a sua

pesquisa, tornando o conhecimento adquirido através do trabalho, acessível para outros profissionais lerem e contribuírem com discussões críticas.

Neste trabalho, não seguimos todas estas etapas da pesquisa-ação, ou seja, após a coleta dos dados e análises, não identificamos ações para serem desenvolvidas com o grupo pesquisado. Porém, as conclusões que obtivemos podem servir de hipóteses, reflexões e ações previstas no futuro para serem assim, aplicadas a outros grupos de alunos da professora-pesquisadora.

O desenvolvimento desta pesquisa propiciou que a professora-pesquisadora fizesse uma reflexão sobre a sua própria prática, para assim, ampliar e melhorar seus conhecimentos e competências profissionais no que diz respeito à abordagem comunicativa, especificamente à autenticidade do ensino de língua inglesa. Além de fazer com que a professora-pesquisadora refletisse sobre sua própria prática profissional, este trabalho também teve o objetivo de contribuir de uma maneira significativa com a área de ensino-aprendizagem de línguas, expondo assim, o tema sob investigação em congressos, jornais e revistas da área, e também incentivando outros professores a pesquisarem, analisarem e refletirem suas próprias práticas pedagógicas.

A respeito de tornar público a pesquisa para outras pessoas lerem e analisarem a prática da professora-pesquisadora, Altrichter, Posch e Somekh (op. cit.) afirmam que reportar os resultados da pesquisa é uma maneira de receber ‘feedback’ e crítica, sendo assim possível que o pesquisador receba comentários e ao mesmo tempo, demonstre a sua disposição para pensar mais profundamente sobre a sua própria prática; e, entre outras coisas, é também uma maneira de disseminar conhecimento sobre práticas de sala de aula e condições de ensino-aprendizagem e, desta maneira, dar voz àqueles interessados em fazer uma contribuição construtiva.

Ainda, tecendo alguns comentários sobre o professor como pesquisador, Nunan (1990) afirma que os professores podem e devem estar envolvidos em pesquisar suas próprias práticas profissionais em suas próprias salas de aula, e isto implica ampliar os conceitos de prática e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, Beasley e Riordan (1981:36 apud NUNAN, 1990) listam as seguintes vantagens da pesquisa iniciada pelo professor: tem como foco interesses imediatos e preocupações dos professores de sala de aula; constrói uma ponte entre entendimento e ação, unindo o papel de pesquisador e profissional; aguça a consciência crítica do professor através da observação, pois ele grava e analisa os eventos de sala de aula; fornece aos professores melhores informações do que aquelas que eles já têm sobre o que realmente está acontecendo na sala de aula e o porquê; constrói uma ponte entre teoria e prática; etc.

Ainda, citamos Cagliari (1992) que afirma que o professor que é um pesquisador tem diante de si uma boa oportunidade para refletir sobre sua própria prática de ensino e sobre a aprendizagem de seu aluno, e até mesmo sobre o valor de verdade do conteúdo do que ensina e principalmente do modo como ensina, de sua maneira de dizer o que ensina.

### **3.3. Descrição do Contexto da Pesquisa e dos Informantes**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola particular de língua estrangeira na cidade de Londrina, numa sala de aula com seis alunos. Os dados foram coletados no período de agosto a novembro de 2002.

Os sujeitos da pesquisa são alunos que, no período da gravação dos dados, estavam no nível intermediário de aprendizagem de língua inglesa. A faixa etária variava entre 16 e 21 anos de idade. Cinco destes sujeitos da pesquisa são do sexo feminino e um do sexo masculino. Em relação ao nível de escolaridade, três destes alunos estavam no segundo ano do ensino médio; dois deles estavam no terceiro ano do ensino médio e uma aluna cursava o segundo ano de Faculdade. Quatro destes alunos estudavam num colégio da rede particular de ensino, uma estudava num colégio estadual e a outra aluna cursava uma universidade pública. Todos eles estudavam a língua inglesa há dois anos e meio. A professora desta turma é também a pesquisadora e já havia trabalhado com alguns destes alunos há um semestre. A escolha por este grupo foi devido ao fato destes alunos se encontrarem num nível de aprendizagem e maturidade maior em relação aos outros grupos da professora - pesquisadora. O fato da professora da turma ser também a pesquisadora é devido ao desejo da mesma de refletir sobre sua própria prática pedagógica no que diz respeito à autenticidade em sala de aula.

O corpus da pesquisa se constituiu a partir de material obtido por meio de gravação em áudio e transcrição de dez aulas de inglês. A duração das aulas no local onde a pesquisa foi realizada é de 1 hora e 30 minutos, e a frequência das aulas é de duas vezes por semana, dando assim, uma carga horária semanal de três horas. A escolha por dez aulas a serem gravadas foi devido ao fato de este ser um número em que podemos ter a sequência no período de 4 meses de aulas neste local onde a pesquisa foi realizada.

Nesta gravação, foram observados os tipos de tarefas ou atividades de aprendizagem que os alunos desempenharam neste contexto específico. Foram observadas quais destas tarefas tinham características de autenticidade e também a importância ou não desta característica nestas aulas observadas.

O material didático utilizado pela escola é o livro “Reward”, nesta turma o do nível intermediário, e, durante as aulas, a professora o segue completamente.

Em seguida, descreveremos as atividades e tarefas realizadas pelos alunos nas dez aulas de língua inglesa.

### **3.4. Descrição das Tarefas Realizadas pelos Alunos**

#### **3.4.1. Aula 1 – dia 26/8/2002**

Tarefa 1: Um aluno (F1)<sup>25</sup> lê em casa um texto em língua inglesa de seu interesse, e em sala de aula relata para os colegas o que leu para que assim, possam compartilhar idéias e opiniões sobre o assunto comentado.

Tarefa 2: Professora e alunos discutem questões relacionadas a preferências musicais, ou seja, os alunos respondem a questionamentos da professora sobre o assunto música.

Tarefa 3: Os alunos trabalham em pares e entrevistam um ao outro sobre questões relacionadas à música. Estas questões foram dadas pela professora.

Tarefa 4: Os alunos relatam para a sala o que conversaram na atividade anterior.

Atividade 5: Há um quadro no livro com várias palavras relacionadas à música. Assim, os alunos verificam se conhecem e se gostam dos tipos de música citados no livro.

Atividade 6: Os alunos escutam seis tipos de música e identificam que tipo está sendo tocado.

---

<sup>25</sup> As abreviaturas para identificar os alunos foram apresentadas na parte da “lista para convenções para transcrição”, página 8.

Atividade 7: Há um quadro no livro com várias palavras usadas para se expressar preferências ou opiniões relacionadas à música. Assim, os alunos verificam se conhecem todos aqueles tipos expostos e relacionam este vocabulário com diferentes tipos de música.

Tarefa 8: Os alunos lêem o texto 'Face the music', o qual consiste em frases com várias opiniões sobre o assunto música, e assim, expressam suas opiniões sobre o que foi escrito por diferentes pessoas.

Atividade 9: Exercício de interpretação de texto – os alunos decidem se as frases do texto 'Face the music' são verdadeiras ou falsas.

Atividade 10: Exercícios de gramática: os alunos completam lacunas com adjetivos terminados em 'ed' ou 'ing', e também com 'question tags'.

#### **2.4.2. Aula 2 – dia 28/8/2002**

Tarefa 1: Nesta aula M1 lê em casa um texto em língua inglesa de seu interesse (este foi sobre a história do violão), e em sala de aula relata para os colegas o que leu para que assim, pudessem compartilhar idéias e opiniões sobre o assunto comentado.

Tarefa 2: Professora e alunos discutem questões relacionadas ao melhor amigo deles, ou seja, os alunos respondem a questionamentos da professora sobre este assunto.

Atividade 3: No livro, há um quadro com vários adjetivos usados para descrever pessoas. Assim, os alunos sublinham aqueles que eles consideram que um bom amigo deve ter.

### **2.4.3. Aula 3 – dia 4/9/2002**

Tarefa 1: Um aluno (F2) lê um texto de interesse dele (em casa, como tarefa) e em sala de aula relata para os outros colegas o que leu e qual a opinião deles sobre o assunto comentado.

Tarefa2: Os alunos são divididos em dois grupos. Cada grupo lê um texto do livro e depois relatam para o outro grupo sobre o que leram.

Atividade 3: Os alunos circulam nos textos que leram exemplos de verbos no ‘Simple Past’ e no ‘Past Continuous’.

Atividade 4: Os alunos têm que formar frases com verbos nos tempos verbais explicitados: Simple Past e Past Continuous.

Atividade 5: Exercício também relacionado com os tempos verbais dos exercícios anteriores: os alunos, aqui, circulam a forma correta do verbo.

Atividade 6: Alunos escutam a fita e respondem a algumas perguntas.

### **2.4.4. Aula 4 – dia 9/9/2002**

Tarefa 1: Um aluno (F4) lê em casa um texto sobre eutanásia e relata o assunto para os outros da sala, favorecendo assim, para que houvesse uma discussão sobre o assunto.

Atividade 2: Professora e alunos discutem questões relacionadas a memórias de infância, ou seja, os alunos respondem a questionamentos da professora sobre este assunto.

Atividade 3: Os alunos têm que circular, em um quadro exposto no livro didático, palavras que são verbos.

Atividade 4: Nesta atividade de compreensão de texto, os alunos têm que ‘ticar’, dentre os vários fatos, àqueles que tornavam as viagens especiais para o autor do texto.

Atividade 5: Neste exercício, os alunos têm que adivinhar o significado de algumas palavras ou frases retiradas do texto que leram.

Atividade 6: Os alunos corrigem algumas frases falsas que foram retiradas do texto.

Atividade 7: Os alunos completam algumas lacunas com ‘used to’ ou ‘would’.

Tarefa 8: Em pares, os alunos discutem questões relacionadas a seus hábitos no passado.

Tarefa 9: Os alunos relatam para a sala o que conversaram na atividade anterior.

### **3.4.5. Aula 5- dia 11/9/2002**

Atividade 1: Os alunos resolvem um exercício de gramática para revisar ‘used to’, que foi o tópico da aula passada.

Atividade 2: Exercício para praticar a forma ‘used to’. O nome da atividade é ‘Find someone who’: os alunos têm que encontrar na sala outros alunos que, quando crianças, costumavam fazer determinadas atividades estabelecidas pela professora.

Atividade 3: Os alunos relatam para os colegas da sala as informações obtidas no exercício anterior.

Tarefa 4: Um aluno (F5) relata para colegas um texto lido de seu interesse – comenta sobre o ataque terrorista nos Estados Unidos, o qual havia acontecido há um ano.

Tarefa 5: A professora desenha dois rostos no quadro (um feliz e outro triste) e pergunta aos alunos em que situações ou o que os fazem sentir daquela maneira. Assim, introduz o tópico da aula, explicando aos alunos que eles irão escutar uma mulher descrevendo uma situação ou

ocasião em que ela se sentiu 'cold, lost, hungry and alone'. A professora também pergunta aos alunos se alguma vez na vida deles, eles já se sentiram daquela maneira.

Atividade 6: No livro, há um quadro com várias palavras. Os alunos, então, têm que decidir quais daquelas palavras que o 'speaker', na atividade de compreensão auditiva, utiliza para descrever quando estava 'cold, lost, hungry and alone'.

Atividade 7: Os alunos escutam a primeira parte da estória da parte de compreensão auditiva e respondem quais das frases do livro descreve o estado do 'speaker' (if she was cold, lost hungry or alone).

Atividade 8: Os alunos escutam a estória novamente, e agora, enumeram as frases na ordem em que elas (os eventos) aconteceram.

Atividade 9: Os alunos escutam a segunda parte da estória e decidem se as frases apresentadas no exercício do livro são verdadeiras ou falsas. Todas as frases deste exercício apresentam exemplos do tópico gramatical a ser explicitado: 'when, as soon as, while, until'.

### **3.4.6. Aula 6 – dia 14/10/2002**

Tarefa 1: Alunos discutem questões relacionadas à 'notícias':

- Do you always listen or read the news in the newspaper or on TV?;
- What kind of news do you read?;
- How much of good news or bad news are there on TV? Is there more good or bad news?;
- What are the most important events that are on the news nowadays?; entre outras.

Atividade 2: Há um quadro no livro com várias palavras. Os alunos têm que classificar estas palavras de acordo com o tipo de notícias em que ouvirão estas palavras.

Atividade 3: Os alunos escutam a seis tipos de notícias e decidem a que categoria pertence cada uma delas.

Atividade 4: Há algumas frases com informações erradas sobre o exercício de compreensão auditiva que eles acabaram de escutar. Os alunos, então, têm que corrigi-las. Todas essas frases estão no tempo verbal 'Present Perfect Continuous'.

### **3.4.7. Aula 7 – dia 28/10/2002**

Atividade 1: Os alunos lêem o texto 'Nowhere quite like Prague', e encontram alguns fatos e algumas opiniões sobre 'Prague'.

Atividade 2: Os alunos respondem a perguntas feitas pela professora sobre o livro de literatura que estavam lendo 'The Canterville Ghost and other short stories'.

Tarefa 3: Alunos discutem questões relacionadas à 'possessions':

- Are you a possessive person?;
- Do you take care of your things?;
- Is there an object or something that you couldn't live without?;
- What is the most useful thing that you have at home?; entre outras perguntas.

Atividade 4: Alunos circulam os substantivos compostos dentre as várias palavras apresentadas em um quadro.

Atividade 5: Os alunos dividem os substantivos compostos circulados no exercício 1 em dois grupos: substantivos compostos, escritos em uma palavra (por exemplo: armchair) e aqueles escritos em duas palavras (por exemplo: wedding ring).

Atividade 6: Neste exercício de leitura, há algumas palavras retiradas do texto, as quais os alunos decidem se tais palavras são substantivos, adjetivos ou verbos. Depois, respondem a algumas perguntas para adivinhar o significado delas.

Atividade 7: Os alunos escolhem duas palavras do texto e dão suas definições ou as explicam, e os outros alunos da sala tentam adivinhar quais palavras estão sendo explicitadas.

### **3.4.8. Aula 8 – dia 18/11/2002**

Atividade 1: A professora mostra algumas figuras aos alunos e eles têm que dizer qual a profissão que acham que a pessoa da figura tem e o porquê.

Atividade 2: A professora dá algumas figuras aos alunos e eles têm que formar frases usando ‘look, look as if, look like, must, might, could e can’t be’.

Atividade 3: Exercício de gramática do livro – há algumas frases e os alunos têm que concordar com elas, usando ‘must, can’t and might’.

Atividade 4: Os alunos escrevem frases usando ‘look / sound’ ou ‘look / sound like’ ou ‘look / sound as if’, mais as palavras que estão entre parênteses no livro.

Atividade 5: Os alunos escutam algumas palavras (vocabulário relacionado a profissões) e têm que sublinhar a sílaba mais forte.

Atividade 6: Os alunos escutam a três pessoas respondendo a um questionário. Eles têm que identificar qual a profissão destas três pessoas.

Atividade 7: Em um trecho apresentado no livro, há dois textos. Os alunos lêem e separam estes textos, identificando assim qual a profissão que está sendo descrita nos dois textos.

Atividade 8: Os alunos realizam este exercício de gramática para praticar os verbos modais ‘must, might, could e can’t’.

#### **3.4.9. Aula 9 – dia 25/11/2002**

Tarefa 1: Professora e alunos discutem questões relacionadas a viagens, ou seja, os alunos respondem a questionamentos da professora sobre este assunto.

Atividade 2: Há um quadro no livro com várias palavras. Os alunos dividem estas palavras em dois títulos: ‘religião’ e ‘turismo’.

Atividade 3: Alunos lêem o texto ‘The way of St James’ e realizam exercício de compreensão de texto.

Atividade 4: Há algumas frases com informações erradas sobre o texto que leram na atividade anterior. Os alunos, então, têm que corrigi-las usando as seguintes expressões: ‘have to, be obliged to, be supposed to, be allowed to e can’.

Atividades 5 e 6: Exercícios de gramática para praticar as formas ‘have to’, ‘be obliged to’, ‘be supposed to’, ‘be allowed to’ e ‘can’.

#### **3.4.10. Aula 10 – dia 27/11/2002**

Atividade 1: Alunos respondem a perguntas sobre o livro de literatura que estão lendo: ‘The Canterville ghost and other short stories’.

Tarefa 2: Alunos conversam sobre suas qualidades e defeitos.

Atividade 3: Alunos respondem a algumas perguntas sobre suas qualidades pessoais.

Atividade 4: Há um quadro no livro com vários adjetivos. Os alunos ligam alguns destes adjetivos com suas definições (as quais foram apresentadas no exercício 3).

Atividade 5: Alunos escrevem frases utilizando os adjetivos do exercício anterior.

Atividade 6: Alunos conversam sobre se tinham as qualidades apresentadas anteriormente quando eram crianças. São apresentadas mais outras qualidades em um outro quadro.

Atividade 7: Os alunos completam algumas frases com 'can, could e be able to'.

Neste capítulo, fizemos algumas considerações sobre a pesquisa etnográfica e o professor-pesquisador; e descrevemos também o contexto, os sujeitos da pesquisa e as tarefas realizadas pelos alunos em dez aulas de língua inglesa.

Em seguida, no capítulo 3, faremos uma análise dos dados obtidos durante as dez aulas de inglês no contexto acima descrito.

#### 4 AUTENTICIDADE NA SALA DE AULA

Tendo explicitado no capítulo anterior, a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados, neste capítulo serão apresentados os resultados e discussão das tarefas em dez aulas de língua inglesa, numa sala de aula com seis alunos do nível intermediário de aprendizagem.

Verificaremos, portanto, como a autenticidade se configura em sala de aula, em termos de tarefas executadas pelos alunos e materiais utilizados por eles, num contexto das aulas da própria pesquisadora. Refletiremos também sobre a prática -pedagógica da mesma, em termos de autenticidade em sala de aula, já que esta é considerada fundamental no processo de ensino-aprendizagem dentro da abordagem comunicativa.

As tarefas analisadas foram classificadas de acordo com os seguintes parâmetros de autenticidade (c.f. Guariento & Morley, 2001):

- Autenticidade através de propósito genuíno: ênfase no significado e na comunicação, e não nas formas da língua;
- Autenticidade de atendimento a necessidades do ‘mundo real’: as tarefas se assemelham com as tarefas do ‘mundo real’;
- Autenticidade da interação de sala de aula: quando os alunos também negociam, decidem e avaliam os procedimentos de ensino;
- Autenticidade de engajamento: a tarefa será autêntica se o aluno estiver interessado no tópico, no propósito da atividade e se entender a sua relevância.

Para a verificação da autenticidade de textos ou materiais adotou-se a definição de Nunan (1989), que considera autênticos os materiais planejados para os falantes da língua em questão, e não para os alunos de línguas.

Assim, analisaremos a seguir, as tarefas e os materiais de cada aula, para depois agrupá-las de acordo com as quatro habilidades lingüísticas ou de acordo com o foco trabalhado e, por fim, faremos uma discussão dos resultados, tendo como base os critérios de autenticidade adotados.

## **4.1. Análise Geral das Aulas**

### **4.1.1. AULA 1 – 26/08/2002**

Nesta aula foram trabalhadas quase todas as habilidades lingüísticas, conforme se pode ver no quadro 1, anexo 1, página 135. Houve quatro tarefas de expressão oral, uma englobando fala e leitura, uma de leitura, uma de compreensão auditiva, duas de vocabulário e uma de gramática, totalizando assim, dez tarefas.

Na primeira tarefa de expressão oral, o material utilizado foi classificado como autêntico, pois este não foi modificado ou adaptado para a situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os alunos escolheram textos de revistas ou jornais em inglês para ler e realizar esta tarefa.

Nas outras tarefas desta aula, o material foi classificado como não-autêntico, pois este foi preparado, modificado ou adaptado exclusivamente para aquela situação de aprendizagem. Foram textos ou atividades do livro didático Reward – Intermediate.

Quanto ao propósito das tarefas, todas as de fala tiveram um propósito genuíno, ou seja, o objetivo das mesmas não foi o de praticar a forma da língua, mas o de usar a língua inglesa para a comunicação.

Como exemplo, citamos o seguinte trecho da tarefa 1:

*F1: The text say about ... some actors and actress that they became rich ... and then how is the life. They have always to travel and they have to support many things ... fans and everybody and have always to be smiling ... and you don't have many time to your family ... ah, these things! Ah, este eu não achei muito legal ... mais ou menos ... and ... peraí ... and ... they say something about the health, because they travel a lot and many people forget to be care of the health and many businessman too ... then the last ... é ... frase?*

*T: sentence.*

*F1: sentence .. I'll read because it's nice ... é ... After all good health is a fortune, no money can buy.... Daí, the other one say about the workaholics... that I understand is like a sick, you know! É, não é teacher?*

*T: XX*

*F1: That are people who work a lot and don't give attention for her family and everything, just work, work, work, thinking about the money.*

(linhas 12 - 24)

Neste trecho, como em outros da mesma tarefa, a professora não estava preocupada em corrigir os erros da aluna (F1). O objetivo não era ter como foco a forma lingüística, e sim que esta aluna usasse a língua para comunicar algum tipo de significado para os outros alunos da sala. Por isso, podemos perceber vários erros que foram cometidos por F1, os quais não foram corrigidos pela professora. Como o foco da tarefa era no significado, podemos também observar que em alguns momentos da fala de F1, a aluna utiliza algumas palavras ou frases de sua língua materna, talvez para expressar aquela mensagem de uma maneira mais facilitada para os outros alunos da sala.

Quanto ao segundo tipo de autenticidade, apenas a primeira tarefa de fala e a tarefa 6 de compreensão auditiva foram classificadas como aquelas que atendem às necessidades do 'mundo real'. Como exemplo, citamos o seguinte trecho da tarefa 6:

*[atividade de compreensão auditiva – aqui, só será exposto a resposta e a reação dos alunos]*

*T: Let's listen.*

*[risos]*

*LLL: folk.*

*T: number 2.*

*F4: Eu achei tão relaxante.*

*F1: Ah, eu adoro.*

*M1: opera?*

*F: It's classical.*

*F3: No desenho do Bambi toca.*

*F: Ah, é verdade!*

*T: Now, the third type.*

*LLL: jazz.*

*F: salsa.*

*T: It's jazz. Number four.*

(linhas 384 – 399)

Nesta tarefa, os alunos tiveram que escutar vários tipos de música e assim, identificar qual estilo estava sendo tocado. É relevante notar que antes e após a realização desta atividade, os alunos se mostraram bastante motivados e interessados para desempenharem-na:

*T: Now, you're going to listen to six pieces of music.*

*F: Oba!*

(linhas 371-372)

Ou ainda:

*T: And number 6?*

*LLL: Tecnho?*

*T: Yes. All right?*

*M1: Mais um, mais um.*

(linhas 404-407)

Neste trecho, M1 avalia de uma forma positiva a atividade que acabaram de desempenhar, mostrando-se assim bastante motivado para realizar outras tarefas daquela natureza.

As atividades de vocabulário e gramática tiveram todas propósitos não-genuínos, pois tiveram como foco a forma da língua. Como exemplo, citamos a seguinte atividade de gramática:

O gravador estava em pausa no momento em que os alunos fizeram os exercícios e na correção dos mesmos, porém, tiramos alguns exemplos do livro para explicitar a classificação da atividade como não-autêntica:

*1) Complete the sentences with adjectives ending in -ed or -ing formed from the verbs in brackets:*

*a) Classical music is ..... (bore).*

*b) He gets up very ..... when he listens to heavy metal. (excite)*

(Exemplo retirado do livro didático Reward - Intermediate, página 11)

Quanto às tarefas de expressão oral, a primeira e a segunda foram classificadas como autênticas no que diz respeito ao engajamento, ou seja, os alunos se manifestaram sem serem solicitados pela professora:

*F1: Then the other text say about é ... there are, were few people who have too much money and few people ... não ... a lot of people who have little money. Then .., they say that it's difficult to these people who doesn't have money ... é ... get a .. a better work because they don't have instructions*

*T: instructions?*

*F1: And, everybody say, Ah, you are poor because you don't work ... but they don't stop to think that no one gives him a ... a XX and sometimes XX. They don't have school, don't have ... ah ...*

*T: Nowadays, even people who study, who have a pos-graduation course, it's also difficult for them to find a job.*

***F: Yeah, I have a friend, her husband worked in a bank for 23 years, and then they fired him out, now it's difficult for him to find another job XX***

*F1: Yeah, then they say about this, just.*

(linhas 63 - 75)

Neste trecho, F1 expõe sobre a dificuldade de algumas pessoas de conseguirem um emprego melhor. Após a sua exposição, a professora faz um comentário, dizendo que hoje em dia, mesmo aquelas pessoas que têm um curso de pós-graduação, têm dificuldades em conseguir emprego. Assim, sem ser solicitado pela professora, mas mostrando um interesse no tópico discutido, uma aluna não-identificada (F) comenta que o marido de uma amiga sua, após trabalhar 23 anos em um banco foi despedido, sendo então, muito difícil para ele encontrar um outro emprego.

Em geral, nesta aula parece ter havido instâncias de autenticidade, ainda que definida a partir de diferentes parâmetros.

#### **4.1.2. AULA 2 – 28/8/2002**

Nesta aula os alunos realizaram três tarefas, sendo duas de expressão oral e uma de vocabulário (Quadro 2, Anexo 2, página 136).

Somente o material da tarefa 1 de expressão oral foi autêntico, pois este não foi preparado para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira; o material das outras tarefas (2 e 3) foi classificado como não-autêntico, pois estes têm como objetivo somente serem usados para o ensino e a aprendizagem de línguas.

No que diz respeito ao propósito das tarefas, as duas atividades de fala tiveram propósito genuíno:

*T: Paulo, is it today your turn to talk?*

*M1: Yes.*

*T: So, you can start.*

*M1: ah ... I'll talk about the guitar ... the history of the guitar, because I don't want to talk about computers, games, these things ... [risos] ... so, I'll talk about guitar... The first supposed is that the guitar arose ... peraí ... guitarra grega ... it was the first name of the guitar. Then, ...*

*T: XX*

*M1: No, it is the first name of the guitar because it is ...*

*F: Is it Latin or Greek?*

*M1: Yes, it is Greek. .... And after ... surgir?*

*T: appear?*

*M1: After appearing lots of words because it is XX all the world. And when XX the guitar it was just three strings and like this ... After years, they did the box .. the acoustic box and continued three strings and after some years they put another one, another one and finished with six. Some men in different countries improved some sounds .. like in Portugal they have the é guitarra portuguesa .. it is like ten strings .. there are ten strings and the acoustic box are larger ... and the sound is more agudo. And it is a very beautiful sound too ... it is like our viola. [terminou o lado da fita, então perdeu um pouco da gravação] .... there are twelve strings, I have one .. it is difficult to play but the sound is more beautiful... And with the technology, they invented the electric guitar that there are more XX. And they started to play, né, and they improve the system .. novo system XX.*

(Exemplo retirado da tarefa 1, linhas 112-134)

Nesta aula, foi a vez de M1 expor para os outros alunos da sala o que leu e assim, tentar introduzir uma discussão com o grupo. Então, começa apresentando o seu tópico: a história do violão. Como o objetivo desta tarefa é do aluno passar um certo tipo de informação para os outros da sala, ele então, não se preocupa em usar as formas da língua corretamente, e a professora também não o corrige quando comete erros. Observamos também que o aluno, a fim de exprimir as suas idéias de uma maneira mais facilitada, usa algumas palavras em português.

Em relação à autenticidade de atendimento às necessidades do mundo real, somente a primeira tarefa de expressão oral possui esta característica, pois nesta tarefa M1 lê em casa um texto de interesse dele e compartilha com os outros colegas da sala o que leu, favorecendo assim para que todos os alunos pudessem participar desta atividade.

Quanto à autenticidade de engajamento, as tarefas 1 e 2 de fala apresentam esta característica, pois os alunos iniciaram suas falas sem serem solicitados pela professora:

*F: E os quadradinhos?*

*M1: Calma, depois eu explico. The first one is nothing ... the number two, you have two. XX*

*F1: E se for two, three, four? Two, three, four?*

*M1: Two, three, four.*

*F1: E se for three, two, three, four, five, six?*

*M1: No, we don't have six. [risos] .... Aí .. and after this ... because it is a very extensive way to show the .... So they invented the letters system and it is very simple ... it is universal but simple ... like a person who know to play ... XX*

*F4: You have to decorar?*

*T: Do you have to know by heart?*

*M1: Yes.*

*F3: How many years did you study?*

*M1: I think it was three months.*

*T: Only three months?*

*M1: Yes. And then I studied alone.*

*F4: If you have ... é ... long nails, you can play?*

*M1: Of course.*

(linhas 164 - 181)

Sem que a professora encorajasse os alunos a fazer perguntas a M1, vários alunos (F, F1, F4 e F3) fizeram aquelas perguntas porque estavam realmente interessados no tópico apresentado por M1.

O segundo tipo de exercício de expressão oral foi uma preparação (*warm-up*) para o tópico a ser discutido naquela determinada unidade do livro didático – sobre melhor amigo. Assim, o exercício de vocabulário que foi feito em seguida e como último desta aula apresentou várias palavras de maneira isolada. Estas palavras foram vistas no decorrer daquela unidade, ou seja, nas atividades de leitura, compreensão auditiva, fala e gramática.

Não observamos nesta aula exemplos de autenticidade de interação de sala de aula, pois os alunos, em nenhum momento, tentam negociar algum exercício com a professora.

Assim, em termos gerais, reconhecemos que nesta aula houve poucos tipos de tarefas ou atividades desempenhadas pelos alunos, pois grande parte do começo da aula foi dedicado para correção e tirada de dúvidas dos exercícios feitos como tarefa de casa. Notamos também que foi atribuída bastante atenção aos exercícios de expressão oral, os quais possibilitaram que os alunos se comunicassem sem que eles ficassem preocupados em praticar ou usar uma forma gramatical adequadamente.

#### **4.1.3. AULA 3 – 04/09/2002**

Nesta aula os alunos realizaram uma tarefa de fala, uma englobando fala e leitura, três de gramática e uma de compreensão auditiva (Quadro 3, Anexo 3, página 137).

O material utilizado na primeira tarefa de fala foi classificado como autêntico; o propósito desta tarefa assim como o da 2 foi genuíno e esta tarefa foi também classificada como uma que contempla as necessidades do mundo real.

As outras atividades desta aula (T3, 4, 5 e 6) tiveram um propósito não-genuíno e não se encaixam em nenhuma das definições de autenticidade das tarefas proposta por Guariento e Morley (2001).

Nesta aula, os alunos não praticaram em sala tarefas da habilidade de escrita (*writing*), porém, foi pedido a eles que eles fizessem, como tarefa de casa, uma composição sobre o melhor amigo deles, tema que foi discutido em sala de aula.

Em geral, as tarefas de expressão oral tiveram propósitos genuínos, porém, as outras atividades – de gramática e de compreensão auditiva tiveram como foco a prática da forma da língua, neste caso a forma do ‘Past Simple e do Past Continuous’, conforme se pode verificar no trecho abaixo:

*T: Yes, here ... choose the correct verb form. ... ok? I'll give you two minutes for you to do it. You just have to choose if it's in the past continuous or past simple.*

....

*T: number one, Celine?*

*F2: He was working in a store, when she was ... no when she came in.*

*T: Yes ... he was working in a store when she came in. .. Jú, number two?*

*F5: She was doing the shopping when he first saw her.*

*T: uh-uh ... she was doing the shopping when he first saw her. ... Jú, number three?*

*F4: While he was living with Cathy Kelly, he met Josephine.*

*T: Yeah, while he was living with Cathy Kelly, he met Josephine. ... Paulo?*

*M1: Cathy Kelly was having a party when she introduced Nguyen to her.*

(linhas 282 – 292)

Neste exercício, os alunos apenas têm que completar as lacunas com as formas corretas dos verbos no ‘Simple Past’ e no ‘Past continuous’, sendo então esta classificada como uma atividade que tem um propósito não-genuíno, pois tem como objetivo somente a prática da forma da língua.

Nesta aula, portanto, constatamos a configuração de apenas dois tipos de autenticidade – a de propósito genuíno e a de atendimento a necessidades do “mundo real”. Estas foram verificadas apenas nas tarefas de expressão oral. As atividades de gramática e de compreensão auditiva, porém, não apresentam características de nenhum parâmetro de autenticidade.

#### 4.1.4. AULA 4 – 09/09/2002

Houve nesta aula quatro tarefas de expressão oral, três de gramática e duas de leitura, totalizando assim, nove tarefas (Quadro 4, Anexo 4, página 138).

A primeira tarefa de fala teve o material classificado como autêntico; teve um propósito genuíno; atende as necessidades do ‘mundo real’ e propicia um engajamento por parte dos alunos.

Em todas as outras atividades desta aula, os materiais foram classificados como não-autênticos e o propósito de todas elas foi não genuíno.

Na tarefa 6, de gramática, encontramos um exemplo de autenticidade através da interação de sala de aula:

*T: The following statements about Investing in memories are false. Read the text again and correct them. So, for example, the writer's uncle used to have a beard.*

*M1: No, false.*

*T: Então, como é que você corrige, Paulo?*

*M1: He*

*T: He didn't use to have a beard. He had a moustache ... You have to put it in the negative and then, write it correctly.*

***LLL: Aahhh.***

***M1: Fala sério.***

*T: Yes.*

(linhas 554 - 563)

O objetivo deste exercício era o de praticar a forma gramatical ‘used to’. Os alunos leram um texto em que esta forma apareceu várias vezes. Em seguida, fizeram esta atividade em que tiveram que corrigir todas as frases erradas que foram retiradas do texto. Então, a professora apresenta a primeira frase incorreta ‘*The writer's uncle used to have a beard.*’ Imediatamente, M1 diz que a frase é falsa, e assim, a professora pergunta a ele como corrigi-la. Sem dar muito tempo para M1 responder, ela apresenta aos alunos como espera a resposta deles: ‘*T: He didn't use to have beard. He had a moustache ... You have to put it in the negative and then, write it correctly.*’. Após essa exigência da professora, todos os alunos da sala (L: *Aahh*) e M1 (*Fala sério*) reclamam, avaliam de uma forma negativa ou indiretamente pedem para negociar aquele tipo de atividade. Porém, a professora não parece disposta em mudar a característica do exercício, pois apenas responde ‘Yes’ aos alunos, isto é, eles têm que fazer a atividade da mesma maneira que ela havia explicado.

É relevante observar que o exemplo de autenticidade de interação de sala de aula que tivemos aqui não é o mesmo definido por Breen (1985). Ele propõe este tipo de

autenticidade da seguinte maneira: os alunos usam a língua estrangeira para negociarem ou avaliarem um determinado exercício. Neste exemplo, os alunos tentam negociar a atividade com a professora, porém, usam a língua materna deles.

Quanto aos exercícios de gramática que tivemos nesta aula, todos eles, menos o da atividade 8, tiveram um propósito não-genuíno, pois tiveram como objetivo a prática da forma do sistema gramatical:

*T: Ok? Let's have a look in number two, people? ... Put a tick by the sentences where you can use used to or would and a cross where you can only use used to.*

*So, you have ... as a child, I used to or I would spend my holidays in the mountains ... or you can use both.*

*LLL: Both.*

*T: We used to or we would have a chalet near Geneva.*

*LLL: used to.*

*T: used to. ... We used to or we would go there for a month in the summer*

*LLL: both.*

*T: both. ... when is used to or would be sunny and for Christmas.*

*LLL: used to.*

(linhas 577 – 587)

Nesta atividade, os alunos tiveram que saber a diferença entre 'used to' e 'would' para realizarem este exercício de completar lacunas.

Diferentemente deste exercício gramatical, nos exercícios 8 e 9 de gramática, os alunos usaram a forma 'used to' para falarem sobre suas experiências prévias:

*T: Group here ... Tell me one thing that Flávia used to do when she was a child and something that she does now.*

*F1: Flávia used to play games when she was a child and used to play hide-and-peek ... and now she plays video game and computer.*

*T: Ok! Flávia, tell us something about Andrea.*

*F3: Andrea used to watch X and now she XX*

*[risos]*

*F3: No, I'm joking .. she watches films.*

*T: Ok! ... what about here, Paulo and Jú? .... Paulo, tell me something about Jú.*

*M1: Juliana .. é ... she used .. dance*

*T: She used to dance?*

*M1: Yes, she used to dance as a hobby and now she sleeps.*

*T: And now?*

*M1: She sleeps as a hobby.*

(linhas 614 – 627)

Nesta aula, os alunos não praticaram em sala a habilidade de escrita (*writing*), porém, foi pedido a eles que fizessem, como tarefa de casa, uma composição sobre como costumavam passar suas férias quando crianças.

Assim, de um modo geral, nesta aula, verificamos instâncias de autenticidade definidas a partir de diferentes parâmetros.

#### 4.1.5. AULA 5 – 11/09/2002

Nesta aula os alunos desempenharam uma atividade de gramática, duas atividades integrando fala e gramática, duas de fala, uma de vocabulário e três de compreensão auditiva (Quadro 5, Anexo 5, página 139).

Todos os exercícios de gramática, de vocabulário e de compreensão auditiva que os alunos realizaram tiveram um propósito não-genuíno, pois o objetivo dos mesmos foi o de praticar a forma da língua.

Porém, os exercícios 2 e 3 que integram gramática e fala, tiveram um propósito genuíno no que diz respeito à gramática, pois os alunos usaram a forma gramatical que aprenderam (*used to*) para expressarem informações relacionadas às suas experiências de vida:

*T: Ok, people ... that's all right. ... Flávia, tell us three things that you discovered from the people that you've talked.*

*F3: ... Paulo used to like junk food ...*

*T: What kind of junk food did you use to like?*

*M1: Ah, a lot of fritura*

*[todos falam ao mesmo tempo – não dá para entender]*

*T: Ok, Flávia, another one!*

*F3: Éh ... Celine used to play with dolls*

*T: With Barbie?*

*F2: Yes.*

*F3: and ... and Juliana used to have a dog as a pet.*

*T: Very nice ... And you Celine?*

*F2: Ah, .. the teacher used to get up late ...*

*T: Yes, I used to study in the afternoon .*

*F2: Juliana used to play computer games ... and Flávia used to dance .*

*T: Ok ... what about nowadays, do you still dance?*

*F3: Ah ... at nightclubs ... but I don't care.*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*(linhas 124 – 141)*

Neste trecho, os alunos relatam para a turma o que descobriram através da atividade 'Find someone who' quando conversaram com diferentes colegas da turma sobre seus hábitos no passado.

A tarefa 4, de expressão oral, foi a única que teve uso de material autêntico. O propósito desta atividade, como o da atividade 5 de fala foi genuíno, pois os alunos usaram a língua inglesa para comunicar informações aos outros alunos da sala:

*F5: It's about the United States. It's about the attack of terrorism in the United States that happened in September. Many people thought that the United States are the superious nation ... XX ... because of the attacks. The attack was in two places, in the World Trade Center, in New York and in the Pentagon, in Washington ... and the first XX in the tower was at eight forty-five in the morning when the people who worked there was arriving ... and the second attack was at XX ... After one hour and a half that happened the two towers fell down and many people died. ... XX another plane fell down in the Pentagon killing more innocent people. In total were two thousand and eighty hundred innocent people that died ...ah ... [XX – tem uma pessoa tossindo] ... and today people are very afraid to fly ... specially the American people and many important Air Companies are canceling their flights today, né.*

***F2: The tickets are free for XX in the United States ... inside the United States some companies the ticket is free because nobody wants to travel today.***

*F3: Teacher, today is the only day you can travel, I think, you know, the terrorists don't are crazy to attack today because have much*

*F2: Because there XX Sexta-feira treze.*

(Exemplo retirado da tarefa 4, linhas 171- 186)

Neste trecho, F5 fala sobre o ataque terrorista que aconteceu nos Estados Unidos em 2001 e comenta também sobre o fato de algumas companhias aéreas estarem cancelando seus vôos no dia 11/09, um ano após o ataque. Então, como o objetivo da tarefa era o de que F5 comunicasse suas idéias ou que a atividade tivesse como foco o significado e não a forma da língua, podemos observar alguns erros que F5 comete, os quais a professora não corrige. Notamos também que esta tarefa propiciou um engajamento maior nos alunos, ou seja, eles contribuíram com suas opiniões e pontos de vista sem serem solicitados pela professora. Assim, sem a professora direcionar o turno para qualquer um dos alunos, F2 e F3 emitem suas opiniões sobre o fato de algumas passagens aéreas serem mais baratas ou até gratuitas naquele dia.

Quanto à autenticidade da interação de sala de aula, percebemos na atividade 8 de compreensão auditiva um exemplo da mesma:

*T: Alone. ... now, you're going to listen again and you're going to number these events in the order that they happened. You have this .. let's read together .. you have .. she forgot to ring her friend,*

***F3: Ah, teacher .. é horrível esse exercício .. eu não consigo entender tudo***

*T: We are going to read the statements, then, it'll be easy.*

(linhas 421 - 425)

Após a professora dar a instrução do exercício para os alunos, F3 propõe indiretamente uma negociação da atividade ou avalia de uma forma negativa a característica daquele tipo de exercício. A professora, no entanto, não considera este comentário de F3 e

responde que depois da leitura das sentenças ficará mais fácil para eles resolverem o exercício.

Após a resolução e correção da atividade, F2 e F3 avaliam novamente o exercício:

*F3: I don't like this kind of exercise.*

*F2: Ah, it's difficult.*

*F3: There are many sentences and when you get lost..*

(linhas 488 - 490)

Neste tipo de autenticidade (interação de sala de aula), notamos também, como no exemplo da aula 4, que a tentativa de negociação feita pelos alunos acontece na língua materna deles. Aqui também, esta negociação é diferente do que aquela que Breen (op. cit.) propõe: dos alunos opinarem, negociarem junto com a professora um determinado tipo de tarefa, usando a língua estrangeira.

#### **4.1.6. AULA 6 – 14/10/2002**

Houve nesta aula quatro tarefas sendo uma de fala, uma de vocabulário, uma de compreensão auditiva e uma de gramática (Quadro 6, Anexo 6, página 140).

Todos os materiais utilizados nesta aula foram classificados como não-autênticos e todas as atividades realizadas em sala de aula, menos a tarefa 1 de expressão oral, tiveram um propósito não-genuíno.

Nenhuma destas atividades apresentaram característica de autenticidade de atendimento às necessidades do 'mundo real', de interação de sala de aula ou de engajamento.

A primeira tarefa de fala teve seu propósito genuíno, pois mesmo a professora estabelecendo o tópico para ser discutido, os alunos usaram a língua inglesa para contribuírem com informações sobre um determinado assunto. Nesta tarefa, o tópico discutido foi sobre notícias, ou seja, a professora perguntou aos alunos quais as notícias que estavam mais evidentes no momento, o que eles fazem para ficar informados sobre o que está acontecendo, que tipo de notícias (esporte, política, economia, etc.) eles mais gostam de ler, etc.:

*T: Ok, people? ... Do you always listen or read the news in the newspapers or on television?*

*F2: Sometimes.*

*T: Sometimes? ... what kind of news do you read, Celine?*

F2: War.

T: About war?

F2: Yes, ah, ... All the news I read if I'm interested.

T: And you, do you always read the news or listen to the news?

...

T: No, why not?

F1: Ah, eu tenho preguiça.

T: But ... what about listening to them, for example, *Jornal Nacional*?

F1: I hate.

T: And what do you do to know what is happening at the moment?

F1: I talk with my parents and sometimes I read the *Veja*, porque eu assino, but I don't read a lot ... my parents read more and they say what they read ... ah, I don't like.

T: And you, Jú?

T: Ah, you don't like reading or you don't like reading the news?

F1: I don't like to read the news because it is always about *tragédia*

T: *tragedy*

F1: *tragedy or about politic .. ah, I don't like the things .. I like things that make me happy ... and always that I turn on the TV and I listen ... a boy killed your friend ... tananana .. I don't like these things.... A hundred people died ... I don't want to know about this.*

T: And you, Ju?

F4: I don't like to read, teacher.

T: the news or everything?

F4: XX

T: You don't like to read the news? Why not?

F4: ah ... because it's boring.

T: but what do you do to know what's happening, for example, *Andrea's* parents tell her what's happening at the moment, what about you?

F4: I watch TV.

T: Only watch ... you don't read. .. what kind of news do you like listening to or reading?

F4: ah .... just have XX news.

T: and you, *Juliana*?

F5: XX

T: and you, *Flávia*?

F3: I read .... about the companies because I need to know about XX and politics.

T: Is it because of your course?

F3: Yes.

T: But, do you like to read this kind of things or it's just because

F3: Yes, I like it. ... because if you know you can talk about the subject..... sometimes I read about sports, economy to know about the dolar ... you need to know.

T: Some subjects, sometimes you don't have to read, just listening to other people you know what's happening.

F2: *Eleição*.

T: Yes, elections ... everybody is talking about it .. *Lula ou Serra*.

(linhas 81-127)

Esta tarefa foi uma preparação (*warm-up*) para as outras atividades da aula ou desta unidade do livro didático que estava sendo trabalhada, pois os outros exercícios são todos relacionados com este tópico: notícias. Por exemplo, na atividade de vocabulário, os alunos tiveram que classificar várias palavras que estavam expostas em um quadro de acordo com o melhor título para as mesmas. Estes títulos estavam relacionados com 'temas' de notícias, ou seja, política, esporte, previsão do tempo, etc.:

*T: No? ... so, have a look in your books on page twenty-eight ....*  
*We have some words in the box ... and ... then ... ah ... we have some types of news that you can classify in which of these news you can hear the words from the box. ... ok?*  
*So, let's have a look together and let's see in which of these categories we expect to hear these words... First of all, let's have a look at the categories in the blue box ... ok? ... We have arts and culture, business and economics, crime, disaster, famous people, foreign affairs, government, law, leisure interests, military, politics, religion*  
*F: O que é leisure?*  
*T: lazer .... social affairs, sport, traffic and transport and weather.*  
*F: O que é affair?*  
*T: Relação, negócio.*  
*F1: Weather is clima?*  
*T: Yes.*  
*F: É pra escrever nestes quadradinhos?*  
*T: no, we're going to listen. ... Now, let's have a look in the other box and let's classify these words. .... You have air force, where can we put air force here?*  
*F2: military*  
*T: Army?*  
*LLL: XX*  
*T: attack?*  
*LLL: military / disaster / crime*  
*T: Battle?*  
*F: eu não sei o que é.*  
*T: batalha.*  
*LLL: military.*  
*T: bomb?*  
*F3: É bomb or bomb?*  
*T: É bomb, you don't pronounce the b.*  
*F: crime, disaster, military.*  
 (linhas 242-270)

A atividade de gramática, por sua vez, teve como objetivo a prática da forma gramatical do 'Present Perfect Continuous'. Assim, para os alunos realizarem este exercício, eles tiveram que prestar bastante atenção no exercício de compreensão auditiva realizado anteriormente, já que na atividade de gramática corrigiram as frases erradas do exercício anterior, obviamente usando a forma gramatical já aprendida:

*T: ... so, let's do just this first exercise ... vamos fazer só o primeiro ... these sentences about the news stories you heard are wrong. Write them out again and correct the wrong information. Então, vamos fazer sobre aquelas notícias que acabamos de ouvir ... as informações estão fresquinhas. ... so, this information here are wrong and you have to correct it, ok? ... for example, the hostages have been sitting in the plane since Wednesday.*  
*F: It's not Wednesday.*  
*T: So, it's not Wednesday ... it's another day.*  
*F: Thursday?*  
*T: no.*  
*F: Tuesday?*  
*T: Yes, it's Tuesday. .... The people in the Balkans have been waiting for food for eight months.*  
*LLL: six months.*

*T: Yes, six months ... and now you try to do the others.*  
*F: What's growing? ... crescendo?*  
*T: Yes.*  
*F: O que é fans?*  
*T: fãs.*  
*F: É yesterday morning number three?*  
*T: Então, como é que fica? ... Traffic in west London has been growing since this morning.*  
*F: Several days é muitos dias?*  
*T: Yes. .... the next?*  
*F: for two hours.*  
*T: Yes ... so, you say ... the demonstrators have been marching through Manchester for two hours.*  
*F1: Tuesday é terça?*  
*T: Yes. .... the fire on the oil rig has been burning since ..*  
*LLL: Tuesday.*  
*T: and .. it has been raining in Scotland .. is it for seven hours?*  
*LLL: no, ten hours.*  
*T: Yes, for ten hours ..... ok?*  
 (linhas 538-569)

De uma maneira geral, o objetivo desta aula foi o de utilizar um único tópico – notícias (news) para trabalhar diversas atividades com diferentes propósitos ou focos, e estes foram trabalhados da maneira estabelecida pelo livro didático. Como pudemos notar, os exercícios de uma determinada unidade se relacionam entre si, isto é, o vocabulário que é exposto no início da unidade fornece novas palavras para trabalharmos com atividades de expressão oral e palavras também que aparecerão nos exercícios de compreensão auditiva, e que assim, servirão de pretexto para o trabalho com determinadas formas gramaticais.

#### **4.1.7. AULA 7 – 28/10/2002**

Nesta aula houve duas tarefas de leitura, uma de fala, duas de gramática, uma englobando leitura, gramática e vocabulário e uma de vocabulário, totalizando assim, sete tarefas (Quadro 7, Anexo 7, pagina 141).

Os materiais utilizados nesta aula foram todos classificados como não-autênticos; o propósito destas tarefas, menos o da tarefa 3 de fala, foi classificado como não-genuíno.

O objetivo desta aula foi o de apresentar palavras compostas e também a ordem dos adjetivos usada para descrever e qualificar substantivos. Assim, todos os exercícios desta aula foram relacionados com essa finalidade, ou seja, na atividade de expressão oral, os

alunos responderam a perguntas sobre posses: se há algo que eles não conseguiriam viver sem, qual é o objeto mais valioso / mais velho que eles possuem, etc.:

*T: Ok ... is there an object or something that you couldn't live without?*

*M1: Yes.*

*T: What?*

*M1: Computer.*

*F4: Television.*

*T: Computer ... and, why computer?*

*M1: Ah .. I don't know teacher ... because it entertain me, you know, ... all my time I spend in computer.*

*T: Do you turn it on every day?*

*M1: Yes, everyday.*

*T: Me too .... And I don't know if I could live without it ... nowadays it's difficult to not have a computer.*

*F: XX*

*T: Do you?*

*F: Yes.*

*F: Eu também.*

*F: Live without computers?*

*F: No, I couldn't.*

*T: I think I couldn't because of my job ... you know, I always have to type things .... And also because of the University.*

...

*F1: My brushteeth.*

*T: your toothbrush?*

*F1: Yes, my toothbrush and hairbrush.*

*T: Why?*

*F1: Senão eu ia ser fedida e descabelada.*

*[risos]*

*F3: But have Halls.*

*F: Tic-tac.*

*LLL: como é cárie?*

*T: Tooth decay.*

*M1: E toothache?*

*T: É dor de dente.*

*F: E brush?*

*T: Escova.*

*F: Como é o plural de tooth?*

*T: Teeth.*

...

*T: So, you couldn't live without these two items!*

*F1: Yes, teacher. ... e fio dental too.*

(linhas 125-164)

As mesmas perguntas que os alunos responderam foram respondidas por outras pessoas no texto apresentado no livro didático. Este texto também serviu como pretexto para apresentação da gramática. No que diz respeito a estas atividades, elas se relacionam com muitas das palavras expostas no texto que os alunos leram, ou seja, os exercícios de gramática foram relacionados a substantivos compostos:

*T: So, let's divide these compound nouns in two groups. One group of one word formed from two nouns and another group with two words formed from two nouns. For example, you have ashtray and alarm clock .... Armchair, where do you put it, number one or number two?*

*LLL: one.*

*T: coffee cup?*

*LLL: two.*

*T: engagement ring?*

*LLL: two.*

*T: fountain pen?*

*LLL: two.*

*T: necklace?*

*LLL: one*

*T: picnic basket?*

*LLL: two.*

(linhas 409-423)

Assim, de uma maneira geral, os exercícios desta aula (menos a tarefa 3 de expressão oral) tiveram como foco somente a prática da forma da língua.

Verificamos também apenas um parâmetro de autenticidade configurado nesta aula – o de propósito genuíno.

#### **4.1.8. AULA 8 – 18/11/2002**

Os alunos desempenharam nesta aula oito tarefas, sendo uma que englobava fala e gramática, quatro de gramática, uma de leitura e duas de compreensão auditiva. Classificamos os materiais utilizados nesta aula como não-autênticos; o propósito de todas as atividades foi não-genuíno e nenhuma delas apresenta característica de autenticidade de contemplação das necessidades do ‘mundo real’, de interação de sala de aula ou de engajamento (Quadro 8, Anexo 8, página 142).

O objetivo desta aula (ou do livro didático) era o de expor alguns ‘modal verbs’ usados para tirar conclusões (must, can’t might, could) e também o de apresentar algumas expressões usadas para descrever impressões ou opiniões que temos de pessoas ou objetos (look / sound + adjective; look / sound like + noun; look / sound as if + verb). Assim, os exercícios realizados nesta aula foram todos preparados para atingir esta finalidade. No começo da aula, portanto, a professora propõe a realização do seguinte exercício:

*T: People, remember last class that we talked about professions, about jobs and we discussed the jobs that you wanted to have and what were the qualities that the people needed to have, you know, to have that kind of jobs. I'll show you some pictures now and I want that you tell me what job you think the person has, ok? And, I also want that ... ah, I want that you give an opinion about the person and I want that you think .. ah .. if you are certain, if you think that this person really has the job that you said. For example, if I look to XX. She looks smart, she must be a businessman, right? So, I want that you give the opinion and I want that you say what profession you think the person has. So, I'll show you this picture first ... what can you say about this person?*

*F4: She's an actress.*

*M1: No, I think she's a writer.*

*[risos]*

*M1: Eu acho que eu não estou enxergando direito.*

*[risos]*

*M1: Ah, teacher!*

*[risos]*

*M1: ah, também quatro graus de miopia.*

*F4: ê eu aqui.*

*T: Ok, ok, forget that he's Antônio Fagundes.... What can you say about him? What's your opinion about him?*

*F3: XX*

*F4: He must be intelligent.*

*T: So, I'm going to write here ... he must be intelligent?*

*F4: Yes... because he has to decorar*

*T: To learn by heart*

*F1: He must be serious*

*T: What about her, people?*

*F: A model.*

*F: She must be a model.*

*T: she must be a model.*

*F: XX*

*T: XX*

*T: Ok, just looking at the pictures here ... are you sure that she is a model?*

*F1: No.*

*T: No?*

*F2: Yes.*

*T: So, Andréa is not sure ... it's a possibility. So, she can say ... she might be a model .. she's not sure. She might be a model. It's a possibility. Or she can also say ... she could be a model. But, who is sure that she's a model?*

*(linhas 19-48)*

O objetivo desta atividade é o de praticar as formas gramaticais 'look, look like, look as if, must, might e could'. Então, a professora mostra algumas figuras ou fotos de pessoas aos alunos e eles têm que adivinhar qual é a profissão delas e também expressar uma opinião sobre as mesmas (exemplo: M1: *I think she's a writer.* .... F4: *He must be intelligent*).

As atividades de gramática, por conseguinte, também tiveram como objetivo a prática destas formas gramaticais:

*T: Ok, people!! Have a look at this exercise .... Agree with the conclusions using must, can't and might. For example, I'm sure he's a journalist ... so?*

*LLL: He must be a journalist.*

*T: Now, try to do the others.*

*[pausa breve para os alunos resolverem o exercício]*

*T: Finished?*

*LLL: No.*

*F3: Essa aqui, teacher .. Perhaps he's working late. .... He might .....*

*T: He might be ... remember that after modal verbs you put the verb in the infinitive, so, he might be working late, ok?*

*F1: O que é reliable?*

*T: confiável.*

*[pausa breve para os alunos terminarem o exercício]*

*T: Ok? ... Flávia! He certainly isn't a doctor.*

*F3: He can't be a doctor.*

*T: He can't be a doctor. ... Perhaps he's working late, Paulo?*

*(linhas 257-272)*

Assim, de uma maneira geral, todos os exercícios desta aula, quer seja de vocabulário, leitura, compreensão auditiva ou fala foram todos preparados para satisfazer o objetivo da apresentação do ponto gramatical daquela determinada unidade do livro didático.

#### **4.1.9. AULA 9 – 25/11/2002**

Nesta aula foram realizadas seis tarefas, sendo uma de fala, uma de vocabulário, uma de leitura e três de gramática (Quadro 9, Anexo 9, página 143).

No que diz respeito à característica de autenticidade, observamos apenas um exemplo de autenticidade de interação de sala de aula:

*T: Ok? ... So, let's have a look in exercise number one.*

***M1: Ah, meu Deus do céu, eu não gosto deste tipo de exercício.***

*T: Correct these false statements about The Way of St James. And then, write full sentences. For example, you don't have to give the pilgrims a lift.*

*(linhas 282-285)*

Após a professora propor o tipo de exercício que os alunos tiveram que realizar, M1 o avalia de uma forma negativa. É interessante notar que neste exemplo, como em todos outros de autenticidade de interação de sala de aula (aulas 4 e 5), a avaliação ou a tentativa de negociação do exercício por parte do aluno foi feita em língua-materna, diferentemente da definição deste tipo de autenticidade proposto por Breen.

O objetivo desta aula era o de apresentar ‘modal verbs’ utilizados para expressar obrigação, permissão e proibição. Assim, todos os exercícios desta aula foram relacionados com esta finalidade. Na primeira atividade de fala, a professora propõe o tópico para os alunos discutirem: ela começa perguntando sobre viagens em geral para depois se aprofundar no assunto que será trabalhado no livro didático - viagens religiosas:

*T: So, everybody here likes traveling.*

*F: Ah, I love.*

*T: But, what kind of trip do you like ... do you like camping, do you like going to the beach, do you like visiting historical cities ... what kind of trip do you like doing?*

*M1: I like to do a trip that I can do what I want.*

*T: Ok, so, it doesn't matter the place that you go.*

*M1: Yes ..... no, no, not that the place doesn't matter, but sometimes you have to do a XX and if I go to somewhere to know, I think that I'll go not with a companion, I'll go by myself because I have more freedom.*

*F3: I don't like ... I never went*

*T: I've never been*

*F3: Yes, I have never been to a camping.*

*T: Me neither.*

*F4: I like camping.*

*F: I prefer a hotel.*

*M1: Yes.*

*F1: I love to travel anywhere ... I don't know ... I like to stay with people that I like, so, I can go anywhere, but it must be comfortable and if I am with people that I like, I can go everywhere.*

*T: all right, and you, Jú?*

*F4: I like camping, beach ... I don't like very much visit historical cities.*

*M1: I like to go to the beach, but don't go to the beach ... I like to stay in the apartment, in the sacada.*

*LLL: Ah, ah*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*M1: listen to the sea sound.*

*F4: I don't stay in the apartment.*

*M1: Ah, I love.*

*F4: Eu vou lá pra dormir só.*

*T: And, have you been to a package tour? ..... for example, you go to an agency, a travel agency and then, you book a trip.*

*M1: No.*

*LLL: no.*

*F1: Yes.*

*T: Where did you go?*

*F1: Ah, my father, my parents they went ... we went to Nordeste, I think it was CVC, XX we went three times, it is very beautiful there and it was with package tour. It was XX but when we went to Natal, I don't know what happened, because I was a child, that my dad, they went out the package and they rent a bug, to us, and it was very nice, because we could go anywhere and any hour.*

*T: And you, Jú, have you been to a package tour?*

*F4: No, I have just traveled with my parents.*

*T: What about ... have you been to a religious tour, for example,*

*F: Nossa Senhora Aparecida?*

*T: Yes, have you been to this kind of tour?*

*F4: Ah, my mum. She goes every year.*

*T: Really? And what does she think about it?*

*F4: Ah, she likes.*

*M1: when I was in São Paulo XX, because my mother's family lives in Rio de Janeiro .... My brother was born in Rio de Janeiro .... And always, all the time that we went to Rio de Janeiro, we stopped at there, always, always.*

(linhas 19-69)

Neste longo trecho, a professora começa perguntando aos alunos sobre qual é o tipo de viagem que eles mais gostam. Após as várias respostas, ela pergunta a opinião deles ou se já viajaram com pacote turístico. Assim, continua a discussão indagando aos alunos sobre viagens religiosas.

Então, após esta tarefa de expressão oral, os alunos realizaram uma atividade de vocabulário que consistia em várias palavras expostas num quadro, e as quais tinham que dividir em dois grupos – um sobre palavras relacionadas à religião e outro relacionado a turismo:

*T: Ok? So, people, have a look in your books on unit nineteen. You have this guided tours, but first, we have this vocabulary box here, let's have a look on page forty-five .. and let's divide these words in two headings, the first one, religion and the other one tourism. .... Then, you have ... backpack*

*M1: tourism.*

*F1: What's backpack?*

*M1: mochila.*

*F1: Mochila?*

*T: Yes. ... bicycle?*

*LLL: tourism.*

*T: cathedral?*

*LLL: religion.*

*T: church?*

*LLL: religion.*

(linhas 89 – 102)

No que diz respeito ao texto apresentado, este não era autêntico, pois indica que foi adaptado (Adapted from A Pilgrim's Package by David Lodge, The Independence), e ele também serviu como pretexto para a explicação do ponto gramatical desta unidade.

De uma maneira geral, todos os exercícios desta aula se relacionaram com o tópico trabalhado nesta unidade do livro didático – sobre viagens religiosas. Assim, a tarefa de fala e as atividades de vocabulário e leitura abordavam este assunto, e também “preparavam” os alunos para a apresentação do ponto gramatical daquela unidade.

#### 4.1.10. AULA 10 – 27/11/2002

Nesta aula os alunos realizaram sete tarefas, sendo uma de leitura, uma de expressão oral, uma englobando fala e vocabulário, três de vocabulário e uma de gramática. Todos os materiais utilizados foram classificados como não-autênticos e o propósito destas atividades, menos o da tarefa 2, de fala, foi classificado como não-genuíno (Quadro 10, Anexo 10, página 144).

O objetivo desta aula (de acordo com o livro didático) era o de expor vocabulário relacionado a qualidades ou características pessoais e também comparar algumas das características que os alunos têm hoje com quando eram crianças. Para isso, foram apresentados também os seguintes ‘modal verbs’: ‘can, could and be able to’. Assim, na atividade de expressão oral, os alunos tiveram que falar sobre suas características pessoais que gostam e não gostam:

*T: Ok? People, take a piece of paper and I want that you write down two qualities that you have that you like and that you don't like .. about yourself. ... and you have to explain.*

*Ok? Andréa, could you start?*

*F1: I'm very stubborn, nos dois sentidos.*

*T: Could you explain it better?*

*F1: Ah, it's because I like discussing, I like to defend my point of view and I like to be determined ... ah, it's so funny when someone come .. and my mum come to me and say .. you're so stubborn.*

*T: Ok?*

*F1: I'm talkative because I like talking a lot.*

*T: What kind of subject do you like talking about?*

*F1: Ah ... everything.*

*M1: XX*

*F1: I don't like ... como que é política?*

*T: Politics.*

*F1: Politics subject, but I like talking about clothes, shoes, maquiagem*

*T: make-up.*

*F1: Make-up ... ah .. everything.*

(linhas 148-149 / 180-195)

A atividade de gramática que os alunos realizaram nesta aula também teve um propósito não-genuíno, pois o objetivo desta foi o de praticar a forma correta dos verbos modais ‘can, could e be able to’:

*T: Let's try to do exercise number one?*

*... Complete with can, could or be able to.*

*[pausa longa para os alunos fazerem o exercício]*

*T: Finished? ... number one, Andréia?*

*F1: I know your face but I can't remember your name.*  
*T: I can't. Jú?*  
*F4: He looked for the book but he couldn't find it.*  
*T: He couldn't find it. Paulo?*  
*M1: When he was young, he could sing very well.*  
*T: He could sing, Celine?*  
*F2: She's ill, so she won't be able to come this weekend.*  
*T: won't be able to.*  
*F1: If he spoke slowly, I could understand him.*  
*T: number six, Paulo?*  
*M1: It was very dangerous, but she could keep calm.*  
*T: It's a specific situation, so it's she was able to keep down.*  
*F2: She was sensitive and she couldn't take criticism.*  
*T: She couldn't.*  
*F1: I used to be able to dance well, but I couldn't dance last night.*  
 (linhas 641-659)

Nesta aula, a maioria dos exercícios (menos a tarefa 2 de fala) teve seu propósito não-genuíno, pois o objetivo desta aula foi somente o de praticar uma determinada forma da língua.

Assim, de uma maneira geral, em todas as aulas, notamos que as tarefas de expressão oral foram as mais autênticas e as únicas que não seguiram completamente a instrução ou o modo proposto pelo livro didático. Principalmente as tarefas 1 da aula 1, 1 da aula 2, 1 da aula 4 e 4 da aula 5 foram as únicas que utilizaram materiais autênticos e propiciaram um maior engajamento por parte dos alunos, ou seja, foram aquelas que eles se sentiram 'mais livres' para expressarem suas idéias, opiniões, sem que estas fossem solicitadas pela professora.

Reconhecemos também que quase todas as aulas seguiram um determinado padrão, o qual não satisfaz a análise-reflexiva da prática pedagógica da professora-pesquisadora. O padrão a que nos referimos aqui foi o seguinte: as unidades deste livro trabalhado em sala são divididas por tópicos, e assim, cada unidade ou tópico é usado como um pretexto para o trabalho com atividades de leitura, compreensão auditiva, vocabulário, escrita e gramática. Então, primeiramente, como notamos na análise dos dados, há uma atividade de expressão oral, cujo tópico é estabelecido pelo livro didático; após os alunos discutirem um determinado assunto, eles trabalham com o livro, no qual encontram atividades que têm como objetivo apresentar o vocabulário daquela unidade; em seguida, realizam atividades de leitura ou de compreensão auditiva, as quais servem como pretextos para apresentação do ponto gramatical. Então, após a explicação gramatical, resolvem alguns exercícios com foco na forma e por fim, em algumas aulas, são solicitados a praticarem a habilidade escrita como tarefa de casa.

Portanto, podemos dizer que após esta constatação, tentaremos nas nossas próximas aulas, observarmos mais como está sendo feito o trabalho com as diversas atividades ou tarefas para que assim nossas aulas não se tornem uma rotina ou uma réplica fiel do livro didático.

Então, depois desta visão geral que tivemos das dez aulas da professora-pesquisadora, analisaremos, a seguir, as tarefas divididas de acordo com o foco trabalhado: leitura, fala, escrita, vocabulário, compreensão auditiva e gramática.

## **4.2. Análise das Tarefas de Acordo com o Foco**

Nesta seção, analisaremos as tarefas de acordo com o foco trabalhado para assim termos também uma visão geral de como está sendo feito o trabalho com diferentes enfoques em sala de aula. Ou seja, é interessante também notar, por exemplo, que tipos de atividades de expressão oral são realizados em sala, quais são suas características e seu propósito.

Então, nesta parte, faremos comentários a respeito das atividades de expressão oral, de compreensão auditiva, de gramática, de leitura e de vocabulário. Não comentaremos sobre as atividades de escrita, pois estas não foram trabalhadas em sala, e sim como tarefa de casa.

### **4.2.1. Análise das Tarefas e Atividades de Expressão Oral**

#### **Habilidade lingüística: Expressão oral**

Total de tarefas e atividades: 21, sendo:

13 tarefas que apresentam propósito genuíno;                      7 com propósito não-genuíno;

5 tarefas que contemplam as necessidades do ‘mundo real’;

6 tarefas que propiciam engajamento nos alunos

De todas as habilidades lingüísticas trabalhadas em sala de aula, a habilidade de expressão oral é aquela que apresenta um maior número de tarefas: 21. Observando o propósito destas tarefas, percebemos que esta habilidade é aquela que tem mais tarefas com

um propósito genuíno. Estas podem ser divididas em dois grupos, de acordo com suas características:

- no primeiro grupo, os alunos escolhem em casa um tópico de interesse deles para ler e depois em sala, expõem para os outros alunos do grupo, e assim, têm a possibilidade de compartilhar opiniões e pontos de vista sobre o assunto comentado. Neste grupo, notamos também a característica da autenticidade de atendimento a necessidades do ‘ mundo real’, pois consideramos a característica desta tarefa como a do tipo que um dia os alunos, fora da sala de aula, provavelmente desempenharão.

Assim, as tarefas deste primeiro grupo se configuram em cinco aulas. Todos os alunos leram textos de seus interesses em casa, e assim, expuseram sobre os seguintes tópicos: na aula 1, F1 expõe para os outros alunos diversos tópicos; na aula 2, M1 também com base em texto lido, relata sobre a história do violão; na aula 3, F2 fala sobre curiosidades; na aula 4, F4 expõe sobre a eutanásia, e por fim, na aula 5, F5 comenta sobre o ataque terrorista nos Estados Unidos, o qual havia acontecido há um ano.

Consideramos que as tarefas vinculadas à expressão oral do primeiro grupo são as mais autênticas, pois estas se enquadram em três características de autenticidade das tarefas exposto por Guariento e Morley (2001):

- autenticidade de propósito genuíno;
  - autenticidade de atendimento a necessidades do ‘ mundo real’;
  - autenticidade de engajamento: em quase todas as tarefas deste grupo (T1 da aula 1; T1 da aula 2; T1 da aula 4 e T4 da aula 5), os alunos se manifestaram, ou seja, expressaram suas mensagens, sem que fossem solicitados pela professora.
- no segundo grupo, a professora propõe o tópico para discussão, o qual é baseado num assunto trazido pelo livro didático. Neste grupo, o propósito das tarefas ainda é genuíno, pois têm foco no significado. Porém, neste caso, a professora é quem estabelece o tópico a ser discutido, baseado no livro didático. Este grupo, no entanto, já não possui a característica de autenticidade de contemplação das necessidades do ‘ mundo real’.

Ainda sobre atividades desta habilidade, das 21 tarefas realizadas, 7 apresentam um propósito não-genuíno, ou seja, a ênfase das atividades foi na forma lingüística.

Em relação à autenticidade através da interação de sala de aula, neste grupo, não observamos nenhum momento em que os alunos decidem, negociam juntos ou avaliam o tópico ou alguma atividade proposta pela professora.

Em seguida, apresentaremos um quadro geral (Quadro 11) de todas as tarefas e atividades da habilidade de expressão oral desempenhadas pelos alunos nas dez aulas de língua inglesa.

	Propósito		'mundo real'	Interação de sala de aula	Engajamento
	genuíno	não-genuíno			
<b>Aula 1</b>					
T1	√		√		√
T2	√				√
T3	(gravador em pausa)				
T4	√				
<b>Aula 2</b>					
T1	√		√		√
T2	√				√
<b>Aula 3</b>					
T1	√		√		
<b>Aula 4</b>					
T1	√		√		√
T2		√			
T8		√			
T9		√			
<b>Aula 5</b>					
T2		√			
T3		√			
T4	√		√		√
T5	√				
<b>Aula 6</b>					
T1	√				
<b>Aula 7</b>					
T3	√				
<b>Aula 8</b>					
T1		√			
<b>Aula 9</b>					
T1	√				
<b>Aula 10</b>					
T2	√				
T3		√			

Quadro 1 – Tarefas e Atividades da habilidade de expressão oral

#### 4.2.2. Análise das Atividades de Compreensão Auditiva

##### **Habilidade lingüística: Compreensão auditiva**

Total de atividades: 8, sendo:

8 atividades com propósito não-genuíno;

2 em que houve interação de sala de aula;

1 que contempla as necessidades do 'mundo real'.

Nas dez aulas de língua inglesa observadas no período de agosto a novembro de 2002, foram realizadas em sala de aula oito atividades de compreensão auditiva. Todos os materiais utilizados para estas atividades foram classificados como não-autênticos, pois foram adaptados ou modificados para aquela situação de aprendizagem.

Nas atividades desta habilidade, observamos somente um exemplo de tarefa de autenticidade de atendimento a necessidades do 'mundo real', porém, não observamos exemplos de autenticidade de propósito genuíno.

Tendo um espaço aqui para a análise - reflexiva da prática da professora-pesquisadora, reconhecemos que estas atividades de compreensão auditiva não vêm ao encontro ou satisfazem o objetivo ou preocupação inicial da mesma, pois aqui não encontramos nenhum exemplo de material autêntico utilizado pela professora ou tarefas que tivessem um propósito genuíno. Pelo contrário, todas elas seguiram o modelo ou instrução oferecida pelo livro didático.

Com base nisto, procuraremos em nossas próximas aulas abrangermos uma quantidade maior de diferentes tipos de materiais de compreensão auditiva, isto é, filmes, músicas, etc., para que assim nossas aulas não fiquem subordinadas ao livro<sup>26</sup>.

Podemos, então, verificar no quadro 12 todas as atividades de compreensão auditiva realizadas pelos alunos.

---

<sup>26</sup> Como esta turma pesquisada é um grupo de adolescentes, procuramos sempre trazer materiais de seu interesse (filmes, músicas, cartoons, etc.). Porém, durante o semestre pesquisado não gravamos nenhuma aula em que adotamos ou trabalhamos com atividades preparadas destes materiais.

	Propósito		'mundo real'	Interação de sala de aula	Engajamento
	genuíno	não-genuíno			
<b>Aula 1</b>					
T6		√	√		
<b>Aula 3</b>					
T6		√			
<b>Aula 5</b>					
T7		√			
T8		√		√	
T9		√			
<b>Aula 6</b>					
T3		√			
<b>Aula 8</b>					
T5		√			
T6		√			

Quadro 2: Atividades da habilidade de Compreensão Auditiva

#### 4.2.3. Análise das Tarefas e Atividades de Gramática

##### Atividades e tarefas de Gramática

Total de tarefas e atividades: 22, sendo:

19 atividades com propósito não-genuíno;                      3 tarefas com propósito genuíno;

2 tarefas em que houve interação de sala de aula

Durante as dez aulas analisadas, foram realizadas vinte e duas tarefas de gramática. Os materiais destas tarefas foram todos classificados como não-autênticos e o propósito da maioria delas foi não-genuíno, pois a ênfase foi dada à forma da língua.

Somente três tarefas tiveram um propósito genuíno, pois os alunos utilizaram a forma gramatical que estavam aprendendo para expressarem suas idéias, opiniões ou falarem sobre suas experiências.

Nenhuma das atividades deste grupo apresentam característica de autenticidade de engajamento ou de autenticidade de atendimento a necessidades do 'mundo real'. Apenas duas atividades (tarefa 6, da aula 4 e tarefa 5 da aula 9) apresentam características de interação de sala de aula.

Apresentaremos, a seguir, o quadro 13 com todas as tarefas e atividades de gramática desempenhadas pelos alunos.

	Propósito		'mundo real'	Interação de sala de aula	Engajamento
	genuíno	não-genuíno			
<b>Aula 1</b>					
T10		√			
<b>Aula 3</b>					
T3		√			
T4		√			
T5		√			
<b>Aula 4</b>					
T3		√			
T6		√		√	
T7		√			
T8	√				
T9	√				
<b>Aula 5</b>					
T1		√			
T3	√				
<b>Aula 6</b>					
T4		√			
<b>Aula 7</b>					
T4		√			
T5		√			
<b>Aula 8</b>					
T2		√			
T3		√			
T4		√			
T8		√			
<b>Aula 9</b>					
T5		√			
T6		√			
T7		√			
<b>Aula 10</b>					
T7		√			

Quadro 3 – Tarefas e atividades de Gramática

#### 4.2.4. ANÁLISE DAS TAREFAS E ATIVIDADES DE LEITURA

##### **Habilidade lingüística: Leitura**

Total de tarefas e atividades: 12, sendo:

2 tarefas com propósito genuíno

10 com propósito não-genuíno

1 tarefa que propicia engajamento

Foram realizadas doze tarefas de leitura, sendo que nenhum dos textos lidos foi autêntico. Ao contrário, todos eles serviram com um pretexto para o ensino de um ponto gramatical a ser apresentado em uma determinada unidade do livro didático. Destas doze tarefas realizadas, apenas duas apresentam um propósito genuíno:

*T: “You don’t have to know much about music to be a pop musician these days, do you? There aren’t many bands that can play their own instruments. It’s all done in the studio, isn’t it?”... What do you think about it?*

*F: Yes.. KLB*

*LLL: Aahhh.*

*F: Aquela menina da Jovem Pan*

*F: Ah.. é a Mariana X*

*[todos falam ao mesmo tempo sobre o assunto, não dá para entender]*

*F1: And today, we can change the voice, you know? In the computer I can do my voice stay beautiful.*

*M1: Yes.. I have in my computer. [continua falando sobre o programa, mas não dá para entender]*

*F1: o Danilo também tem.*

(Aula 1 – linhas 516-528)

Este texto consiste em várias fases com opiniões de diversas pessoas sobre o assunto música. Os alunos, então, tinham que expressar suas opiniões para aquelas frases do texto. Neste trecho, temos também um exemplo de autenticidade de engajamento, pois F1 e M1 se manifestam sem serem solicitados pela professora.

Verificaremos, em seguida, o quadro 14 com todas as tarefas e atividades de leitura.

	Propósito		'mundo real'	Interação de sala de aula	Engajamento
	genuíno	não-genuíno			
<b>Aula 1</b>					
T8	√				√
T9		√			
<b>Aula 3</b>					
T2	√				
<b>Aula 4</b>					
T4		√			
T5		√			
<b>Aula 7</b>					
T1		√			
T2		√			
T6		√			
<b>Aula 8</b>					
T7		√			
<b>Aula 9</b>					
T3		√			
T4		√			
<b>Aula 10</b>					
T1		√			

Quadro 4 – Tarefas e atividades de Leitura

#### 4.2.5. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE VOCABULÁRIO

##### Atividades de Vocabulário

Total de atividades: 10, sendo:

10 com propósito não-genuíno

Todas as atividades de vocabulário foram classificadas como não-autênticas, pois não se encaixam em nenhuma das definições de autenticidade das tarefas propostas por Guariento e Morley (2001).

Podemos dizer que as atividades deste grupo apresentam o vocabulário de uma maneira não-contextualizada, ou seja, o vocabulário é apresentado em um quadro e os

alunos têm que enquadrar estas palavras em algum subtítulo, conforme pudemos ver nos exemplos das aulas 6 e 9 na seção anterior.

Em seguida, verificaremos no quadro 15 as atividades de vocabulário desempenhadas pelos alunos.

	Propósito		'mundo real'	Interação de sala de aula	Engajamento
	genuíno	não-genuíno			
<b>Aula 1</b>					
T5		√			
T7		√			
<b>Aula 2</b>					
T3		√			
<b>Aula 5</b>					
T6		√			
<b>Aula 6</b>					
T2		√			
<b>Aula 7</b>					
T7		√			
<b>Aula 9</b>					
T2		√			
<b>Aula 10</b>					
T4		√			
T5		√			
T6		√			

Quadro 5 – Atividades de Vocabulário

### 4.3 Discussão dos Dados

De acordo com vários teóricos da área (e.g. Widdowson, 1991; Littlewood, 1981), para considerarmos uma aula de língua estrangeira comunicativa, esta deve ter algumas características, como por exemplo: dar uma ênfase maior na produção de significado, de sentido ao invés das formas do sistema gramatical; e também ter como um de seus eixos a autenticidade.

A autenticidade, neste trabalho, é discutida em relação a materiais e tarefas que os alunos desempenham em sala de aula. Para isto, trabalharemos com a definição de

autenticidade das tarefas expostas por Guariento e Morley (2001). Estes autores, conforme vimos anteriormente, concebem quatro escolas de pensamento relacionadas às mesmas.

Assim, discutiremos estes quatro tipos de autenticidade das tarefas com base nos dados obtidos durante a descrição da análise, nas seções anteriores (3.1 e 3.2.).

#### **4.3.1. Autenticidade Através de Propósito Genuíno**

Como já vimos anteriormente, este tipo de autenticidade concebe que para considerarmos uma aula de língua estrangeira autêntica, esta deve ter como foco principal o significado das expressões dos alunos, ou seja, eles teriam que usar a língua para alcançar um resultado comunicativo, o qual poderia ser: expressar uma mensagem, passar algum tipo de informação, etc., o que é diferente de usarmos a língua estrangeira para praticarmos uma determinada forma do sistema gramatical.

Assim, pensando neste tipo de autenticidade, retomamos ao objetivo 1 desta pesquisa, e refletimos sobre como este tipo de autenticidade se configura numa sala de aula com seis alunos do nível intermediário de aprendizagem.

Observando as tarefas que os alunos desempenham em sala, e também as habilidades praticadas, podemos afirmar que as atividades de expressão oral foram aquelas que apresentam um maior número de tarefas com um propósito genuíno. Notamos também, que nesta habilidade, as atividades que propiciaram um maior engajamento nos alunos, ou seja, aquelas que eles se manifestaram sem serem solicitados pela professora, foram todas as que tiveram um propósito genuíno.

Por outro lado, quase todas as atividades de compreensão auditiva, gramática e vocabulário tiveram o seu propósito não-genuíno, e foram também aquelas em que tivemos exemplos de autenticidade de interação de sala de aula, ou seja, exemplos de tarefas em que os alunos avaliaram de uma maneira negativa ou tentaram negociar com a professora.

Assim, de um modo geral, reconhecemos que as tarefas da habilidade de expressão oral foram aquelas que mais satisfizeram a análise-reflexiva das aulas da professora-pesquisadora no que diz respeito a este tipo de autenticidade, pois, percebemos nesta habilidade, tarefas com propósitos genuínos e não-genuínos, as quais contribuem para que os alunos obtenham fluência na língua-alvo e também conheçam as formas do sistema gramatical, não privilegiando assim, um propósito em relação ao outro.

Porém, as atividades de outras habilidades privilegiaram um pólo (não-autêntico) em relação a outro (autêntico), não dando assim, oportunidades para os alunos de usarem a língua inglesa (nas atividades de vocabulário, gramática e compreensão auditiva) para comunicarem significados.

Nos referindo novamente ao questionamento que fizemos inicialmente (como este tipo de autenticidade se configura numa determinada sala de aula?), podemos dizer que vimos a configuração deste tipo de autenticidade em apenas uma das habilidades lingüísticas trabalhadas – a de expressão oral<sup>27</sup>. Diante desta constatação, colocamos um outro questionamento: quando nos referimos ao Ensino de Línguas Comunicativo ou Abordagem Comunicativa, pensamos no uso da língua como um meio / veículo de comunicação. Pensando em comunicação, será que antes da realização deste trabalho, a professora-pesquisadora não considerava esta comunicação relacionada somente à expressão oral? Este questionamento é devido ao resultado da análise dos dados que nos mostra que a habilidade de expressão oral é aquela em que encontramos o maior número de exemplos de tarefas com foco no significado. Sendo assim, como poderíamos trabalhar este tipo de autenticidade com as tarefas de leitura, gramática, etc.?

De acordo com Newby (2000), nas tarefas de leitura, o tipo tradicional de exercícios puramente factuais, os quais exigiam que os alunos repetissem ou parafrasassem as seções de um texto têm sido suplementados por tarefas que permitem que os alunos usem estratégias de leitura como ‘skimming’ ou ‘scanning’ ou interajam com o texto e tragam suas próprias interpretações de significado.

Em relação à gramática, este mesmo autor (op. cit.) afirma que se nós tivermos uma visão superficial de autenticidade, rejeitaríamos todos os exercícios de gramática. Porém, de acordo com ele, podemos diferenciar aqueles exercícios que se assemelham a uma ‘matemática pedagógica’, como por exemplo exercícios de transformação que exigem que os alunos mudem da voz ativa para a passiva, do discurso direto para o indireto, etc., daqueles que são do tipo ‘comunicativos’, ou seja, situações ligadas com atividades gramaticais que têm como foco o significado e as quais exigem que os alunos usem a gramática para expressarem suas próprias idéias.

No entanto, em relação à gramática, encontramos em nossos dados, apenas três exercícios que têm como foco o significado. Na maioria dos outros, encontramos somente

---

<sup>27</sup> E apenas em 3 exemplos de tarefas de gramática e em 2 de leitura.

exercícios de completar lacunas com uma determinada forma gramatical ou exercícios de substituição.

Assim, diante do que foi observado, consideramos que seja difícil encontrarmos em sala de aula tarefas que tenham somente como foco o significado. Portanto, pensamos em uma outra questão: até que ponto esta característica é um objetivo real ou pretendido, já que observamos nestas aulas analisadas, que dificilmente encontramos tarefas somente com um tipo de propósito.

Deste modo, podemos talvez dizer que o objetivo desta abordagem não seja apenas o de fornecer tarefas que tenha um propósito genuíno. Provavelmente, o objetivo seria o de privilegiar tarefas que têm propósito genuíno sobre aquelas com um propósito não-genuíno.

#### **4.3.2. Autenticidade de Atendimento a Necessidades do ‘Mundo Real’**

Discutindo novamente as tarefas em relação às suas habilidades, notamos que as tarefas de expressão oral são aquelas / as únicas que apresentam a característica deste tipo de autenticidade: a de propiciar, em sala de aula, situações que um dia os alunos provavelmente desempenharão fora deste contexto.

Pensando, então, neste tipo de autenticidade (atender as necessidades do ‘mundo real’), poderíamos nos perguntar o que vem a ser este ‘mundo real’. Para aquelas pessoas que trabalham com a abordagem comunicativa de ensino, o ‘mundo real’ é todo tipo de contexto ou situação com que os alunos provavelmente se depararão quando saírem da sala de aula. O contexto escolar, portanto, serviria como um lugar onde os alunos ensaiariam comunicações ou situações que um dia, em suas vidas, provavelmente encontrariam.

Olhando os dados que obtivemos, apenas tarefas da seguinte natureza apresentaram esta característica: os alunos tiveram que ler em casa textos de escolha deles, e depois em sala, relataram para os outros colegas o que leram e qual a opinião dos mesmos. Classificamos esta tarefa como aquela que possui a característica de tarefa do ‘mundo real’, pois consideramos que a mesma, os alunos um dia praticarão quando saírem do contexto da sala de aula. Isto é porque quando lemos algo de nosso interesse em jornais ou revistas, geralmente comentamos o assunto com alguém, e assim discutimos ou damos opinião em relação ao que foi proferido.

Além de considerarmos os contextos fora da sala de aula como “mundo real”, reconhecemos também que a sala é ‘lugar real’, pois há neste contexto determinadas atitudes, comunicações, procedimentos que só acontecem neste lugar:

Embora o discurso de sala de aula tem características especiais, o que acontece neste contexto é muito real. É um uso real da língua e nós não devemos nos esquecer que a linguagem deste contexto é muito real para os alunos<sup>28</sup> (TAYLOR, 2002, p.5).

Assim, mesmo considerando aquelas tarefas de expressão oral (tarefa 1 da aula 1, tarefa 1 da aula 2, tarefa 1 da aula 4 e tarefa 4 da aula 5) autênticas em relação a esta característica, notamos nestas, como em outras tarefas analisadas nestas dez aulas, características de comunicação ou interação que só ocorrem em sala de aula, como por exemplo:

- Presença do ciclo IRE/F

*T: What about you, Paulo, what were you going to say?*

*M1: I like it very much because of the instruments.*

*T: Good ... and do you know how to play any kind of musical instruments?*

(Exemplo retirado da aula 1, tarefa 2, linhas 161 - 163)

Nesta aula, os alunos estavam respondendo a algumas perguntas relacionadas a suas preferências musicais. Neste exemplo, a professora retoma o que M1 queria dizer (*T: What about you, Paulo, what were you going to say?*). Assim que ele fornece sua resposta, ela avalia o que ele disse (*Good*) e aproveita para fazer um outro questionamento relacionado com a sua resposta. Assim, concebemos que este tipo de comunicação é aquele que encontramos somente no contexto escolar, pois em uma comunicação genuína, raramente o interlocutor faz uma avaliação do que dissemos deste modo.

Ou:

*T: And how did you use to go there, by bus?*

*M1: No like ...my father took me to my grandmother's house and I stayed.*

*T: And then he used to come back to take you.*

*M1: Agora, né, porque ... because when I was a child I lived in São Paulo.*

---

<sup>28</sup> ‘Although classroom discourse obviously has special features, nevertheless what goes on in a classroom is very real. This is a real use of language and we must not forget that classroom language is very real to the learner’.

*T: Ok, good! What about you, Andrea?*

(Exemplo retirado da aula 4, tarefa 2, linhas 218 - 222)

Nesta tarefa, a professora faz algumas perguntas relacionadas a como os alunos costumavam passar suas férias. Assim, neste trecho, a professora inicialmente dirige o turno a M1; depois de sua resposta, ela a avalia de uma forma positiva e imediatamente direciona o turno para uma outra aluna da sala. Novamente, a característica desta comunicação é aquela que encontramos somente no contexto de sala de aula, pois o objetivo desta atividade era o da professora apresentar a forma gramatical ‘used to’. Também, numa comunicação genuína, não direcionamos o turno para determinadas pessoas nem avaliamos as repostas delas.

- há intervenção da professora; os alunos respondem às perguntas dela:

*F1: It's because they ... It's assim ... it's because they don't have control ... they they say ... they say ... Ah!! [a aluna se assusta com o gravador] [risos] .. they work until at night and ... peráí ... It's a sickness because even their health stay bad ... and then say that we can't confuse workaholic with worklovers. É ... worklovers is .. é ... some people who likes a lot to work.*

*T: But they have time to do other things*

*F1: É ... XX*

*F: Teacher, what is workaholic?*

*T: Workaholic is a person who works a lot.*

*F1: Just think about the money, don't think about her ... their family ... and don't think about having fun. Then, they say that worklovers think about everything.*

*T: Do you know a person who is a workaholic?*

*F3: I am a bit!*

*[risos]*

*T: Are you Flávia? ...XX*

*F3: It's not because the money ... but ... I'm a little bit because I don't want to have problems financially in the future*

*T: But, do you have time to be with your family, to do the things that you like or all the time you think about working and working and working?*

*F3: I think my family is ... very ... é busy with their .. their..*

*T: jobs?*

*F3: their jobs, you know! My father is now .. é .. studying and don't have time to .. XX always don't go to have a passeio, you know! This kind of things!*

*T: What about you, girls? Do you know a person XX or do you consider yourself a workaholic?*

*M1: No, not about work. I don't work.*

*T: What about study? Do you..*

*F1: Studyaholic!*

*[risos]*

*F1: I think sometimes I am.*

(Aula 1 – linhas 27 – 56)

Neste trecho, F1 expõe para os outros alunos da sala o texto que leu – sobre ‘workaholic’. Então, em vez dos alunos tirarem suas dúvidas com F1 sobre o assunto comentado, eles perguntaram à professora (F: *Teacher, what is workaholic?*), pois eles

consideram que ela é a pessoa que possui um conhecimento maior em relação aos outros da sala. Aqui também observamos que a professora faz questionamentos relacionados ao tema de F1 ou direciona o turno a algumas pessoas da sala (T: *Do you know a person who is a workaholic?; What about you, girls?; Do you know a person XX or do you consider yourself a workaholic?*).

- a maioria das vezes a professora é quem estabelece o tópico a ser discutido, de acordo com o livro didático:

*T: We're going to talk about it ... Ok people ... So ... talking about music ... what kind of music do you like?*

(Aula 1 – linhas 146 -147)

Nesta unidade do livro didático, todas as tarefas se relacionavam com o tópico ‘música’. Assim, a professora faz uma preparação (*warm-up*) com os alunos sobre o assunto que será discutido.

Assim, reconhecemos que mesmo a ênfase das tarefas sendo dada ao significado das expressões dos alunos, ou a natureza ou características de determinadas atividades sejam aquelas que um dia os alunos provavelmente desempenharão fora do contexto escolar, a comunicação ou a interação proveniente destas atividades ainda é aquela que somente encontramos dentro do contexto de sala de aula. Isto é, o professor tira as dúvidas dos alunos, estabelece de quem será a vez de falar, inicia a interação, avalia ou dá um ‘follow-up’ para a resposta do aluno.

Em relação a este papel do professor, Johnson (1995) afirma que nas salas de aula, a estrutura da comunicação é facilmente reconhecida. Os professores tendem a controlar o tópico da discussão, o que conta como relevante para o tópico e quem deve participar e quando. Assim, em virtude do ‘status’ que possuem em suas salas de aula, eles representam o papel dominante em determinar a estrutura da comunicação da sala de aula.

Talvez, quando dizemos autenticidade de contemplação das necessidades do ‘mundo real’, queremos dizer que quando visualizamos uma tarefa que tem esta característica, já temos em mente o objetivo ou já sabemos o porquê e para qual propósito utilizaremos a língua estrangeira. Isto é, quando pensamos em uma situação comunicativa, principalmente aquelas fora do contexto escolar, nós (professores) e os alunos sabemos onde e para qual finalidade usaremos a língua estrangeira, por exemplo, para pedir direção ou informação, para atender um telefonema, para comprar um determinado item, etc. Os alunos, dessa maneira,

conseguem relacionar aquilo que estão apreendendo com um ‘uso verdadeiro’ que um dia, provavelmente farão da língua.

Assim, em vez de falarmos em autenticidade de atendimento a necessidades do ‘mundo real’, poderíamos pensar no objetivo ou na finalidade da atividade, pois assim teríamos em mente o porquê planejarmos ou pedirmos para os alunos praticarem uma determinada atividade ou tarefa; e qual a relação que esta tem com o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

### **4.3.3. Autenticidade da Interação de Sala de Aula**

Para Breen (1985), é importante que os alunos negociem, decidam e avaliem os procedimentos de sala de aula. Para ele, este processo de negociação que é autêntico. Um exemplo que esse autor cita é dos alunos trabalhando em pares e grupos, e discutindo, avaliando e descrevendo a utilidade dos diferentes tipos de tarefas, isto tudo realizado na língua estrangeira.

Observando os dados que obtivemos na análise, podemos dizer que não encontramos muitos exemplos deste tipo de autenticidade. Observamos apenas dois exemplos nas atividades de gramática e um na de compreensão auditiva. Estes exemplos já foram mostrados anteriormente nas aulas 4, 5 e 9.

Reconhecemos que a tentativa de negociação feita pelos alunos não foi aquela proposta por Breen (op. cit.), pois os alunos não usaram a língua estrangeira para este objetivo, e sim a língua materna deles. Admitimos também que nos exemplos deste tipo de autenticidade não houve situações propícias de autenticidade da interação de sala de aula, pois quando os alunos ‘deram sinais’ para a professora de que não estavam satisfeitos com determinados tipos de exercícios, ela simplesmente ‘ignora’ a mensagem deles, e não pede suas opiniões sobre como gostariam de fazer tais exercícios para que assim, depois de ‘escutar’ os alunos, decidir a apropriação ou não de suas idéias. Desta maneira, concebemos que o que houve foi uma tentativa de ‘autenticidade de interação de sala de aula’, mas não exemplos deste tipo de autenticidade, pois se esta tivesse acontecido, a professora teria ‘detectado’ a mensagem dos alunos, e eles juntos negociariam determinadas atividades.

Assim, reconhecemos que mesmo não encontrando nenhum exemplo deste tipo de autenticidade, consideramos importantes os momentos em que os alunos tentam de

uma maneira ou de outra proporem uma forma diferente para que uma determinada atividade ou tarefa seja realizada ou negociem com a professora como realizá-las. Consideramos ainda muito mais relevante que a professora escute o que os alunos têm a dizer. E, a partir daí, reflita sobre se deve ou não considerar uma determinada sugestão feita pelos alunos. Esta parte (a da professora escutando o que os alunos têm a dizer), portanto, não foi observada em nenhum momento das aulas analisadas.

Então, a partir desta constatação, a professora-pesquisadora ficará mais atenta e receptiva para ouvir o que os seus alunos têm a dizer para que assim, dependendo da situação e do momento, professor e alunos possam decidir ou negociar juntamente determinadas atividades para tornar, desta maneira, o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira mais motivante para os alunos.

#### **4.3.4. Autenticidade de Engajamento**

Teóricos da área (e.g. Widdowson, 1979; Breen, 1985, Newby, 2000) explicitam este tipo de autenticidade como um engajamento positivo, uma atitude favorável ou uma boa recepção por parte dos alunos para com o material introduzido. Citando novamente Guariento e Morley (2001), podemos dizer que a autenticidade da tarefa depende de se o aluno está ou não engajado nela. Assim, a tarefa será autêntica se ele estiver interessado no tópico, no propósito da atividade e se entender a sua relevância.

Neste trabalho, entendemos a expressão do interesse dos alunos para com uma determinada atividade proposta quando os mesmos se manifestam sem serem solicitados pela professora. Então, olharemos os dados obtidos e assim veremos como este tipo de autenticidade se configura numa determinada sala de aula.

Observando os dados da análise, encontramos poucos exemplos deste tipo de autenticidade: 6 exemplos na habilidade de expressão oral e 1 numa tarefa de leitura. Notamos nestes exemplos, que as tarefas autênticas em relação ao engajamento foram aquelas que tiveram um propósito genuíno. Citamos como exemplo o seguinte trecho da transcrição:

*F1: And they think about when the hospital is crowded ... when we're not involved we think that it is correct because the other person can survive ...but, think, if it is your mother who don't have many hope of life and another person that you don't know .. I will never let the doctor turn off the equipments.*

*T: And you, Jú, what do you think?*

*F5: XX*

*T: Only Paulo*

*F4: Ninguém tem coragem.*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*T: But ... have a look at look at what she said ... only if the person who is suffering say that ...but I think that the person would prefer to die because he is suffering.*

*F4: I don' t know, it's very difficult.*

*[todos falam ao mesmo tempo]*

*F5: There is a case ... I don't know where ... é ... a woman wanted to die because she was very ill and old ... and the governo*

*T: the government*

*F5: the government gave the authorization to the person to make euthanasia ...ela tava tipo assim .. lutando pra XX*

*F2: There was a person who wanted to die, to do the euthanasia, but the government didn't allow, [todos falam ao mesmo tempo]*

*(Aula 4, tarefa 1, linhas 125 - 145)*

Nesta aula, F4 relata para os outros alunos da sala sobre o assunto que leu: eutanásia. Sem serem solicitados pela professora, F5 e F2, utilizando seus conhecimentos sobre o assunto, expressam suas idéias.

Percebemos outros exemplos deste tipo de autenticidade nas seguintes tarefas: tarefa 1 e 8 da aula 1; tarefas 1 e 2 da aula 2; tarefa 1 da aula 4 e tarefa 4 da aula 5.

Assim, reconhecemos que este tipo de autenticidade é dificilmente encontrado nas aulas de língua estrangeira, pois muitos dos alunos, principalmente aqueles mais tímidos, só se manifestam quando são solicitados pela professora. Ainda assim, também consideramos que este não seja um critério válido (avaliar o engajamento dos alunos por suas participações sem serem solicitados pela professora) para identificar se o aluno está ou não interessado no propósito da atividade.

Por outro lado, reconhecemos também que é importante deixarmos nossos alunos expressarem suas opiniões, idéias, pontos de vista sem que nós (professores) cobrássemos deles este tipo de participação, pois desta maneira, talvez eles se sentiram menos dependentes do professor, teriam mais iniciativas e oportunidades de se expressarem.

Assim, após a parte da análise dos dados, esta dividida em três seções: análise geral das aulas, análise das tarefas de acordo com o foco trabalhado e discussão dos resultados obtidos, reconhecemos que aqui houve um relevante progresso para o trabalho da professora-pesquisadora, pois além de ter a oportunidade de analisar suas aulas, teve a possibilidade também de refletir sobre assuntos e observar fatos, os quais antes não era possível.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período da realização deste trabalho, considerando leituras sobre o tema, gravação e transcrição das aulas, reflexões sobre o assunto e redação da pesquisa, reconhecemos que ocorreram mudanças no pensamento da professora-pesquisadora em relação a concepções, crenças e afirmações relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente no que diz respeito à Abordagem Comunicativa, e uma de suas principais características: a autenticidade.

Primeiramente, retomamos a preocupação inicial da presente pesquisa, a qual era de investigar as tarefas que os alunos desempenham em sala de aula, e quais teriam como foco o significado. Assim, se nas aulas observadas se configurassem tarefas de acordo com essa natureza, poderíamos dizer que estas eram autênticas e se enquadravam nos princípios da abordagem comunicativa, a qual era um objetivo a ser trabalhado.

Diante disso, na época em questão, ‘esquecíamos’ ou não refletíamos sobre o papel que exercícios com foco na forma têm no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Ou melhor, pensávamos em não abordar estes tipos de atividades, pois questionávamos como os alunos relacionariam estes exercícios com um uso ‘real’ da língua quando saíssem do contexto escolar.

Transcrevendo e analisando as dez aulas observadas num contexto específico, notamos, como vimos na análise dos dados, que raramente encontramos tarefas somente com propósito genuíno. Pelo contrário, houve momentos, em determinadas aulas, em que era importante trabalhar com a prática da forma da língua; houve outros em que era necessário não abordar a forma ou ‘deixar de lado’ a precisão lingüística (accuracy) para trabalharmos com exercícios que tinham como objetivo levar os alunos à fluência na língua-alvo, nos atendo, então, ao significado de suas expressões. Configuraram, portanto, nas aulas, tarefas que tinham dois propósitos: genuínos e não-genuínos. Podemos então dizer que as aulas registradas não eram autênticas?

Após reflexões e leituras sobre o tema, concebemos que, ao contrário de uma versão da abordagem comunicativa, consideramos e consideraremos uma aula ‘autêntica’ quando nesta tiver espaço para trabalharmos com exercícios com foco no significado e com Foco na Forma<sup>29</sup>. Assim, nós, como professores, tendo esta visão do papel da aprendizagem

---

<sup>29</sup> Long, 1991 e Gontijo, 2001 apud Gil, 2003, consideram o Foco na Forma um tipo de ensino que integra forma e significado, dentro de um contexto comunicativo.

da forma lingüística, não nos sentiríamos ‘culpados’ em abordar exercícios com essa natureza em nossas aulas, pois assim, com nossos objetivos e propósitos em mente, proporcionaríamos um ensino de língua estrangeira integral, sabendo exatamente em qual momento e para qual finalidade trabalharíamos com a forma<sup>30</sup> da língua.

Desta maneira, concordamos com Madeira (2003) que afirma que se tivermos isso em mente, ao invés de descartar o que muitos consideram técnicas ‘ultrapassadas’, é mais válido incorporá-las, adaptá-las ao novo paradigma da área de lingüística aplicada / ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Então, ao invés de propiciarmos e pesquisarmos quais tarefas têm como foco o significado, deveríamos sempre fazer um trabalho reflexivo da nossa própria prática pedagógica e, assim, observarmos qual espaço, em nossas aulas, está sendo deixado para o trabalho com exercícios de foco na forma e no significado.

Um outro conceito de autenticidade se relaciona com o espaço da sala de aula. Como já vimos, vários teóricos, principalmente aqueles que trabalham com a abordagem comunicativa, consideram ‘reais’ os contextos ou lugares vivenciados pelos alunos fora do ambiente escolar. Esta também era uma preocupação inicial da professora-pesquisadora: em propiciar tarefas que levassem os alunos a ensaios de situações que um dia provavelmente encontrariam fora do contexto escolar. Assim, considerando, como vimos anteriormente, que as tarefas observadas apresentam características próprias do contexto de sala de aula, o que poderíamos pensar em relação à autenticidade?

Vários autores (e.g. Taylor, 2002; Breen, 1985; Littlewood, 1981) consideram a sala de aula um lugar real, onde existem procedimentos, atividades e comunicações que só acontecem neste contexto. Então, podemos pensar: o que é autêntico? Todos os lugares (sala de aula e lugares fora deste contexto) são autênticos? Qual a importância deste conceito?

Ao invés de procurarmos estabelecer critérios para dizermos o que é autêntico ou não, ou afastar ou dividir este conceito em dois pólos: sala de aula e contextos fora deste lugar, deveríamos pensar no papel primordial que a sala de aula tem: o de levar os alunos à aprendizagem. E, também entender que, certamente, os alunos transferirão o que estão aprendendo neste contexto para a vida deles, pois também este é um dos objetivos da aprendizagem: permitir que os alunos levem o que aprenderam no contexto da sala de aula para o cotidiano deles.

---

<sup>30</sup> Este trabalho com a forma é feito desde que a atenção não seja desviada do significado.

Assim, de acordo com Franzoni (1992), ao tomar partido pela autenticidade ou pela não-autenticidade está se apagando o fato de a sala de aula constituir um espaço socialmente definido e, conseqüentemente, o fato de a situação de ensino-aprendizagem ter sua própria especificidade enquanto prática social. Esta autora afirma ainda que dentro da situação pedagógica / fora da situação pedagógica não equivale de forma transparente a não-autêntico / autêntico: trata-se de duas situações diferentes, cada uma delas com sua própria especificidade, especificidade que não deve ser apagada quando se trata de refletir sobre o espaço institucional da sala de aula.

Ainda, em relação aos outros dois conceitos de autenticidade das tarefas citados por Guariento e Morley (2001): autenticidade de engajamento e de interação de sala de aula, talvez não deveríamos dividi-los como tipos de autenticidade. Poderíamos, sim, ver estes conceitos como aqueles que de uma maneira ou de outra, estão presentes no contexto escolar. Ao invés de pensarmos em vários tipos de autenticidade e como estes se configuram numa determinada sala de aula, poderíamos ver a sala de aula como um contexto único, onde se configuram tarefas que têm como foco o significado e a forma da língua; tarefas em que os alunos, por si só, sem serem solicitados pela professora, se manifestarão ou demonstrarão interesse em realizá-las e também tarefas que despertarão o desejo dos alunos de as avaliarem ou as negociarem com a professora.

O que precisaria ser repensado seria um outro nome ou conceito para autenticidade, pois como vimos ou procurando no dicionário, definimos autêntico como aquilo que é verdadeiro, certo, genuíno. E, assim, em todo contexto, há situações ou comunicações que são genuínas ou próprias de um determinado ambiente. Por exemplo, é próprio do contexto de sala de aula, encontrarmos uma pessoa (o professor) que, de uma maneira ou de outra, possui um maior conhecimento em relação aos outros daquele lugar; é certo também haver diferentes tipos de atividades com diversos propósitos e finalidades.

Assim, aqui, a autenticidade não estaria relacionada com os contextos fora da sala de aula ou com tarefas que somente replicassem situações fora do contexto escolar. A autenticidade estaria relacionada, como o próprio nome diz, com o que é ‘real’, ‘genuíno’ ou ‘verdadeiro’ para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o qual ocorre dentro do contexto de sala de aula, este pode ocorrer com foco na forma ou no significado.

Neste trabalho, então, poderíamos definir a autenticidade<sup>31</sup> como uma característica inerente ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ou seja,

---

<sup>31</sup> Esta definição de autenticidade apresentada aqui é diferente daquela que foi apresentada no início da pesquisa.

vemos a sala de aula como um contexto que, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para se comunicarem quando saírem deste lugar, também fornece atividades ou situações que têm como objetivo propiciar a aprendizagem de língua estrangeira. É necessário, portanto, que a sala de aula tenha o seu reconhecimento de lugar real e genuíno.

Assim, gostaríamos que este trabalho favorecesse a prática reflexiva dos profissionais da área, para quando estes usassem o termo ‘autenticidade’. Ou ainda, citamos Franzoni (1992) que salienta que:

*“Do lugar da reflexão teórica, cabe, portanto, ao investigador em Lingüística Aplicada fazer um uso responsável do conceito de autenticidade. A responsabilidade de sua utilização está, a meu ver, no reconhecimento de sua história, de sua entrada na reflexão sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, de seu percurso nessa reflexão. Isolado dessa história, o conceito de autenticidade não pode ser garantia de nada.” (FRANZONI, 1992, p.57)*

Finalizando, gostaríamos também que este estudo propiciasse o surgimento de futuras pesquisas relacionadas a reflexões sobre a prática - pedagógica de outros profissionais, pois sendo este trabalho uma descrição, análise e reflexão das aulas da professora-pesquisadora, este possibilitou para que houvesse um amadurecimento relacionado a questões de ensino-aprendizagem de línguas, mais propriamente, questionamentos relacionados a características de uma determinada abordagem.

## REFEÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick. *Observation in the Language Classroom*. London: Longman, 1988.
- ALLWRIGHT, Dick. *The death of a method*. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa. May, 1991.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Pontes, 1993.
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. *Teachers Investigate their Work*. An introduction to the methods of action research. London and New York: Routledge, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, S.P: Papyrus, 1995.
- BARBIRATO, R. C. O uso de atividades comunicativas na aula de LE: alguns resultados. *Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP – Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, n. 5, p. 27 – 44, 200/2001.
- BERNABÉ, F. H. L. *A competência comunicativa como estratégia para o ensino de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2003.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFCH/ USP, 1993.
- BREEN, Michael. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics*, v.6, n. 1, p. 60-70, 1985.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.ed. Longman, 2001.
- BRUMFIT, Christopher; MITCHELL, Rosamond (editors). *Research in the Language Classroom*. Modern English Publications in association with the British Council, 1990.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. O professor como pesquisador. In: II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. PUC/ São Paulo – 4 a 6 de novembro de 1992.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n. 1, 1980.
- CESTARO, S. A. M. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. Disponível em: < <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> > Acesso em: 3 de maio de 2002.
- CHAUDRON, Craig. *Second Language Classrooms*. Research on teaching and learning. Cambridge University Press, 1988.

DUMITRESCU, V. Authentic materials: selections and implementations in exercise language training. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/n.2/p.20.htm>> Acesso em: 3 de maio de 2002.

FRANZONI, P.H. *Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

GALVAO, Marise Adriana Mamede. A interação em sala de aula de língua inglesa. Disponível em: <<http://www.caico.rni.gov.br/ceres/publicacoes/revista/marise.htm>> Acesso em: 1 de Abril de 2002.

GIL, Gloria. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. *The Specialist*, v. 24, n.1, p. 35 – 55, 2003.

GITLIN, A. et al. *Teachers' Voices for School Change*. An Introduction to Educative Research. London: Routledge, 1992.

GUARIENTO, W.; MORLEY, J. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, v.55, n.4, p.347-353. Oxford University Press, 2001.

HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press, 1984.

JOHNSON, K.E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1995.

KOCH, I.V. *A interação pela linguagem*. Ed. Contexto, 1992.

LEE, W.Y. Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, v.49, n.4, p.323-328. Oxford University Press, 1995.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/Methodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/Methodologia_ensino_linguas.pdf)> Acesso em 23/09/2003.

LITTLEWOOD, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press, 1981.

LI-YUN, L.; FOX, T.R. Finding Focus in Education. An interview with David Nunan. Disponível em: <<http://www.geocities.com/CollegePark/Classroom/1930/Journal/May2001/Nunan-Interview.html>> Acesso em: 31/5/2003.

MADEIRA, Fábio. O ensino da forma – retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, n.41, p. 105 – 117, Jan/Jun 2003.

MARTINEZ, A.G. Authentic Materials: an overview. Disponível em: <<http://www.3.bc.sympatico.co/linguisticissues/authenticmaterials.html>> Acesso em: 3 de maio de 2002.

MATSUTA, K. Applications for using authentic materials in the second language classroom. Disponível em: <[http://www.asia-u.ac.jp/english/cele/articles/Matsuta\\_Authentic.Mat.htm](http://www.asia-u.ac.jp/english/cele/articles/Matsuta_Authentic.Mat.htm)> Acesso em: 3 de maio de 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Mercado de Letras, 1996.

NEWBY, D. Authenticity. In: NEWBY, D.; FENNER, A. *Approaches to material design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. European Centre for Modern Languages, p. 16 – 75, 2000.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative classroom*. Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, David. The teacher as researcher. In: BRUMFIT, Christopher; MITCHEL, Rosamond. *Research in the Language Classroom*. ELT Documents. Modern English Publications in association with the British Council, 1990.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library, 1992.

\_\_\_\_\_ Authenticity in language teaching. *New Routes in ELT*, n.5, p. 36 – 37, 1999.

PEACOCK, M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, v.51, n.2, p. 144-156. Oxford University Press, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *Tesol Quartely*, v.23, n.4, p. 589 – 617, 1989.

PRABHU. N.S. There is no best method – Why?. *Tesol Quartely*, v.24, n. 2, Summer 1990.

RICHARDS, Jack C. The Secret Life of Methods. *Tesol Quarterly*. v.18, n. 1, p. 7 – 23, March 1984.

RICHARDS, Jack C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library, 1985.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: definitions and directions. *Georgetown Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990.

SAVIGNON, Sandra J. Definitions of Communicative Competence. In: *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Addison-Wesley Publ. , 1983.

\_\_\_\_\_. Communicative Curriculum Design for the 21<sup>st</sup> Century. *Forum English Teaching*, v.40, n.1, p. 2 – 7, 2002.

SCHRATZ, M. (editor). *Qualitative voices in educational research*. The Falmer Press, 1993.

SEEDHOUSE, P. ELT classroom interaction: Possibilities and Impossibilities. Disponível em: <<http://www.ncl.ac.uk/cise/publications/seedhouse/classroominteraction.htm>> Acesso em: 1 de abril de 2002.

SHEILS, Joe. *Communication in the Modern Language Classroom*. Council of Europe Press, 1993.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. *O movimento comunicativo no ensino de línguas estrangeiras: abordagem e abordagens*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1986.

SUNDERLAND, Jane. Technology and Classroom Research. In: GIMENEZ, Telma; SUNDERLAND, Jane (orgs). *Research Processes in Applied Linguistics*. Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster University, U.K., 1993.

SWAN, Michael. A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*. v. 39/1. January 1985.

TAYLOR, David. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? The Pseudo-problem of Authenticity in the Language Classroom. Disponível em: <<gopher://cunyvm.cuny.edu/00/Subject%20Specific%20Gophers/teslfl/Teach.../Teach.../al.te slej>> Acesso em: 25 de abril de 2002.

THANASOULAS, Dimitrios. The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching. Disponível em: <[http://teachers.englishclub.com/articles/The\\_changing\\_winds.htm](http://teachers.englishclub.com/articles/The_changing_winds.htm)> Acesso em: 01 de março de 2003.

THOMPSON, Geoff. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, v. 50 /1, p. 9 – 15, Oxford University Press, January 1996.

WIDDOWSON, H.G. Against dogma: A reply to Michael Swan. *ELT Journal*, v. 39/3, p. 158 – 161, July 1985.

WIDDOWSON, H.G. The Communicative Approach and its application. In: WIDDOWSON, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, p. 251 – 263, 1979.

\_\_\_\_\_. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho.

\_\_\_\_\_. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1979.

WILLIS, Jane. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers, 1996.

**ANEXOS**

## Anexo A - Aula dia 26/8/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não-gen.			
1 linhas 1-141	Fala	√		√		√		√
2 linhas 142-190	Fala		√	√				
3 linhas 191-203	Fala		√	(gravador em pausa)				
4 linhas 204-272	Fala		√	√				
5 linhas 273-370	Vocabulário		√		√			
6 linhas 371-407	Compreensão auditiva		√		√	√		
7 linhas 408-453	Vocabulário		√		√			
8 linhas 454-528	Leitura / Fala		√	√				√
9 linhas 529-559	Leitura		√		√			
10 linha 641	Gramática		√		√			

Quadro 1 – Aula dia 26/8/2002

## Anexo B - Aula dia 28/8/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não- genuíno			
<b>1</b> linhas 112-235	Fala	√		√		√		√
<b>2</b> linhas 236-319	Fala		√	√				√
<b>3</b> linhas 320-376	Vocabulário		√		√			

Quadro 2 – Aula dia 28/8/2002

## Anexo C - Aula dia 4/9/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não- genuíno			
<b>1</b> linhas 12 - 96	Fala	√		√		√		
<b>2</b> linhas 97-156	Leitura/Fala		√	√				
<b>3</b> linhas 157-215	Gramática		√		√			
<b>4</b> linhas 236-278	Gramática		√		√			
<b>5</b> linhas 282-294	Gramática		√		√			
<b>6</b> linhas 295-333	Compreensão Auditiva		√		√			

Quadro 3 – Aula dia 4/9/2002

## Anexo D - Aula dia 9/9/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não-gen.			
<b>1</b> linhas 8-158	Fala	√		√		√		√
<b>2</b> linhas 159-313	Fala		√		√			
<b>3</b> linhas 315-367	Gramática		√		√			
<b>4</b> linhas 455-477	Leitura		√		√			
<b>5</b> linhas 478-493	Leitura / Vocabulário		√		√			
<b>6</b> linhas 554-576	Gramática		√		√		√	
<b>7</b> linhas 577-590	Gramática		√		√			
<b>8</b> linhas 593-612	Fala/ Gramática		√	√ gramática	√ (fala)			
<b>9</b> linhas 614-639	Fala / Gramática		√	√ gramática	√ (fala)			

Quadro 4 – Aula dia 9/9/2002

## Anexo E - Aula dia 11/9/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não-gen.			
1 linhas 59-108	Gramática		√		√			
2 linhas 110-122	Fala / Gramática		√		√			
3 linhas 124-160	Fala / Gramática		√		√			
4 linhas 163-235	Fala	√		√		√		√
5 linhas 236-316	Fala		√	√				
6 linhas 323-406	Vocabulário		√		√			
7 linhas 407-420	Compreensão auditiva		√		√			
8 linhas 421-498	Compreensão Auditiva		√		√		√	
9 linhas 499-527	Compreensão Auditiva		√		√			

Quadro 5 – Aula dia 11/9/2002

## Anexo F - Aula dia 14/10/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não- genuíno			
<b>1</b> linhas 81-240	Fala		√	√				
<b>2</b> linhas 243-404	Vocabulário		√		√			
<b>3</b> linhas 405-433	Compreensão Auditiva		√		√			
<b>4</b> linhas 538-569	Gramática		√		√			

Quadro 6 – Aula dia 14/10/2002

## Anexo G - Aula dia 28/10/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não- genuíno			
<b>1</b> linhas 4-63	Leitura		√		√			
<b>2</b> linhas 65-100	Leitura		√		√			
<b>3</b> linhas 115-332	Fala		√	√				
<b>4</b> linhas 333-407	Gramática		√		√			
<b>5</b> linhas 409-425	Gramática		√		√			
<b>6</b> linhas 426-510	Leitura / Gramática / Vocabulário		√		√			
<b>7</b> linhas 511-581	Vocabulário		√		√			

Quadro 7 – Aula dia 28/10/2002

## Anexo H – Aula do dia 18/11/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não-gen.			
<b>1</b> linhas 19 - 168	Fala / Gramática		√		√			
<b>2</b> linhas 207-249	Gramática		√		√			
<b>3</b> linhas 257-291	Gramática		√		√			
<b>4</b> linhas 292-312	Gramática		√		√			
<b>5</b> linhas 312-332	Compreensão auditiva		√		√			
<b>6</b> linhas 335-372	Compreensão Auditiva		√		√			
<b>7</b> linhas 374-408	Leitura		√		√			
<b>8</b> linhas 412-490	Gramática		√		√			

Quadro 8 – Aula dia 18/11/2002

**Anexo I - Aula dia 25/11/2002**

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não- genuíno			
<b>1</b> linhas 10-88	Fala		√	√				
<b>2</b> linhas 89-170	Vocabulário		√		√			
<b>3</b> linhas 171-201	Leitura		√		√			
<b>4</b> linhas 282-323	Gramática		√		√		√	
<b>5</b> linhas 324-340	Gramática		√		√			
<b>6</b> linhas 341-381	Gramática		√		√			

Quadro 9 – Aula dia 25/11/2002

## Anexo J - Aula dia 27/11/2002

Tarefa	Foco	Materiais		Tarefas				
		autêntico	não-autêntico	Propósito		Atender a necessidades do 'mundo real'	Interação de sala de aula	engajamento
				genuíno	não-genuíno			
1 linhas 12-147	Leitura		√		√			
2 linhas 148-257	Fala		√	√				
3 linhas 259-395	Fala / Vocabulário		√		√			
4 linhas 396-485	Vocabulário		√		√			
5 linhas 486-543	Vocabulário		√		√			
6 linhas 544-598	Vocabulário		√		√			
7 linhas 641-659	Gramática		√		√			

Quadro 10 – Aula dia 27/11/2002