

O Processo de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira mediante um Planejamento Negociado entre Professor e Alunos a partir de Tarefas Comunicativas

(The process of teaching/learning of foreign language by means Negotiated Syllabus between teacher and students by communicative tasks)

Graziela Aparecida dos Santos¹

¹Faculdades Integradas Fafibe- Bebedouro – SP
assuntograz@hotmail.com

Abstract. *The present work objectives to present an analyse of the conceptions of a Process or Negotiated tasks-based Syllabus that orients the actions of teacher in class in order to stimulate communicative interaction between students of a foreign language.*

Keywords. *process or negotiated syllabus; communicative tasks; communicative interaction.*

Resumo. *O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise das concepções de planejamento de processo ou negociado baseado em tarefas comunicativas que direcionam as ações do professor em sala de aula a fim de promover a interação comunicativa entre os aprendizes de uma língua estrangeira. Palavras-chave. planejamento de processo ou negociado; tarefa comunicativa; interação comunicativa.*

1. Introdução

Com base em minha experiência como professora de Língua Espanhola, compreendo que, ao entrar em sua sala de aula, o professor de uma língua estrangeira contempla, diante de si, um horizonte profissional específico sobre o qual se destacam, em primeiro plano, algumas tarefas que o aguardam, dentre as quais se podem citar: planejar suas unidades de ensino, criar ou adotar seus materiais, vivenciar experiências na, com e sobre a língua-alvo com seus aprendizes e avaliar o seu próprio rendimento e o de seus alunos (Almeida Filho, 1993; 1997).

Ao longo do processo de tomada de decisões e ações específicas, esse professor é orientado tanto por uma abordagem pessoal de ensinar, quanto pela abordagem dos autores do material que adota, dos colegas, da cultura de aprender dos alunos, da orientação de ensino da instituição onde trabalha, além de receber influência dos filtros afetivos de seus alunos e da inter-relação desses com os seus próprios filtros (op.cit.). Dessa forma, a abordagem parece ser fundamental na descrição do ‘como’ e na compreensão e explicação do ‘porquê’ o professor ensina da maneira que ensina.

Compreendo, assim, que, quando o professor tem por objetivo formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua-alvo, usando-a de maneira contextualizada, autêntica ou semi-autêntica na sala de aula, predominando as interações entre os alunos

(Larsen-Freeman, 1993), ele esteja fortemente tentado a nortear-se pela abordagem comunicativa.

2. Concepção de planejamento de processo ou negociado

Sabe-se que a tarefa, enquanto elemento basilar de programas de ensino de línguas, tem aparecido, recentemente, exercendo tal função em pelo menos três programas: de Procedimento (Prabhu, 1987), de Processo ou Negociado (Breen, 1984; 1987 a,b; Breen & Candlin, 1980; Clarke, 1991) e Baseado-em-Tarefas (Nunan, 1991).

No Planejamento de Processo ou Negociado, o professor pode estar em contato constante com os interesses de aprendizagem dos alunos, com a tipologia da tarefa e conteúdo preferidos por eles, com os procedimentos pedagógicos mais interessantes para esse contexto e com a predileção quanto à disposição dos aprendizes em determinados arranjos organizacionais de trabalho em sala de aula.

Assim, ao usar tal planejamento, o professor tem a oportunidade de combinar tipologia, conteúdo e procedimento, uma vez que esse planejamento envolve alunos e professor na seleção conjunta de uma série de ações variadas e de modos de agir, em prol de um ambiente comunicativo de aprendizagem, na busca de novo conhecimento e na exploração e busca coletiva de objetivos previstos ou emergentes nesse contexto social.

A seguir, são abordadas algumas características do Planejamento de Processo ou Negociado:

- a) Foco: no aprendiz e no processo de aprendizagem;
- b) Processo de aprendizagem: uma interação imprevisível entre aprendiz, situação de aprendizagem e tarefa, reinterpretada pelo aprendiz no momento em que ele atue sobre ela;
- c) Metodologia: baseado em tarefas, constantemente sujeita a negociações e reinterpretações de professores e de aprendizes trabalhando juntos, em sala de aula;
- d) Conteúdo das tarefas: comunicativo (metacomunicativo ou metalingüístico);
- e) Papel dos alunos: construtor de uma nova linguagem com outras pessoas com base nas atividades propostas e criador de uma realidade social onde certas convenções sociais intervêm com sua própria aprendizagem;
- f) Papel do professor: facilitador do processo de comunicação entre os participantes e entre os participantes e as atividades, participante interdependente do grupo e monitor, (mas passível a assumir qualquer papel negociado entre aluno(s) e ele, dependente da tarefa e da situação de aprendizagem).

Nesse planejamento, os alunos compartilham a língua-alvo com outros colegas de sala, recriando uma realidade social, onde convenções sociais do grupo intervêm em sua aprendizagem. As atividades com as quais trabalham estão sujeitas a negociações e reinterpretações de professores e aprendizes, trabalhando juntos em sala de aula, sendo reinterpretada pelo aprendiz no momento em que ele atue sobre ela.

O professor pode atuar como facilitador do processo de comunicação entre os participantes e entre os participantes e as atividades, participante interdependente do grupo e monitor dos alunos, durante a realização dessas tarefas. Contudo, tem flexibilidade para assumir qualquer papel, desde que negociado, previamente, entre aluno(s) e ele, dependente da tarefa e da situação de aprendizagem.

Com relação aos planejamentos baseados em tarefas, vejo que propostas relacionadas à implementação de tais programas – sejam eles de Procedimento, de Processo ou Baseado-em-Tarefas – têm sido pouco reconhecidas e aplicadas, talvez corroboradas pela falta de

familiaridade do uso das atividades comunicativas como base organizacional exclusiva de um programa sistemático de ensino/aprendizagem de línguas por parte dos professores de LE.

Apesar de nos anos 80, ter surgido um número crescente de materiais sobre tarefas comunicativas, foram vistos, entretanto, como um material suplementar, útil, apenas, enquanto adicionado à parte fundamental do curso que ainda ensinava a partir de um programa que não se baseava primordialmente em tarefas (Willis, 1996). Percebo, ainda hoje que, apesar de sua tradição de 20 anos na área e da presença de livros baseados em tarefas disponíveis para o ensino de LE, continua a imperar, entre os professores, a mesma concepção de tarefa como um material suplementar à aula e inserida em um planejamento distinto daqueles que a têm como unidade central.

3. Concepção de tarefa

Na Área Educacional, em geral, e em outros campos, como na Psicologia, por exemplo, temos diferentes definições de tarefas, sendo também encontrada uma grande variedade delas no campo de Ensino/Aprendizagem de LE.

De acordo com Nunan (1989:10), tarefa constitui-se em: “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o foco da atenção está principalmente voltado para o significado do que para a forma”.

Para esse autor, tarefa é definida como um meio pelo qual os alunos compreendem a língua-alvo e trabalham com ela, a fim de promover uma interação com propósito comunicativo.

Particularmente, compreendo tarefa como uma atividade de ensino que seja orientada à comunicação em contextos reais e que, por sua vez, envolva os aprendizes na compreensão, manipulação, produção, construção de significados e interação na LE. Por meio dessa atividade, entendo que os alunos possam engajar-se em uma interação metacomunicativa (direcionada para o mundo real – atividades voltadas para o significado) ou metalingüística (direcionada para o foco pedagógico – atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva).

Nunan (1989) propõe uma tarefa comunicativa formada por seis componentes intrinsecamente relacionados, pelos quais as tarefas podem ser analisadas e categorizadas, como se expõe adiante:

- a) Os objetivos de uma atividade são intenções gerais subjacentes a qualquer tarefa de aprendizagem, visando a resultados comunicativos, afetivos e cognitivos, podendo delinear diretamente o comportamento de professores e aprendizes;
- b) O insumo refere-se aos dados em língua-alvo que formam o ponto de partida para a tarefa;
- c) As atividades especificam o que os alunos devem fazer com o insumo, orientando-os quanto aos procedimentos a serem seguidos para a sua realização;
- d) Os papéis assumidos por professores e aprendizes e as contribuições que esses últimos podem trazer ao processo de aprendizagem por meio do uso de tarefas são variados, como, por exemplo: executor, receptor, interagente, ouvidor, etc.;
- e) O contexto refere-se aos arranjos organizacionais dos alunos, sendo esses especificados ou implícitos nas tarefas, que pode ser feito em forma de trabalhos individuais, em pares ou em grupos maiores, dependentes da decisão dos alunos ou da decisão conjunta entre professor e alunos.

Além disso, ao usar um planejamento negociado com os alunos, o professor tem a oportunidade de combinar tipologia, conteúdo e procedimento, estando as atividades com as

quais trabalha sujeitas a negociações e reinterpretações entre eles. Assim, espera-se que a sua gradação, seqüência e integração estejam na dependência desse esforço conjunto, pois à medida que trabalham com elas, o professor tem condições de avaliá-las conjuntamente com seus alunos, de maneira mais significativa e motivadora para seus aprendizes.

4. Considerações Finais

Ao trabalhar com um programa negociado baseado em tarefas, é fundamental que o professor esteja sensível às necessidades e níveis de desenvolvimento de aprendizagem de seus alunos, no intuito de implementar atividades que poderiam melhor representar seus objetivos e interesses de estudo e aprendizado.

Durante a interação por meio da tarefa, conforme a conveniência da ocasião, os alunos podem atuar assumindo diferentes papéis, dentre eles, os de comunicador, interagente, negociador, participador, solicitador e oferecedor de auxílio, dentre outros, fluindo de acordo com as forças colaborativas necessárias à realização da atividade e empregadas de momento a momento por eles.

Nesse aspecto, a atuação por papéis e também outras manifestações dos aprendizes, como, hipotetizar sobre língua, repetir o que o outro disse e se auto-repetir, consultar o dicionário e o insumo trazido pela tarefa, solicitar auxílio a colegas de outros grupos e à professora, dentre outros, indicam que eles estariam na dependência não somente dessas forças colaborativas, mas de características particulares do processo de aprendizagem de cada um, influenciadas por alguns fatores, como estratégias de aprendizagem, capacidade cognitiva, conhecimento prévio, motivação, etc.

Considero, assim, que a situação comunicativa vivenciada pelos aprendizes, trabalhando a partir do uso de tarefas, apresente benefícios com relação a oportunidades de uso da língua-alvo, devido a que o trabalho com tais atividades comunicativas poderiam promover um trabalho mais engajador e colaborativo entre os alunos, favorecendo com que esses usassem a língua-alvo de modo mais significativo para o desenvolvimento de atividades mais próximas daquelas que realizam no mundo real, uma vez que se motivariam a tentarem comunicar-se nessa nova língua.

5. Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português – língua estrangeira* (Org.). Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- BREEN, M. P. Process Syllabuses for the Language Classroom. In: BRUMFIT, J. C. (Ed.) *General English Syllabus Design*. Oxford, Pergamon Press, 1984.
- _____. Learner Contributions to Task Design. In: CANDLIN, C. N. & MURPHY, D. *Language Learning Tasks*. New Jersey: Prentice Hall International, p. 23-46, 1987a.
- _____. Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I. *Language Teaching*, 20/2, p. 81-92, 1987b.
- _____. & CANDLIN, C. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1/2, p. 89-112, 1980.
- CLARKE, D. The Negotiated Syllabus: What Is It and How Is It Likely to Work? *Applied Linguistics*, 12/1, p.13-28, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D. Foreign Language Teaching Methodology and Language Teacher Education. *AILA*, Amsterdam: p. 1-15, 1993.

NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25/2, p. 279-95, 1991.

_____. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP, 1987.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman, 1996.