

**AMBIENTES COMUNICATIVOS
PARA APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA**

JOSÉ CARLOS P. DE ALMEIDA FILHO
(UNICAMP)
RITA C. BARBIRATO
(FIAN)

ABSTRACT

This paper presents the concept of task as the location for learning a foreign language (FL), a space for creation in and with the target language, with the tasks utilized simulating as closely as possible the situations which the students will encounter outside the classroom and which, moreover, emphasize meaning. Throughout the paper, the theory of the use of tasks for the teaching/learning of a FL present in the literature will be discussed, and an approach which is based on the utilization of tasks as the backbone for the planning of courses is presented. In addition to emphasizing meaning, the tasks analyzed take a relatively long time to complete, i.e., they last more than a single class. Thus, the input can be remembered and re-worked as it reappears in different ways, thus making it possible for learning to be more long-lasting and significant.

I. INTRODUÇÃO

A introdução de pressupostos da abordagem comunicativa na aula de LE desde o final da década de 70 trouxe algumas conseqüências para a organização das experiências em sala de aula e para a definição dos papéis de professor e alunos de línguas. Entre essas mudanças pode-se citar a introdução de trabalhos em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas visando centrar, desse modo, o ensino mais no próprio aluno. Em conseqüência, os alunos precisaram se tornar mais autônomos para iniciar turnos e os professores passaram a orientadores da ação mais do que dirigentes da prática coletiva em ordem unida.

Essa nova organização de sala de aula surgiu, em parte, em resposta aos descontentamentos causados pelo uso de métodos estruturalistas com ênfase no ensino da forma. Profissionais da área começaram a perceber que maiores oportunidades de uso precisavam preencher as horas destinadas ao estudo de uma LE na sala de aula.

Desse modo, a abordagem comunicativa passou a ser difundida quase como uma promessa de ensino alternativo. Após alguns anos de experiências com essa nova filosofia de ensinar, sabe-se que seu potencial ainda está longe de ser esgotado, inquietações ainda restam e mais estudos são necessários, embora, por outro lado, algumas iniciativas já tenham sido obtidas à guisa de materialização dos ideais comunicativos. Este trabalho mesmo já é uma contribuição nessa direção.

Se considerarmos que o audiolingualismo representou e representa a modernidade no ensino de línguas, poderíamos afirmar que vivemos atualmente o desejo de transpor o moderno, ou seja, ingressar num pós-estruturalismo e, nessa condição, buscam-se hoje novos horizontes com experiências que possam ser inovadoras para a aula de línguas. As inovações têm o sentido de oferecer ao aprendiz oportunidades de experiências mais diretas com e na língua-alvo, propiciando-lhe mais insumo e de melhor qualidade, portanto, insumo mais significativo para o aluno. Seguindo este raciocínio, nossa hipótese favorece nessas condições uma maior chance de aquisição da língua-alvo mesmo se tratando de uma LE num ambiente exógeno.

É pensando nessas condições com potencial de inovação que este artigo apresenta uma descrição e discussão do uso de tarefas comunicativas como o cerne da experiência com e numa dada língua estrangeira em contexto brasileiro universitário.

Serão apresentados em seguida os pressupostos teóricos norteadores dessa discussão e logo após a análise dos dados coletados em uma pesquisa de intervenção realizada sobre o uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas, seguidos de observações à guisa de conclusão da análise empreendida.

II. O QUE É TAREFA COMUNICATIVA?

Ao se considerar o uso de tarefas na sala de aula e seus efeitos, é preciso primeiro tornar claro o significado do termo tarefa. Se for observado o que há de sistematizado na literatura da área, pode-se concluir que este termo já foi definido numa variedade de maneiras depois que Prabhu (1987) o instaurou em suas características básicas em 1979 no Projeto Bangalore na Índia. De acordo com Nunan (1989), na educação em geral, e em outras áreas como a psicologia, por exemplo, há diferentes definições para o termo tarefa. Há ainda uma grande variedade de acepções do mesmo dentro da área de ensino de L2/LE. Serão apresentadas a seguir algumas definições levantadas de diferentes áreas.

[uma tarefa] é uma porção de trabalho realizada por uma pessoa ou por outros, livremente, ou por alguma recompensa. Assim, exemplos de tarefas incluem pintar um portão, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva num voo, preencher um cheque, dentre outras. Deste modo, " tarefa" significa centenas de coisas que as pessoas fazem todo dia em suas vidas, no trabalho, no lazer, etc. Long (1985: 89)

Esta primeira definição é uma definição não-técnica e não própria da lingüística aplicada. Pode-se notar que os exemplos dados não precisam envolver a linguagem (uma pessoa pode pintar um portão sem falar). A segunda definição a ser apresentada foi retirada de um dicionário de Lingüística Aplicada:

Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa ao ouvir uma fita, ouvir uma instrução e desempenhar uma ordem podem ser referidas como tarefas, podendo envolver a produção de linguagem ou não. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como uma realização bem sucedida da tarefa. Considera-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de línguas mais

comunicativo... desde que propicie um objetivo para a atividade de sala de aula que vai além da prática da língua pela língua.

(Richards. Platt e Weber 1986: 289)

Nesta segunda definição, vê-se que os autores tomam uma perspectiva pedagógica. As tarefas são definidas de acordo com o que o aluno fará na sala de aula e não fora dela (embora não haja razão para interditar o sentido de tarefas fora da sala) . Uma última definição elaborada por Breen (1987) é apresentada a seguir:

... qualquer esforço estruturado para a aprendizagem de uma língua que tem um objetivo particular, apropriado, um procedimento especificado de trabalho, e uma série de resultados para aqueles que se encarregam da tarefa .“Tarefa” é, assim, considerada como indicadora de uma série de planos de trabalho os quais têm o objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas desde atividades simples e rápidas até mais complexas e longas , tais como a solução de problemas em grupo, simulação e tomada de decisão.

Breen(1987: 23)

Ao observarmos as definições apresentadas, percebemos que a segunda e a terceira compartilham algo em comum: tarefas que envolvem o uso comunicativo da língua no qual a atenção do usuário está focalizada no significado e não na estrutura lingüística.

Nunan (1989:10) também considera a tarefa comunicativa como uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma.

A definição que devemos tomar como fundadora é, no entanto, aquela apresentada por Prabhu (1987), que define a atividade comunicativa “tarefa” como sendo *um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. Por exemplo: interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras; indicar e seguir um conjunto de instruções; decidir qual declaração/ ação é certa e por quê.*

É relevante, dessa maneira, explicitar alguns princípios básicos que formam o conceito deste tipo de atividade neste artigo e que serviram de base para a análise dos dados relatada na próxima seção. Para isso, tomamos por base os traços apresentados por Skehan (1996) que definem tarefa comunicativa como um tipo de atividade na qual

- a) *o significado é o aspecto principal;*
- b) *há uma relação com as situações encontradas fora da sala de aula;*
- c) *o processo de realização da tarefa tem prioridade;*
- d) *a avaliação do desempenho é realizada em termos de resultados.*

Outra contribuição na direção de aperfeiçoar o conceito de tarefa já havia sido dada por Richards (1990), ao colocar que tarefas ou estruturas de atividades referem-se às atividades que o professor designa para atingir objetivos num ensino particular. *Para qualquer assunto dado, em qualquer nível, um professor usa um repertório limitado de tarefas que essencialmente define a metodologia de ensino do professor.*

Segundo o mesmo autor, os professores têm de tomar decisões não apenas sobre os tipos apropriados de tarefas a serem designadas para os alunos, mas sobre a *ordem* delas

(a seqüência na qual elas devem ser introduzidas), *velocidade* (quanto tempo os alunos devem gastar na tarefa), *produtos* (se o produto ou resultado deve ser o mesmo para todos os alunos); *estratégias de aprendizagem* (quais estratégias serão recomendadas para tarefas específicas) e *materiais* (quais fontes e materiais devem ser usados).

De acordo com Willis (1996), qualquer tópico pode gerar uma ampla variedade de tarefas que terão o papel de motivar os alunos, envolvê-los, apresentar um nível intelectual e desafio lingüístico adequados, promovendo o desenvolvimento da linguagem da maneira mais produtiva possível. A autora salienta que, ao usá-las, a ênfase recai na compreensão e elaboração negociada de significados como premissa básica para a realização delas com sucesso. Enquanto os alunos estão desempenhando tarefas, eles estão também usando a língua-alvo de maneira significativa

A adoção do uso de tarefas na aula de LE resultou de algumas influências materializadas antes no planejamento de cursos de línguas e na produção de materiais. Muitos professores já estavam familiarizados com atividades comunicativas, mas a idéia de fazer uso delas sistematicamente e de desenvolver um planejamento e materiais distintos com tais atividades não estava e nem está amplamente estabelecida como prática profissional em nosso meio. O uso de atividades comunicativas ainda é visto como a introdução de exercícios extras na aula de LE, geralmente com o propósito de oferecer uma prática a mais de algum ponto gramatical ou para servir como variedade motivadora. Esta é uma visão equivocada e que nem de longe exaure o grande potencial das atividades comunicativas como deflagradoras de aquisição de uma nova língua.

Para Stern (1992), usa-se o termo *atividade comunicativa* para designar ações motivadas em torno de tópicos e temas que envolvem o aluno em comunicação autêntica. As características essenciais de um currículo comunicativo podem ser descritas como holísticas ou autênticas, e as estratégias de ensino associadas a esse currículo são experienciais ou não-analíticas. Num planejamento comunicativo, ainda de acordo com Stern (op. cit.), o foco principal está nas próprias atividades, no tópico ou na experiência e não na linguagem ou em qualquer aspecto pontual dela. Poderia ser classificada como atividade comunicativa qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolva os alunos em comunicação “real”. Pode ser, por exemplo, um curto episódio numa aula de línguas. Assim, se durante a aula o professor pede ao aluno para abrir a janela, essa interação torna-se uma atividade comunicativa se as circunstâncias genuinamente garantem o pedido. Mas quando o propósito da frase é praticar como fazer pedidos, usando a forma imperativa, trata-se de um exercício lingüístico dentro do curso e não de uma atividade comunicativa num sentido estrito. Também quando o professor pergunta ao aluno se ele tem irmãos ou irmãs e acrescenta “responda negativamente”, a pergunta terá o propósito de fornecer prática de um ponto gramatical. Não se trata de uma pergunta com valor comunicativo, uma vez que o professor não está interessado na composição familiar do aluno.

A diferença entre o uso de tarefas e a prática lingüística é que a intenção do professor, no primeiro tipo, é a de fornecer oportunidades de uso da língua-alvo em situações o mais próximo possível daquelas que ocorrem fora da sala de aula, focalizando a atenção do aluno na realização tarefa, ou outra atividade dentro de um dado tópico e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). Desse modo, a atenção do aluno está mais voltada para o significado e para o estabelecimento de

sentidos interpessoais do que para a forma. Se a intenção é praticar um item lingüístico ou regra, a atividade então pertence ao plano lingüístico, prevista como estratégia de desenvolvimento de competência sistêmico-lingüística e/ou metalingüística.

Muitos exercícios são rotulados como comunicativos. Porém, se forem observados de acordo com os critérios defendidos pela abordagem comunicativa, notar-se-á que se adequam melhor à prática lingüística, uma vez que o fator crítico para a inclusão desses exercícios é a prática de modelos e elementos estruturais em última instância. Por exemplo, se o professor tiver por objetivo ensinar o tempo passado e elaborar uma atividade na qual os alunos devam falar sobre suas atividades no dia anterior, o foco muito provavelmente recairá no uso das formas do passado e não no significado. O professor está interessado no uso correto de um tempo verbal, no caso o passado dos verbos e não nas atividades que o aluno desempenhou no dia anterior. Numa atividade comunicativa, a gramática não deve ser o critério organizatório central.

O uso de tarefas no ensino de línguas não é algo inteiramente novo nem uma descoberta inédita da abordagem comunicativa. O que é novo e diferente é a maneira como o uso delas é tratado dentro dessa abordagem. Stern (1992) nos chama a atenção para o fato de que já o método direto, no fim do século XIX, foi uma tentativa, em parte, de introduzir atividades na aula de línguas, nas quais o significado das expressões pudesse ser apreendido pelo aluno imediata e diretamente. Novas, na experiência pedagógica, são as tarefas construídas sistematicamente no planejamento desde o início da aprendizagem da língua. De acordo com este ponto de vista, a comunicação não é uma fase final que sucede a instrução lingüística, mas uma parte integral da instrução desde o começo.

Vários autores têm argumentado que a aprendizagem (num sentido geral) por meio da comunicação e atenção ao significado apresenta qualidades que o ensino formal não possui (dentre eles são expoentes, Prabhu, 1987, e Krashen, 1982). Acredita-se que as atividades comunicativas incentivam a aprendizagem subconsciente da L2 (a aquisição, portanto, nos termos de Krashen). Desde que, nos atos de comunicação, a atenção do aluno esteja principalmente no significado da mensagem e não no código, a aprendizagem que ocorrer durante tal uso lingüístico deve ser amplamente subconsciente. Mesmo se não adotarmos a versão “forte” de aquisição de linguagem de Krashen (1982), segundo a qual a aprendizagem não se torna jamais aquisição subconsciente, poderemos conceder que deve haver oportunidades para assimilação subconsciente, e estas oportunidades não podem ser criadas se a exposição à língua-alvo for rigidamente controlada e limitada ao que pode ser manipulado pelo professor no nível consciente. Além da possibilidade de aprendizagem subconsciente, há, segundo Stern (1992), outros argumentos em favor do planejamento de cursos e métodos comunicativos:

- a) Para ser efetiva, a mudança do estudo formal para o uso da linguagem tem de ocorrer sustentadamente durante o processo de aprendizagem;
- b) se a linguagem é apresentada apenas como um código por meio de exercícios formais, estudo de vocabulário, ensaio de funções específicas, etc, o aluno nunca será confrontado com a totalidade da língua que é necessária como um tipo constante de teste de realidade;

- c) as atividades comunicativas oferecem oportunidades para desenvolver técnicas que são necessárias quando o aluno está sozinho no ambiente natural de comunicação.
- d) as atividades comunicativas dão ao aluno uma oportunidade para desenvolver uma relação pessoal com a comunidade-alvo por meio de contato com falantes individuais e, assim, experienciar e definir seu *status* como um “estrangeiro” com relação à nova língua, cultura e comunidade.

Faz-se relevante nesta discussão sobre o termo tarefa, explicitar também o conceito correlato e superordenado de *atividade* e sua relação com o primeiro termo. Vejamos essa relação e outras entre elementos de ação voltadas para a forma e para a produção de sentidos no seguinte quadro proposto na Figura 1 abaixo:

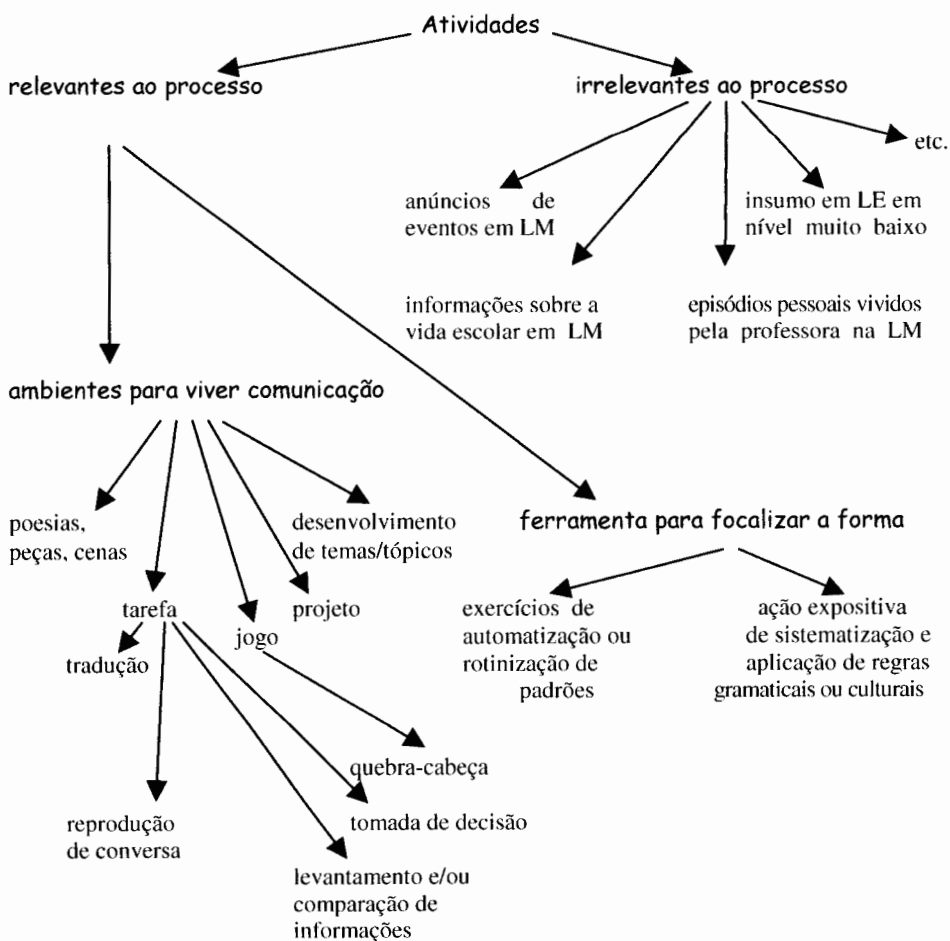


Fig.1: Hierarquia das atividades ambientes e ferramentas no ensino de línguas

A partir desse quadro, pode-se observar que o termo atividade é um termo mais abrangente e geral e que pode ser subdividido em duas grandes categorias: *atividades relevantes* ao processo de ensino/aprendizagem (aquisição) e *atividades irrelevantes* ao processo. A segunda categoria inclui aqueles tipos de atividades que não têm uma relação direta nem indireta com o ensino/aprendizagem da língua-alvo e por isso não se transformam em insumo para o aprendiz. Essas atividades são geralmente realizadas na LM do aluno, sem com isso querermos implicar que tudo que for realizado na LM é irrelevante e tudo que for produzido na língua-alvo é relevante. Por exemplo, se o insumo produzido na LE estiver muito acima do nível de compreensão do aprendiz, ele também poderá ser igualmente irrelevante ao processo. Se uma explicação cultural for bem sucedida ainda que na língua materna dos alunos, ainda assim poderá se converter em conhecimento relevante para a plasmagem de uma competência comunicativa na nova língua.

Na categoria das atividades relevantes à produção de uma competência comunicativa dos aprendizes encontram-se as ações subdivididas em dois grupos: *as que geram ambientes para viver comunicação e aquelas que funcionam como ocasião de apropriação de ferramentas para aprender a forma*. Desse segundo sub-grupo fazem parte os exercícios de rotinização e ações de sistematização (expositivas ou indutivas). A característica aqui é a ênfase no estudo (consciente) da forma e na ação de fazer notar uma regra ou tendência sistêmica. O primeiro grupo compreende aqueles tipos de atividades que promovem ambientes (figurados) que focalizam o uso da língua-alvo e a construção de sentidos. Fazem parte deste grupo atividades como: *tarefas, jogos e projetos*. Na categoria das tarefas reconhecem-se tarefas como a *tradução e reprodução de conversa gravada ou textos escritos*, tarefas essas que foram utilizadas na pesquisa cuja análise dos dados será apresentada na próxima seção e que se constituíram em tarefas consideradas longas. Atividade é, pois, o termo genérico para ações realizadas na sala que reconhecemos como orgânicas e encontráveis na vida fora de sala de aula. Toda tarefa é atividade, mas nem toda atividade é tarefa.

Nesse tipo de tarefa de que tratamos acima, uma das características principais é justamente a sua duração. São tarefas que duram mais de uma aula, muitas vezes tomando partes das aulas em vários dias seguidos, permitindo que o mesmo insumo volte várias vezes, de diferentes formas (por exemplo, na forma de um texto, numa gravação, em colocações distintas da professora) para o aluno. Nessas tarefas o aluno vai crescendo, o insumo vai sendo retrabalhado, recuperado, diferentemente da aula tradicional, em que quando se termina uma atividade, encerra-se o assunto que só será eventualmente recuperado numa unidade de revisão ou cobrado numa prova ou exame.

Entende-se a aula como ação, como materialidade construída com atividades. Para adquirir a capacidade de uso de uma nova língua os alunos precisam de bastante insumo de qualidade na língua-alvo (Krashen, 1982) trazido ou criado em atividades das aulas dentro e fora das salas de aula. Acredita-se que para aprender uma nova língua é necessário contato, experiência com e na LE e isso é estabelecido por meio de insumo que os alunos se esforçam para compreender (Prabhu, 1987) e que é gerado no próprio contato em sala de aula e nas suas extensões (Almeida Filho, 1993).

Para a escola tem sido tradicionalmente reservado o papel de ensinar com o propósito de fazer o aluno aprender conscientemente a língua-alvo, na crença de que

aquisição não seja mais possível para as condições de uma LE. Entretanto, veremos nos resultados da análise empreendida nesta pesquisa que a sala de aula pode também contar com a criação de “ambientes”, entre aspas para designar o sentido figurado com que é tomado, como se fossem bolhas de imersão e de uso da língua-alvo, e dentro dessas bolhas os alunos entrassem e realizassem ações, criando e se envolvendo com a nova língua, sem empreender muita análise consciente do sistema. Note-se que esta posição que assumimos difere daquela de Prabhu e Krashen que não vêem lugar teórico relevante para sistematizações da língua-alvo.

Desse modo, o conceito de tarefa neste trabalho é o de tarefa como ambiente para ações propositadas que servirão para a aquisição de uma LE, na qual os alunos podem produzir a língua-alvo de modo mais significativo, desenvolvendo uma competência lingüístico-comunicativa na e com a língua-alvo.

2.1. Tarefas comunicativas na aula de línguas

Dentro de uma abordagem comunicativa baseada em tarefas, não só os papéis do professor mas também os dos alunos foram redimensionados. De acordo com Larsen-Freeman (1986), o professor já não tem mais o grande papel de transmissor de conhecimentos plantado no centro de todas as atividades. Hoje diríamos que ele é um *facilitador* da aprendizagem dos alunos mas que também desempenha muitos outros papéis (vide Almeida Filho, 1997). Ele é, por exemplo, um negociador das atividades de sala de aula. Neste papel, uma de suas principais responsabilidades é estabelecer situações prováveis de comunicação. Durante as atividades age como *conselheiro ou orientador*, respondendo às perguntas do aluno e *monitorando* seu desempenho. Outras vezes, o professor deve ser um *co-comunicador*, engajando-se em atividades comunicativas com os alunos.

Com relação aos alunos, ainda segundo Larsen-Freeman, estes são, acima de tudo, *comunicadores* estando ativamente engajados na negociação do significado, tentando se fazer compreendidos, mesmo quando seus conhecimentos da língua-alvo são flagrantemente incompletos. Eles aprendem a comunicar-se comunicando. Breen e Candlin (1980) observaram que os alunos são também aprendizes de aprender outra língua. Devem assumir o papel de *negociadores* e atingir interdependência, reconhecendo a responsabilidade de sua própria aprendizagem e dividindo esta responsabilidade com os outros alunos e com o professor.

Com relação às atividades realizadas em sala de aula, há uma tendência para se usar aquelas que promovam o uso contextualizado da língua e a motivação dos alunos.

De acordo com Nobuyoshi e Ellis (1993: 204), as tarefas comunicativas devem

- a - ter um propósito comunicativo (não apenas um objetivo lingüístico);*
- b - ter o foco na mensagem e não no código lingüístico;*
- c - ter algum tipo de “lacuna” (uma lacuna de informação ou opinião);*
- d - ser uma oportunidade para a negociação ao desempenhar uma tarefa;*
- e - permitir aos participantes a escolha de fontes (verbal ou não).*

Segundo os autores, as tarefas podem apresentar uma maior ou menor ênfase na comunicação, dependendo da apresentação de todas ou apenas algumas dessas características.

Uma justificativa para o uso desse procedimento vem da pesquisa em aquisição de L2. Pesquisadores de aquisição de L2 têm tomado como pressuposto que os alunos adquirem a língua por meio da interação/conversaço. Ao usar a conversaço para interagir com outros, os alunos gradualmente adquiririam a competência comunicativa que é a base da habilidade no uso fluente da língua.

Assim, o uso dessa abordagem (comunicativa) baseia-se, segundo Nobuyoshi e Ellis (1992), em parte, na afirmação de que elas ajudam a desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos e, por outro lado, na afirmação de que elas contribuem para o desenvolvimento lingüístico dos alunos. Em outras palavras, são importantes tanto para “fluência” quanto para a “precisão” (Brumfit, 1984). Elas ajudam no desenvolvimento da fluência, possibilitando aos alunos ativar seus conhecimentos lingüísticos para o uso da linguagem natural e espontaneamente, por exemplo, participando de uma conversa. Uma maneira de se conseguir isso é por meio do desenvolvimento da competência estratégica, definida por Candlin (1983) como estratégias verbais e não-verbais, usadas para compensar falhas na comunicação e aumentar a sua eficiência. As tarefas contribuem para a precisão (ou seja, a competência lingüística), possibilitando aos alunos descobrir novas formas lingüísticas e aumentar o controle sobre as formas adquiridas.

Pesquisadores de aquisição de L2 sugeriram algumas maneiras pelas quais a comunicação pode levar à aquisição. De acordo com a *Hipótese da Interaço* (Long, 1983), os alunos adquirem novas formas quando o insumo se torna compreensível por meio da negociaço do significado, como no seguinte exemplo:

NS: Do you wear them everyday?

NNS: Huh?

NS: Do you put them on every day?

Poderíamos aqui indagar se se trata de uma negociaço de fato ou de estratégia re-elaboradora com o propósito de alcançar compreensibilidade por parte do aluno. Ambas teriam força no processo, em nossa visão.

Segundo a *Hipótese da Produço Compreensível* (Swain, 1985), a aquisição acontece quando os alunos são “empurrados” para a produço que é mais gramatical, como no exemplo:

NNS: He pass his house.

NS: Sorry?

NNS: He passed, he passed, ah, his sign.

Há, entretanto, expressões de cautela dos autores acerca das limitações para o uso exclusivo de uma abordagem baseada em tarefas. Schmidt e Frota (Richards, 1990) revelam, por meio de um estudo de caso, que a interaço com falantes nativos fornece insumo que às vezes leva à aprendizagem de línguas, mas que a interaço não garante

nem a gramaticalidade nem a idiomaticidade. Da mesma forma, num estudo em que alunos de L2 interagem uns com os outros em tarefas comunicativas, Porter (1986) descobriu que eles frequentemente produziam formas impróprias. Na comunicação aluno-aluno, 20% das formas produzidas eram gramaticalmente falhas. Outras eram sociolinguísticamente inapropriadas, tais como maneiras indevidas de expressar opiniões, de concordar e de discordar. Por outro lado, o estudo sugere que, embora tarefas comunicativas sejam necessárias num programa de conversação, elas não são um componente suficiente.

Outra limitação apontada nessa abordagem relaciona-se ao tipo de interação que tais tarefas adotam. Um exame das atividades comunicativas comumente empregadas no ensino revela que elas tipicamente lidam apenas com os usos transacionais da linguagem. Os trabalhos em pares sempre focalizam o uso da conversação para transmitir informação, para negociar o significado ou para completar uma tarefa, mas ignoram o uso da conversação para criar interação social e relações sociais.

Também El-Dash (1990) aponta algumas implicações referentes ao uso de tarefas. A autora chama a atenção para o problema da precisão dentro de um programa de ensino de línguas baseado no trabalho em pares ou em pequenos grupos, reconhecendo que o uso dessas atividades pode aumentar o tempo destinado para cada aluno praticar a língua, proporcionando, assim, oportunidades para todos participarem das práticas orais e um maior engajamento em situações de uso da língua, questões estas importantes para a aquisição da linguagem oral. Além disso, é com a prática que o aluno pode desenvolver a capacidade de participar em interações como usuário competente da língua.

Porém, para a autora há um problema potencial nesse processo devido à falta de precisão de grande parte do insumo disponível para a aquisição. A fluência adquirida pode ser uma grande ajuda no desenvolvimento das habilidades comunicativas, mas a experiência tem demonstrado que, embora haja um aumento na quantidade de produção linguística do aluno e na rapidez com a qual ele produz a língua estrangeira, há uma certa queda nos níveis de precisão/correção em muito da interação aluno-aluno. A autora conclui que a ênfase no uso real da língua não pode estar divorciada do significado gramatical. Salienta ainda que precisamos combinar adequação para uma dada situação de discurso com a habilidade de uso fácil e pronto numa dada situação social. A forma como essas duas necessidades podem ser combinadas em um único programa de línguas ainda não foi determinada, e esforços nessa direção são necessários. Nossa posição, obviamente, não é essa conforme vimos expondo neste trabalho.

Para Skehan (1992), exigir que os alunos se engajem numa aprendizagem baseada em tarefas com foco no significado, sem considerar o uso de tarefas que visem à forma, pode levar ao uso de estratégias de compreensão e comunicação e encorajar uma abordagem orientada para o desempenho e para a aprendizagem com o resultado de que a fluência e a síntese são desenvolvidas às custas da acuidade e reestruturação. O mesmo autor aponta ainda para a necessidade de equilíbrio entre forma e conteúdo, alertando que o foco excessivo no conteúdo e nas atividades cognitivas (Krashen 1982, Prabhu 1987) pode distanciar o aluno da forma gramatical.

Quanto à produção oral, Krashen (1982) pondera que no início há um período de silêncio: o aluno só irá expressar-se quando estiver pronto. E ele estará pronto quando for exposto a insumos compreensíveis e interessantes, em situações de baixa ansiedade. A aquisição se manifesta inconsciente e naturalmente, o contrário do que ocorre com a aprendizagem que é consciente e formal. A aprendizagem tem a função de monitorar, mas só usamos regras conscientemente quando dispomos de tempo para focalizar a forma e quando a conhecemos (a ponto de citá-la). Assim, só haverá fluência na L2 se o monitor não for superusado (excesso de monitoração consciente), podendo, inclusive, este uso excessivo causar insegurança e ser deflagrado pelo mesmo sentido de insegurança experienciado pelo aprendente. Para o autor, a fluência não se ensina, ela emerge com o tempo. A correção virá paulatinamente, à medida que o aprendiz for sendo exposto a mais insumos compreensíveis, passando a produzir insumos também. Se os insumos forem baseados em situações reais, elas se repetirão, e o aluno terá outras oportunidades de contactá-los se na primeira vez não foi suficiente. Porém, autores como Skehan (1982) e Swain (1985) chamam a atenção para a necessidade de produção para se adquirir habilidades orais efetivas.

A partir do exposto acima, nota-se que o uso de tarefas na aula de línguas tem causado muita discussão entre os profissionais da área sobre suas vantagens e desvantagens. O objetivo da presente pesquisa é justamente apresentar uma análise dos efeitos que o uso delas pode causar no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o uso de tarefas pode gerar uma experiência diferente e relevante para a aula de línguas, como, por exemplo, tornar os alunos mais responsáveis por sua própria aprendizagem por meio de um ensino mais centrado em suas necessidades e, mais importante, pode despertar nos alunos, desde o início, uma maior consciência do objetivo de aprender uma língua, ou seja, a comunicação, pois o aluno será incentivado a aprender a comunicar-se comunicando, por meio de tarefas. Partimos do pressuposto que o uso de planejamentos baseados nestes tipos de atividades pode representar um avanço para a área de ensino/aprendizagem de LE e uma alternativa metodológica para aquelas aulas preenchidas com diálogos superficiais que não têm a ver com a realidade dos alunos e com exercícios estruturais cujos objetivos são praticar a forma e não colocar os alunos em situações de comunicação. O objetivo desta pesquisa é avaliar o quanto estas proposições podem ser verdadeiras.

III. A COMUNICAÇÃO NOS AMBIENTES DAS TAREFAS

Considera-se, hoje, que um curso baseado apenas na prática da forma instruída ou supervisionada através de exercícios mecânicos não seja suficiente para conduzir os aprendizes de uma LE a um desempenho comunicativo satisfatório em situações de uso real e que o uso de atividades comunicativas que engajam os alunos em situações de uso contextualizado da língua-alvo para a comunicação possa ser uma alternativa para o processo de aprendizagem de uma L2/LE.

Com o objetivo de analisar como se dá a construção do processo de ensino/aprendizagem de uma LE quando o ambiente é formado por tarefas comunicativas, implementamos uma pesquisa na qual um curso experimental foi

planejado e implementado utilizando somente tarefas para alunos adultos de nível intermediário baixo de inglês com a duração de oito meses com dois encontros semanais de uma hora de duração cada. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário sondagem para alunos seguidos de entrevistas gravadas, gravação em áudio de sessões (aulas) e diários dialogados mantidos entre professora e alunos.

A partir dos dados coletados num contexto de escola de línguas, foi possível analisar a construção do processo de ensino/aprendizagem, discutir resultados e apresentar algumas conclusões sobre o processo engendrado pelo uso de tarefas na aula de LE e seus efeitos.

Dentre as tarefas utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas para análise as tarefas de tradução (de texto completo) e de reprodução (com micro-ajustes) de conversa gravada. Essas tarefas foram baseadas no filme “Sociedade dos Poetas Mortos” que serviu de eixo temático para o curso. No primeiro tipo de tarefa, os alunos traduziram, num primeiro momento dois poemas mencionados no filme. Além dos poemas, foram ainda traduzidas duas aulas completas do personagem professor de literatura no filme, Mr Keating. Os alunos primeiro assistiam às cenas, depois recebiam o roteiro e logo passavam à tradução das cenas em grupos. Embora se tratasse de uma tradução para o Português, toda a negociação entre os membros sobre o andamento da tarefa era feita em inglês (a língua-alvo e língua-meio do curso).

No segundo tipo de tarefa, os alunos tinham de ouvir uma conversa gravada entre duas pessoas conversando sobre o filme para então reproduzir a conversa com a possibilidade de utilizarem na reprodução micro-criações nas suas próprias palavras e de criarem interação significativa na oralidade da língua-alvo. No excerto de transcrição a seguir de parte da realização de uma das tarefas de tradução realizadas no curso podemos detectar já elementos característicos da produção situada originada entre os alunos-sujeitos:

Excerto 1

1. A1: what does cope mean?
2. A2: próximo
3. A1: próximo?(..) cope is agüentar(.) arranjar(.) poder com(.) dar conta
4. de(...) to cope with whitman
5. A2: de acordo com(.) né?
6. A1: oh(.) yes or segundo(.) segundo whitman
7. A2: yes (o aluno prossegue lendo uma parte da cena a ser traduzida)
8. A2: interrompendo a leitura diz: oh(.) my god(.) this is a tradicional
9. english (.) oh me(.) oh life(.) what's recurrent (procura no dicionário)
10. A1: repetir(.) ocorrer
11. A2: oh me (.) oh life(.) oh my god(.) (faz uma brincadeira - risos)
12. A2: (continuando a ler a parte a ser traduzida) oh vida das questões
13. que se repetem (.) of the endless train of faithless
14. A1: faithless is batalha(..) no?
15. A2: no(.) is falta de esperança

16. A1: nossa(.) what's train?
17. □ A2: endless?
18. □ A1: endless é final
19. A2: não. sem fim
20. A1: oh(.) yes sem fim
21. A2: of the endless train of faithless(..) faithless is without hope
22. A1: yes
23. A2: train? Perhaps have another meaning? série(.)sucessão(.)continuação
24. A1: train série?
25. ... o jogo do poder vai embora
26. P: no(.) what does go on mean?
27. A1: go on?
28. P: yes(.) go on?
29. A1: ah! go on (..) go é ir (olha no dicionário) prossegue(.) jogo né?
30. A2: é
31. A1: o jogo cheio de poder
32. A2: no
33. P: a good play(.) how can you translate?
34. A1: bom jogo
35. P: a powerful play?
36. A1: um jogo poderoso
37. P: yes
38. A1: the powerful play is the life and you are one contribution
39. A2: you are part of a (.) e você contribuí com um verso(.) qual será sua
40. contribuição?
41. A2: this is a good question to be made every day in the morning (.)it's very
42. rich this film(.) a wonderful philosophy

No excerto acima, nota-se que os alunos têm uma participação equilibrada e trabalham juntos na tradução da cena. Pode-se observar que eles procuram soluções para resolver os problemas da tradução (por exemplo, linhas 1 a 3, 5 a 7) na língua-alvo. Nestes trechos, geralmente um aluno ajuda o outro a traduzir algum termo desconhecido e para isso eles usam bastante o dicionário, além de negociarem o melhor termo para a tradução (linhas 3 a 6).

Assim, nesta busca pela melhor recriação dos poemas na L1, os alunos se encontram envolvidos num esforço pela compreensão, fator esse relevante para a atividade com base em Prabhu (1987), e para resolver a tarefa. Além disso, durante a realização da tarefa, os alunos têm a oportunidade de interagir e negociar na língua-alvo, usando o inglês para isso (linhas 1, 16 a 19, 23, 26 a 29). Assim, pode-se apontar uma tentativa dos alunos de conduzir essa negociação na língua-alvo (A1: *What does cope mean?*, A1: *what's train?*) e desse modo, representa uma oportunidade de re-colocação e reentrada de insumo, uma vez que expressões que utilizam para negociar já haviam sido trabalhadas em outras aulas em partes iniciais da tarefa longa.

Ainda com relação às oportunidades de interação, A2 aproveita bem as chances oferecidas pela tarefa para se colocar fazendo comentários e dando opiniões como é o

caso, por exemplo, nas linhas 8 e 9 quando comenta que a parte da tradução que estava sendo feita apresentava um inglês tradicional, talvez querendo dizer de época. Em outra parte, A2 faz uma brincadeira (linha 11) e por último A2 comenta que a pergunta com a qual o professor encerra a cena seria uma boa pergunta para ser feita todos os dias de manhã (linhas 42 e 43). Nessa atividade ocorrem participações significativas de A2, culminando na sua síntese (na língua-alvo) do valor reconhecido no filme sobre o qual trabalham.

Neste exemplo pode-se apontar também uma intervenção da professora (P) que ao acompanhar uma parte do trabalho intervém para mostrar para A1 que as traduções de *go on* (continuar) (linhas 27 a 30) e de *powerful game* (jogo poderoso) estão incorretas. A professora não dá as respostas, apenas chama a atenção do par para os erros e os incentiva a encontrar outra opção mais aceitável no contexto.

Pode-se apontar também um trecho da interação no qual os alunos disputam o turno (linhas 17 a 19) mostrando sua tentativa de sustentar o turno e de continuar falando. Com relação à qualidade do insumo, observa-se que ele não é integralmente gramatical, não havendo no trecho transcrito nenhuma evidência que mostre preocupação primária com a forma. Pode-se observar que o processo de construção da aprendizagem da nova língua se deu mais voltado para o sentido, para o significado. O elemento organizador/deflagrador de toda a produção lingüístico-comunicativa foi o filme utilizado e as tarefas foram elaboradas a partir dele e não a partir de determinados pontos gramaticais. A preocupação, em nenhum momento, foi com o treino da forma mas sim com a construção de sentidos na atividade.

Os aprendizes estiveram fortemente envolvidos com o significado e preocuparam-se com a elaboração de opiniões e com a construção do sentido durante as tarefas conforme se pode observar na transcrição. Com relação ao uso e à forma, a preocupação com o uso predominou.

O excerto a seguir ilustra uma oportunidade que os alunos tiveram de uso da língua-alvo e de se expressarem como sujeitos trazendo para a tarefa suas experiências quando um grupo, discutindo a tradução de um dos poemas, faz referência intertextual a um outro filme, *O Rei Leão*, por tratarem de assunto semelhante – o ciclo da vida :

Excerto 2

1. A1: the life cycle
2. A2: like the lion king (.) did you see it?
3. A1: I didn't
4. A2: no? Wonderful (.) the sense of this film (.) é desenho né?(.) this
5. picture/
6. A1: cartoon
7. A2: ah! cartoon (.) yes(.) the sense of this cartoon is very(.) very(...) and the
8. letter of the music of elton john (...) it's a circle of life(.) wonderful
9. A3: I watched it several times because my daughters Love this film(.) we have
10. the cassette::

Observa-se aqui uma oportunidade de interação em que, apesar dos desvios da norma, os alunos se colocam como sujeitos, relatando experiências reais, criando e comunicando algo com sentido para eles na língua-alvo. Esses momentos de rica interação na língua-alvo, como se os participantes estivessem em contexto de imersão, não foram numerosos mas representam nesse universo de aprendizagem de uma LE uma esperança de que situações para aquisição são possíveis e de forma alguma raras nesses ambientes engendrados.

Após a análise desta primeira tarefa, foram implementadas mais duas tarefas de tradução, utilizando como material específico duas aulas ministradas por Mr Keating, o personagem professor de literatura do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*.

Dentre os aspectos que podem ser salientados nesta análise, um deles que pode ser considerado como muito positivo, é o de que, com o uso do filme como base para as tarefas e devido aos tipos de tarefas escolhidos, a situação de ensino/aprendizagem esteve mais voltada para o significado e para a comunicação do que para a forma. Criou-se um ambiente diferente da aula tradicional, com os alunos mais envolvidos na construção de significados (por exemplo, a tradução de trechos do filme) em vez de exercitação de pontos lingüísticos.

Além disso, o fato de os alunos traduzirem cenas inteiras do filme e não apenas frases isoladas contribuiu para que a atenção dos alunos se mantivesse voltada para o significado. Outro ponto observado foi o de que a tradução pode ajudar os alunos a desenvolver recursos de coesão e coerência, elementos importantes para a textualização da comunicação.

Retomando ainda outro aspecto levantado por Prabhu (1989) observou-se que, ao fazer a tradução, foi exigido dos alunos um grande esforço de compreensão além de um esforço de produção. Ao fazer o trabalho de tradução, os alunos o iniciam mais preocupados com o compreender a mensagem e não com a forma em primeiro lugar. Isso produziu inúmeras instâncias de se posicionarem pessoalmente a respeito dos tópicos tratados. Em termos de compreensibilidade dos textos na língua-alvo, um esforço genuíno precedeu tipicamente outro esforço de produzir linguagem ou discurso com o qual negociar na língua-alvo os sentidos da tradução, esta sim, elaborada finalmente em Português (L1).

Com relação à tarefa de reprodução de conversa gravada observou-se que ao longo da sua realização os alunos procuraram se empenhar para enunciar da maneira mais próxima possível as produções de P1 e P2 prestando sempre muita atenção aos pormenores de suas falas. Um exemplo a ser citado é o uso da expressão *it seems to me* utilizada por P1 que chamou a atenção dos alunos a ponto de fazê-los imitar até mesmo a maneira expressiva no contorno entoacional produzido na fita, além de certas hesitações bem próprias da linguagem oral. Também a expressão *you know* muito utilizada por P2 chamou a atenção dos alunos que tentavam introduzi-la com freqüência na realização da tarefa. Este aspecto foi importante porque serviu para mostrar aos alunos traços característicos da linguagem oral em discurso articulado, traços esses bem próprios de falantes nativos ou quase nativos e que alunos do nível intermediário precisam desenvolver na sua interlíngua em evolução.

Será apresentado a seguir um excerto da transcrição da reconstrução de um diálogo por um dos pares:

Excerto 3

1. A5: Well (.) XXXX (...) I think that one thing that we can remember from our
2. childhood is the movies that strike us as being very memorable(...) the movie
3. that we are talking about the dead poet society is very memorable and it has
4. drawn large audiences in brazil and the rest of the world. What did you feel?
5. A6: I remember when I saw the film the first time and I liked(.) but(.) I had
6. a conversation with scientists(.) ah(...) friends of me and(.) they hated it(.) I
7. think that reaction very strong(.) you know
8. A5: I'm quite surprised about what they say(.) what they said(.) because (.)
9. because the movie(...) it seems to me that(.) there isn't a challenge of the
10. scientists or science teachers in this movie(.) don't you think so?
11. A6: you don't think so?
12. A5: do you personally?
13. A6: well(.) I saw it again and I remember when the teacher(...)
14. what's the teacher's name?
15. A5: mr keating
16. A6: mr keating rip out the page and ()
17. A5 I'd like to know if you identify with mr keating(.) fully or
18. basically?
19. └ A6: Well(.) I definitely identify with him

Ao analisar a transcrição acima, pode-se observar com relação à construção do processo de ensino/aprendizagem a produção de turnos longos pelos alunos, criando assim possibilidades de os alunos experimentarem uma situação de oralidade articulada na forma conversacional da língua-alvo, aspecto esse importante para alunos do nível intermediário que precisam da habilidade de sustentar uma conversa mais longa na LE. Além disso, hipotetizamos que a sustentação de turnos mais longos pode contribuir para o desenvolvimento mais célere da fluência.

Outro aspecto positivo observado nesta tarefa é a possibilidade de os alunos poderem operar pequenos ajustes no roteiro original ao recriar o diálogo. As etapas de atenta audição para compreensão, a transcrição do roteiro das falas que precederam a recriação do diálogo serviram como andaimes facilitadores para que os alunos pudessem sustentar o diálogo finalmente reconstruído.

Alguns aspectos que podem ser levantados ainda sobre este tipo de tarefa seriam, em primeiro lugar, o fato de que poderia haver uma tendência por parte dos alunos para decorar o diálogo lembrando com isso a prática audio-lingual carregada de memorização. Porém, deve-se observar que nesta tarefa os turnos são mais longos, garantido espaço para os alunos usarem suas próprias palavras ao longo da reconstrução do diálogo, havendo assim até um espaço para algum uso criativo da linguagem. Um segundo aspecto seria a falta de lacuna de informação, elemento este apontado na literatura como fundamental para uma tarefa considerada comunicativa, mas o encadeamento dos turnos em longa seqüência criou uma expectativa do que viria a seguir na fala do outro. Não há também neste tipo de atividade oportunidades para

tomada de decisão. A tarefa no seu todo mostrou validade compensatória no sentido de oferecer condições ao aluno de manter uma conversa experimentando uma situação de oralidade interativa fluente que permitiu pelo menos micro-ajustes criativos por parte dos alunos-sujeitos. Julga-se relevante explicitar nesta parte da análise os critérios utilizados nesta pesquisa para definir o que é uma tarefa comunicativa e fazer uso deles para melhor ilustrar possíveis resultados. Esses critérios derivam em parte de asserções afiançadas por autores como Nunan (1989) e, principalmente, Prabhu (1987):

- (a) A tarefa comunicativa é parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, produção e interação na LE. Na tarefa de tradução, por exemplo, os aprendizes estiveram envolvidos na compreensão do filme e dos trechos escolhidos para a tradução e na interação em LE na fase de tradução, propriamente dita, na qual tinham de negociar a recriação em Português das cenas ou poemas originalmente expressas em inglês.
- (b) A tarefa comunicativa é parte do trabalho de sala de aula na qual a atenção dos alunos está mais voltada para o significado do que para a forma. Nas tarefas longas propostas a atenção dos aprendizes esteve voltada prioritariamente para o significado como, por exemplo, a tradução que melhor reconstruísse os sentidos do texto de partida.
- (c) A tarefa comunicativa assemelha-se o máximo possível aos tipos de atividades que os aprendizes desempenham em suas vidas diárias. É muito provável que pessoas em suas rotinas precisem traduzir textos e negociar a melhor tradução. É muito possível também que pessoas ouçam entrevistas com críticos de cinema falando sobre filmes e reproduzam idéias desse contexto em outros.
- (d) A tarefa comunicativa necessita de um procedimento de trabalho, materiais adequados e um propósito comunicativo. Nas tarefas longas houve um procedimento de trabalho como, por exemplo, o de alunos assistirem ao filme primeiro e depois passarem à tradução de cenas escolhidas. Os materiais foram autênticos (filme / gravação de uma entrevista) e não elaborados para o ensino de pontos formais do programa.
- (e) A tarefa comunicativa é parte de uma seqüência que cria um contexto grande para motivar o uso da língua-alvo. As tarefas aqui relatadas e analisadas foram todas elaboradas em torno do filme Sociedade dos Poetas Mortos que representou o elemento organizador das experiências de sala de aula. Além disso, na elaboração dessas tarefas não houve pré-seleção de conteúdo relacionado à forma.

Com relação à construção do processo de aprendizagem pode-se observar que, quando submetidos ao uso de tarefas consideradas comunicativas, os aprendizes vivenciam um ambiente de aprendizagem de LE que exige deles um esforço para compreender as mensagens na língua-alvo, e esse esforço é um fator positivo, uma vez que dele podem resultar repetidas oportunidades para a aquisição da nova língua.

O ambiente criado pelo uso de tarefas é de construção de significados na língua-alvo com o objetivo final de se obter algum resultado pré-estabelecido, como por

exemplo, a tradução dos poemas ou das aulas ministradas pelo personagem Mr Keating. É um ambiente de construção porque, durante o processo de tradução, os alunos trabalham na compreensão de significados para a elaboração e conclusão da tarefa. Durante o processo de traduzir, os alunos vivenciam oportunidades de interação e negociação na língua-alvo na tentativa de realizar a tarefa. Além disso, os alunos estão envolvidos na elaboração de alguma coisa (no exemplo citado, a recriação de um texto em outra língua – no caso a materna), e a língua-alvo é o meio para a realização da tarefa.

Outra característica do processo de aquisição da língua estrangeira-alvo foi evitar o controle total do professor sobre o tipo de linguagem utilizado pelos alunos. Não há nas tarefas propostas um trilho exato a ser seguido, e o objetivo não é praticar formas gramaticais.

A criação e implementação de tarefas permite um ambiente alternativo de aprendizagem por não exigir que seja seguido um método pronto, pré-determinado, prescritivo e geral e que não leva em conta a situação particular de ensino.

Dentro desse ambiente, os alunos desempenham o papel de comunicadores, tendo por responsabilidade realizar a tarefa por meio de micro tomadas de decisões, interações e negociações na língua-alvo. Os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos e como consequência dessa organização de sala de aula surge um ambiente de ensino/aprendizagem centrado no aluno e na interação entre os agentes. A reação dos alunos-sujeitos, revelada em diários, a este tipo de trabalho em sala de aula foi geralmente positiva. Alguns alunos expressaram, contudo, sua insegurança inicial e dificuldades lingüísticas específicas nas tarefas propostas.

Com relação à quantidade de insumo produzido, o conjunto de enunciados produzidos pelos alunos é inquestionavelmente maior do que quando a situação de ensino/aprendizagem é centrada no professor. Pode-se qualificar o insumo produzido de melhor apesar de erros ainda observados com relação à norma da língua-alvo pela profundidade do sentido produzido, pelas muitas instâncias de iniciação de turnos (incomuns no ensino tradicional) e pela sustentação deles até o ponto de defender a sua manutenção em casos de ameaças de sua perda no fluxo discursivo.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de atividades comunicativas na aula de LE não é algo absolutamente novo. O que é relativamente novo é o uso de tarefas como elemento central do planejamento de cursos e produção de materiais para a criação de ambientes com alto potencial para a comunicação entre os agentes. Nessa perspectiva este artigo investiga o potencial das tarefas para a aquisição de uma nova língua no ensino comunicativo em contextos de LE.

Deste modo, concebe-se o planejamento e o material didático como sendo formados exclusiva ou predominantemente por tarefas que criam nas aulas de LE ambientes onde os alunos trabalham com e na língua-alvo, se envolvem e se desenvolvem enquanto agentes ativos do processo de ensino/aprendizagem. Ainda nesses ambientes, há oportunidades mais freqüentes para os alunos interagirem,

opinarem e tomarem decisões. Acredita-se que dessa forma e, dentro desses ambientes figurados engendrados com as características aqui explicitadas, o insumo ao qual o aluno é exposto pode ser mais rico e mais significativo proporcionando assim uma situação muito próxima à imersão dos aprendizes na língua-alvo, uma vez que esse tipo de insumo é hipotetizado como tendo um papel fundamental para a aquisição de uma nova língua, mesmo em condições restritivas típicas da aprendizagem de uma LE.

Outro aspecto a ser salientado sobre este tipo de ambiente criado pelo uso de tarefas é que o uso passa a ser privilegiado e o eixo organizador das experiências deixa de ser a seqüência de pontos gramaticais maquiados em “situações” (diálogos).

Ao defender o uso de tarefas não se ignoram os riscos que o uso de planejamentos e materiais desse tipo podem trazer para o processo de ensino/aprendizagem como, por exemplo, o aumento de erros, da possibilidade de maior fossilização, ou seja, de aquisição de uma interlíngua baixa, estacionária ou de lento desenvolvimento. No entanto, esses aspectos podem ser levados em conta pelo planejador e pelo professor para que seus efeitos possam ser minimizados no andamento do curso.. Um fator que tem ligação direta com estes aspectos é o da sistematização. O que se propõe não é a exclusão da sistematização mas sim o uso eventual dela quando detectada a necessidade pelo professor ou quando sinalizada pelos alunos. Essa sistematização pode ocorrer na forma de tarefas pré-comunicativas ou capacitadoras que podem ser realizadas em várias partes da aula, antes, durante ou depois da realização das tarefas comunicativas. O uso dessas atividades capacitadoras pode servir para cortar caminhos, apaziguar expectativas formalistas, baixar o filtro e até evidenciar estruturas que levariam muito tempo para que os alunos as adquirissem só por meio do uso espontâneo.

Além disso, é importante que os professores estejam bem preparados para o uso de tarefas para que possam estar atentos aos possíveis riscos e para as maneiras de contorná-los. Essa necessidade de preparo acontece também porque com o uso de tarefas o professor passa a ter uma responsabilidade a mais, a de elaborar tarefas adequadas para grupos particulares. Perde-se, desse modo, a noção de um método pronto a ser seguido em toda e qualquer situação de ensino. O que o professor pode ter são exemplos de tarefas e de seqüências delas para serem ajustadas em novos contextos.

O potencial de ambientes comunicativos básicos para engendrar competência comunicativa numa nova língua até em contextos relativamente hostis como são os de LE começa a ser interpretado na prática e tanto os frutos práticos quanto o conhecimento teórico que resultam dos esforços de pesquisa serão vitais para o nosso desenvolvimento profissional no âmbito da Língua Aplicada e do Ensino de Línguas.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). (1997). *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores.
- _____. (1983). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- BARBIRATO, R. C. (1999). *A Tarefa como Ambiente para Aprender LE*. Dissertação de Mestrado Unicamp.

- BREEN, M.P. e CANDLIN, C.N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics* 1(2), pp. 89-112.
- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- EL-DASH, L.G. (1990). Communicative Activities - Can Accuracy be Abandoned ? *Revista Letras*, PUCCAMP, Campinas, Volume especial, maio, pp. 48-53.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LARSEN - FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- LONG, M. (1985). *Input and second language acquisition theory*. In Gass & Madden (eds). pp. 337-93.
- NOBUYOSHI, I. & ELLIS, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal* 47/3. pp. 203-210.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- _____. (1989). Acquisition through comprehension: three procedures. In: *Focus on English*, Vol. V (4), October, pp. 1-14.
- PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PORTER, P. (1986). How learners talk to each other: input and interaction in task - centred discussions. In Day (ed.). pp. 200-22.
- RICHARDS, J.C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP.
- SKEHAN, P. (1992). Second Language Acquisition strategies and task- based learning. Working papers in *English language teaching*. London: Thames Valley University, pp. 1-31.
- _____. (1992). The communicative activities syllabus. In *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press. pp.177-204.
- STERN, H.H. (1987). Linguistic theory and language teaching: emergence of a relationship. In *Fundamental Concepts of Language teaching*. Oxford University Press. pp. 152-187.
- SWAIN, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. M. Gass e C. G.Madden, orgs. *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task - Based Learning*. Longman Handbook for Language Teachers. Londres: Longman.