



ATIVIDADES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: reflexões acerca da construção da competência linguístico- comunicativa de alunos do ensino médio

COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: reflections on the construction of linguistic-communicative competence of high school students

ARTIGO

Laíne Roberta Stefanelli da Costa¹

Universidade do Estado de Mato Grosso

UNEMAT

E-mail: laine.costa@unemat.br

Olandina Della Justina

Universidade do Estado de Mato Grosso

UNEMAT

E-mail: olandina.dellajustina@unemat.br

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo apresentar um olhar reflexivo sobre a utilização de atividades com perspectiva comunicativa no ensino e na aprendizagem da língua inglesa (LI) desenvolvidas junto aos alunos do último ano de Ensino Médio de uma escola pública. Tivemos o propósito de analisar se as atividades contribuíram para resultados satisfatórios considerando a pouca carga horária dedicada ao ensino de LI, grande quantidade de alunos em sala e limitações no que se refere ao conhecimento da língua. Para embasar a discussão, serviram de apoio teórico autores que permitiram dialogar com os dados gerados no ambiente escolar, especialmente associados à abordagem comunicativa de ensino, entre os quais destacamos Almeida Filho (2000, 2002, 2012, 2014), Paiva (2009, 2010) e Widdowson (1991). O estudo se encaixa nos moldes da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação e é fruto de uma ação elaborada e executada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de LI. Por meio dos dados gerados e analisados, percebemos a relevância de desenvolver na sala de aula atividades que permitissem que os alunos se comunicassem na LI com o intuito de construir sentidos e internalizar estruturas linguístico-comunicativas da/na LI. Essas possibilidades foram coconstruídas tanto pela interação estabelecida com a professora quanto com seus colegas. Ambos os segmentos assumem o papel de mediadores no ensino-aprendizagem de LI com fins comunicativos.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua Inglesa. Competência linguístico-comunicativa. Ensino Médio.

ABSTRACT:

This article aims to examine use of activities with a communicative perspective in the teaching and learning of English language (EL) developed with students in the last year of high school in a public school. Our purpose was to analyze whether the activities contributed to satisfactory results considering the limited workload dedicated to EL teaching, the large number of students in the classroom, and limitations regarding language knowledge. To support the discussion, theoretical support was provided by authors who allowed us to dialogue with data generated in the school environment, especially those associated with the communicative approach to teaching and learning, among which we highlight Almeida Filho (2000, 2002, 2012, 2014), Paiva (2009, 2010), and Widdowson (1991). The study fits into the mold of the qualitative approach of the action research type and is the result of an action designed and executed within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID), EL Subproject. Through the data generated and analyzed, we realized the relevance of developing classroom activities that allow students to communicate in the IL with the aim of constructing meanings and internalizing linguistic-communicative structures of/in the IL. These possibilities were co-constructed both through the interaction established with the teacher and with their classmates. Both segments assume the role of mediators in the teaching-learning of IL with communicative purposes.

Keywords: Applied Linguistics. English language. Communicative competence. High School..

Editor:

Dr. João Batista Lopes da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

e-mail: revistaedu@unemat.br



1 INTRODUÇÃO

A histórica deixa entrever a crescente necessidade de comunicação com pessoas de diferentes países, especialmente por meio da LI que é considerada a língua franca das comunicações internacionais. Quer seja pela forma escrita, oral ou multimodal, o conhecimento dessa língua é continuamente impulsionado pelo aumento no uso das novas tecnologias e formas de comunicação cada vez mais ágeis, acessíveis e criativas. Nos espaços digitais, há facilitação de acesso a interações orais síncronas ou assíncronas e a materiais diversos que possibilitam interagir pela LI com pessoas e conteúdos compartilhados pelo mundo todo. Assim, há uma necessidade imposta pelo meio sociocultural que gera os desafios contemporâneos. Nesse contexto, o ensino formal também deve se preocupar em proporcionar meios para que os alunos construam a competência linguístico-comunicativa em LI de alguma maneira.

Isso posto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou observar e analisar uma ação didático-pedagógica desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. O propósito foi de verificar se a sala de aula poderia ser um ambiente em que situações comunicativas pudessem ser vivenciadas e coconstruído um acervo linguístico para ser usado dentro e fora do ambiente escolar.

O estudo levou em consideração a realidade da escola pública pesquisada, que contava com uma carga horária de duas aulas semanais de LI por turma, alunos com diferentes níveis de conhecimento acerca da língua e um livro didático para ser trabalhado. Conforme verificado previamente à ação proposta, o livro didático em muitos momentos não contribuía para o fortalecimento da competência linguístico-comunicativa devido à ênfase em atividades repetitivas e de foco gramatical que desestimulavam a participação discente.

Com base nas discussões e conceitos de autores como Almeida Filho (2002, 2012, 2014), Paiva (2009, 2010) e Widdowson (1991), para citar alguns, neste artigo analisa-se uma iniciativa guiada pelos princípios da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação. A proposta foi elaborada por meio de atividades que poderiam favorecer a comunicação (oral e escrita), desenvolvida em uma sala de aula situada no cenário e envolveu o público mencionado. A sala de aula foi compreendida como um ambiente de comunicação nas aulas de LI que permitiu a interação entre aluno x aluno x professora.

A ação didático-pedagógica foi elaborada no formato de um projeto de docência desenvolvido durante o período de participação no PIBID, Subprojeto de LI, ofertado pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop. O projeto de docência foi desenvolvido na sala de aula e os alunos do Ensino Médio tiveram acesso a diferentes atividades com perspectivas comunicativas que serviram de base para reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de LI.

Para caracterizar, descrever e analisar todo o processo, o presente artigo conta com cinco partes, a partir desta breve introdução. As outras quatro partes consistem em: apresentação dos pressupostos teóricos que deram base à pesquisa, o percurso metodológico que caracterizou e guiou a geração de dados, a construção do projeto de docência, bem como a descrição e a análise dos dados gerados em sala de aula. Finalmente, são tecidas as considerações finais constituídas por uma reflexão sobre as descobertas e ponderações pertinentes ao estudo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Falar sobre comunicação nas aulas de LI pode ser um assunto que gera diferentes crenças e controvérsias, mas que se faz necessário. Essa é uma forma de mudarmos práticas de ensino desconectadas dos interesses que são encontrados nas salas de aula, especialmente por parte de alunos que são submetidos, muitas vezes, a exercícios enfadonhos crivados em aspectos gramaticais e traduções, sem ter a oportunidade de fazer uso comunicativo da língua adicional que está estudando. Essa realidade é apresentada por Paiva e Figueiredo (2010, p. 173) ao dizerem que: “Alguns alunos são capazes de memorizar regras gramaticais, aplicá-las corretamente quando resolvem exercícios em listas de frases isoladas, mas falham quando produzem textos de forma espontânea.”

Entendemos que as aulas de LI podem ser mais do que memorização de estruturas

que, como explicitado na citação anterior, não garantem que o aluno irá conseguir se comunicar por meio da língua quando necessário. Consoante a esse pressuposto, a presente pesquisa discute formas que o professor pode desenvolver para aprimorar a competência linguístico-comunicativa na LI.

Paiva (2009, p.33) defende que,

A sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno.

Em consonância com a autora, os alunos podem ser um ponto de partida para a proposição de ações didático-pedagógicas que contemplem seus interesses e os insiram em propostas não centralizadas apenas na gramática normativa.

Almeida Filho (2014) propôs que para os aprendentes (alunos) é necessário que sejam desenvolvidas algumas competências: linguístico-comunicativa, implícita, informada, aplicada ou transformada e acadêmica. Em relação ao nosso foco de estudo, a competência linguístico-comunicativa para o autor é saber usar a língua e também conhecer sobre a língua.

De uma forma mais ampla, Justina (2016) inspirada em autores como Borges (2010), Almeida Filho (2012, 2014), Leffa (1988, 2016), sintetiza que na abordagem comunicativa “A atenção está em aprender formas de uso da língua por meio de atividades interativas e organizadas por funções. É comum o uso de textos apresentados em situações cotidianas. O estudo da forma da língua está em segundo plano.” (Justina, 2016, p.33)

Nessa direção, as aulas de LI precisam oferecer mais oportunidades para os estudantes sentirem que estão internalizando vocabulário e estruturas linguístico-comunicativas para que possam se comunicar. Desse modo, a proposta da pesquisa é que isso possa ser realizado por meio de atividades comunicativas.

De acordo com Widdowson (1991, p.14):

(...) quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional, aprendemos também como usar apropriadamente as frases com finalidade de conseguir um efeito comunicativo. Nós não somos simplesmente gramáticas ambulantes.

A partir do trecho acima, é possível concluir o porquê de as aulas de LI oferecerem aos alunos momentos de uso da língua com propósito comunicativo, não apenas de noções de descrições de regras da língua.

A diferença entre o uso de tarefas e a prática linguística 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 da tarefa, ou outra atividade dentro de um dado tópico e não em pontos específicos da língua (pontos de ensino). (Almeida Filho e Barbirato, 2000, p.4)

Percebe-se que esses autores indicam a relevância de utilizar atividades comunicativas e transformar a sala de aula em um ambiente propício à prática linguístico-comunicativa e ao uso situacional da LI.

Valério (2010, p.108) vem confirmar a relação entre as atividades comunicativas e a motivação dos alunos, especialmente por meio de atividades orais, para aprender uma língua ao dizer que:

Temos que elaborar atividades que envolvam o aluno e o façam querer participar. Nesse sentido, as atividades orais são excelentes promotoras de motivação, pois a constatação de que se está falando uma língua estrangeira, por pouco que seja, dá ao aluno um sentimento de superação, o que alimenta a autoestima e reverte em motivação.

Outro ponto a ser ressaltado sobre essas atividades é a possibilidade que na sala de aula se apresente para o aluno um conteúdo presente nas suas vivências cotidianas e

auxiliam-no a enxergar qual o sentido de estar naquele ambiente, a participar de insumos aos quais é exposto.

As atividades comunicativas podem ser uma ótima escolha para o professor, podem fazer parte do material utilizado na realização das aulas e, necessariamente, não precisam contar apenas com o livro didático em todos os momentos.

Com base nas discussões realizadas, inferimos que há o objetivo de oportunizar ao aluno fazer uso da LI na sala de aula com o intuito de trocar informações com seus colegas e professores. Essa é, portanto, uma forma de ajudá-lo a desenvolver sua competência linguístico-comunicativa. Cox e Assis-Peterson (2008, p.30) apresentam essa competência como sendo: "(...) habilidade para usar adequadamente a língua nas mais diversas situações sociais". Corroboramos o pensamento dessas autoras em relação à sala de aula como o ambiente onde o aluno irá desenvolver a competência linguístico-comunicativa e alicerçar seu acervo discursivo para interagir com o outro em qualquer contexto.

Nessa direção, é possível identificar a concordância com Almeida Filho (2012, p. 15) ao destacar que essa competência se refere: "à capacidade e uso efetivo da língua-alvo em contextos de comunicação social".

Compreendemos que os autores concordam a respeito dessa competência em suas definições e contribuem para concluir que os alunos serão competentes comunicativamente quando usarem a língua em diferentes contextos. As situações comunicativas não existirão apenas na sala de aula, mas em qualquer local em que uma mensagem for compartilhada, comunicar o sentido e se fizer compreender pelo outro.

Lopes (2004, p. 767) afirma que as atividades comunicativas podem ser realizadas por meio de uma junção da fala e da escrita e complementa: "a ênfase na oralidade não deve excluir o trabalho com a modalidade escrita; os alunos sentem necessidade de registrar em seus cadernos os conteúdos trabalhados em sala de aula."

Evidentemente que no contexto atual constituído de linguagens multimodais, a comunicação está muito além das modalidades clássicas, em torno de gêneros orais e escritos, ou seja, a linguagem avançou e modificou muito no ambiente digital. Entretanto, os gêneros clássicos são indispensáveis, a linguagem escrita e a falada se instituem como modalidades importantes da formação linguístico-comunicativa.

Partindo dos diferentes pontos de vista apresentados acima, é possível compreender por que as atividades comunicativas podem vir a ser uma solução para o professor de LI. Em outras palavras, é válido que busque sair dos exercícios gramaticais e encontrar abordagens de ensino para que seu aluno pratique a LI (oral e escrita) ao mesmo tempo em que internaliza estruturas linguísticas. São reflexões sobre essas possibilidades que são tecidas neste texto.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido dentro da abordagem qualitativa e, por seu caráter intervencionista, também nos moldes da pesquisa-ação. Sua característica é consoante ao que apontam Lakatos e Marconi (2010, p. 270): "(...) preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc".

Os dados foram gerados por meio de questionários (com perguntas abertas e fechadas), avaliação prévia aplicada para identificar o conhecimento que os alunos já possuíam e uma avaliação no final como forma de averiguar o conteúdo que internalizaram durante as aulas. Também foram realizadas entrevistas para desvelar as opiniões/concepções dos alunos sobre as tarefas comunicativas que foram trabalhadas, observação participante que resultou em um diário de campo. Serviram de dados também as avaliações (escritas e orais) realizadas pelos alunos as quais tiveram a finalidade de averiguar a contribuição das atividades nas duas modalidades. Esses aspectos dialogam com os moldes da pesquisa-ação.

Thiollent (1996, p.14) aponta essa forma de pesquisa como:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os dados foram gerados em uma escola pública estadual, localizada no município de Sinop-MT e se constituíram da linguagem produzida por duas turmas que cursavam o último ano do Ensino Médio, tendo uma hora de aula de LI semanal. Cada turma contava com aproximadamente 30 alunos na faixa etária de dezesseis a dezenove anos de idade. A proposta teve seu desenvolvimento dividido em duas fases: uma totalizando quatro horas de aula com uma das turmas, sendo duas horas e meia de aplicação de atividades comunicativas e o restante destinado às avaliações e respostas a questionários. A segunda fase ocorreu com a segunda turma e teve a duração de 4 horas e 35 minutos dedicados às atividades comunicativas, avaliações e questionários.

Como forma de identificar os participantes da pesquisa preservando sua identidade civil, foi utilizada a letra A para designar aluno e a S para designar sala. Como exemplo, A1S1 equivale a aluno 1 da sala 1. No recorte de pesquisa ora apresentado, foram incluídos 14 participantes da pesquisa divididos igualmente entre as duas salas no número de 7 para cada uma.

O objetivo de cada aula do projeto de docência foi aprimorar a competência linguístico-comunicativa de alunos e prepará-los para interagir em situações nas quais precisassem fazer uso de LI dentro e fora da sala de aula. O foco das atividades era de estimulá-los a se apresentarem e falar de seus gostos. Durante as aulas, cada um teve a oportunidade de aprender como falar sobre suas frutas, cores e vegetais favoritos, bem como constatar que a língua pode ser usada para a interação com os colegas, professora e outras pessoas.

As duas etapas de desenvolvimento do projeto de docência não foram exatamente iguais, pois a vivência e experiências realizadas na primeira fase com a primeira turma permitiram que algumas mudanças fossem feitas para atenderem à segunda. Assim, as atividades que não permitiram a interação como esperávamos foram substituídas com o intuito de verificarmos se as alterações iriam modificar os resultados que poderiam ser melhorados.

Os dados foram sistematizados sob as lentes da análise interpretativa de dados e organizados em categorias analíticas. Nessas categorias pudemos apresentar o que se vivenciou, foi produzido na sala de aula, como os alunos interagiram e o acervo linguístico-comunicativo construído. As atividades foram propostas dentro uma perspectiva comunicativa de nível básico.

4. AS TAREFAS COMUNICATIVAS SOB ANÁLISE

Neste subtítulo, estão contidas a descrição, análise dos dados gerados e as descobertas da pesquisa que são entrelaçadas às teorias apresentadas. Subdivide-se em duas partes nas quais são apresentadas, inicialmente, a descrição e leitura dos dados e, posteriormente, a discussão dos dados entrelaçada com teorias apresentadas.

4.1 Descrição e leituras sobre os dados

O conteúdo deste subtítulo se compõe de duas categorias de análise linguística: a primeira procura situar os alunos antes do desenvolvimento do projeto de docência e a segunda trata dos dados gerados durante e após as ações didático-pedagógicas.

4.1.1 Informações que marcaram o início da ação

Primeiramente, foi aplicado um questionário que requeria respostas escritas e subjetivas com a finalidade de conhecer melhor o público. Possibilitou verificar as concepções sobre aprender a LI, identificar a vontade que os alunos tinham de interagir utilizando a língua e observar se estavam cientes das oportunidades que podemos ter ao falarmos outra língua, além da primeira.

Os excertos da sequência foram extraídos das respostas apresentadas ao questionamento se estudar a LI era importante.

(1) Sim, porque eu conhecendo outra linguagem poderei ir para outro país e me comunicar facilmente com outros falantes da língua inglesa. (A1S1)

- (2) Sim, porque com o inglês podemos falar com outras pessoas de vários países que usam essa língua para se comunicar. (A5S1)
- (3) Sim, pois se precisa saber, se alguém for falar comigo não vou saber responder. Por isso, precisa mais que mais saibam. (A12S1)
- (4) É importante, porque assim, a pessoa que visita o Brasil tem com quem conversar. (A7S2)
- (5) Sim, pois hoje em dia falar um segundo idioma é muito importante e se falar o inglês em quase todos os países que for é possível se comunicar. (A9S2)

Nos excertos anteriores (de 1 a 5), cinco participantes demonstraram evidências de que como alunos compreendem a importância de conhecer a LI para se comunicar com outros falantes, seja no Brasil ou em outro país.

Na concepção de A1S1, saber a LI dará condições para que visite outros países, diferentemente de A7S2 para quem o conhecimento da língua permitirá que se comunique com estrangeiros que visitarem o Brasil. Independentemente da localidade, percebemos nas duas concepções a preocupação em saber se comunicar com falantes da LI.

Na fala dos outros alunos, também percebemos essa preocupação em saber a língua para interagir, para se comunicar. É no excerto retirado da declaração de A5S1 que se observa a ideia de que saber usar a LI é visto como a possibilidade de conhecer pessoas de diferentes países, ou seja, ter acesso a diferentes culturas e a bens culturais. Essa ideia é compartilhada também por A9S2 ao enfatizar que a aprendizagem da língua poderá lhe dar condições para se comunicar em outros países que visitar, quer dizer, não se restringe a lugares que têm a LI como língua oficial.

Partindo da preocupação que os participantes demonstraram objetivando interagir, conversar com outros falantes, percebemos a importância de as aulas de LI abordarem também momentos voltados para o desenvolvimento de atividades linguístico-comunicativas orais. Essa foi uma forma de motivar os alunos a aprenderem e acolher, de alguma maneira, os propósitos que apresentam em relação ao estudo da língua.

Todavia, os participantes da pesquisa destacaram que, mesmo tendo o interesse em saber como fazer uso da língua para se comunicar, muitas vezes, na sala de aula essa perspectiva não é atendida em relação à comunicação oral.

- (6) Um pouco, só que a escola só ensina a escrever inglês e não fala. (A20S1)
- (7) Mais/menos pois o ensino escolar público no Brasil não tem qualidade, que faça com que as aulas sejam boas. (A4S2)
- (8) Não. Eu por mais que eu estudo todos esses anos na escola sei o básico-do-básico é complicado mais é a realidade. (A24S2)

A20S1 ressalta que na escola apenas irão aprender a escrever e não a falar durante as aulas de LI e como o ensino é compreendido, muitas vezes, por ser incompleto, contempla apenas algumas habilidades e deixa outras de lado. Essa concepção pode ocorrer devido ao uso apenas do livro didático em sala de aula para fins de aprender e praticar regras gramaticais em situações não significativas para os alunos e não permite uma atenção maior para a habilidade oral, por exemplo.

A4S2 faz uma crítica ao falar que o ensino público e as aulas das quais participa não têm qualidade. Essa concepção pode ser forjada na crença de que não se aprende inglês nas escolas, tampouco a língua falada, como deseja.

A24S2, por sua vez, corrobora o pensamento de A20S1 e de A4S2 sobre a qualidade de ensino ofertado. A aluna sublinha as consequências de um ensino que não possibilita a seus alunos fazerem uso da língua que estão aprendendo em sala de aula, quer dizer, mesmo com muitos anos de estudo alcançou apenas o básico. Dessa maneira, na concepção desses três participantes, o ensino escolar não avança e não dá condições para os alunos chegarem ao que almejam: comunicar-se em LI.

As informações apresentadas contribuíram para decisões em relação à elaboração do projeto de docência que foi desenvolvido na escola. A partir dessas informações, as atividades comunicativas foram consideradas no intuito de auxiliar e contemplar os anseios dos alunos. Evidentemente que o propósito maior estava na internalização de vocabulário e estruturas linguístico-comunicativas para atendê-los, além de estimular a motivação para aprender e participar das atividades, considerando o curto espaço de tempo disponível para aulas de LI. Ouvir os alunos e descobrir suas concepções e propósitos delineados para o ensino e a aprendizagem auxiliou a planejar atividades que poderiam atender às necessidades informadas.

4.1.2 Desenvolvimento da proposta: avanços na competência linguístico-comunicativa dos alunos

Durante as aulas, os participantes da pesquisa tiveram momentos para praticar a comunicação oral e escrita de diferentes palavras e expressões, de acordo com o perfil das atividades comunicativas, sempre situadas em contextos significativos e informando-lhes o objetivo de cada uma.

As atividades permitiram que os alunos fizessem perguntas entre si, utilizando o vocabulário que tinha sido praticado, interagissem e trocassem conhecimento, tendo em vista que havia níveis diversos de conhecimento da língua. Foi-lhes dado a oportunidade de falar sobre seus gostos usando temas como cores, frutas, esportes, vegetais, filmes e empregassem o vocabulário para se apresentar, falar um pouco de si, ou seja, usar as funções da LI.

Como forma de avaliar a turma, antes do início das aulas os alunos responderam uma avaliação prévia que tinha como objetivo verificar a competência linguístico-comunicativa na modalidade escrita da LI. Não tínhamos o propósito de observar erros de concordância e problemas ortográficos, mas considerar as frases ou palavras pelos quais conseguiriam dar sentido à mensagem.

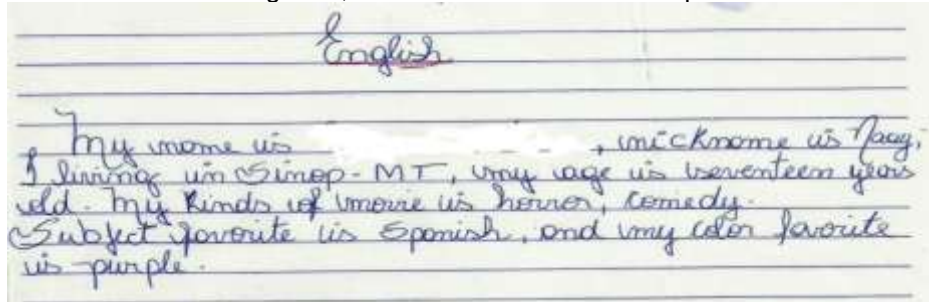
Considerando os resultados da primeira turma como um todo, os alunos conseguiram escrever 33 frases na primeira avaliação. Ao término do projeto, a turma escreveu 85 frases, passando de um percentual de 10,24% para 26,39%. A turma 2 escreveu 34 frases na primeira avaliação e 43 na segunda, passando de um percentual de 10,11% para 15,35%.

O que podemos inferir dos dados mencionados, é que as atividades comunicativas, mesmo que trabalhadas por um curto período de tempo, auxiliaram os participantes da pesquisa no aprimoramento de sua competência linguístico-comunicativa na escrita. Mesmo que suas frases ainda não seguissem ao uso adequado em relação à norma padrão da língua, era possível identificar a mensagem.

Para esclarecer quais expressões foram consideradas na correção, houve um exemplo de uso muito recorrente nas avaliações: “*blue is my color favorite*”. De acordo com a norma padrão da LI, o correto seria dizer “*blue is my favorite color*”, ou seja, a construção frasal segue a disposição estrutural da língua portuguesa (substantivo+adjetivo) e não da LI na qual o adjetivo antecede o substantivo. Porém, as palavras estão grafadas corretamente e a sentença escrita não impediu a compreensão do que se queria informar.

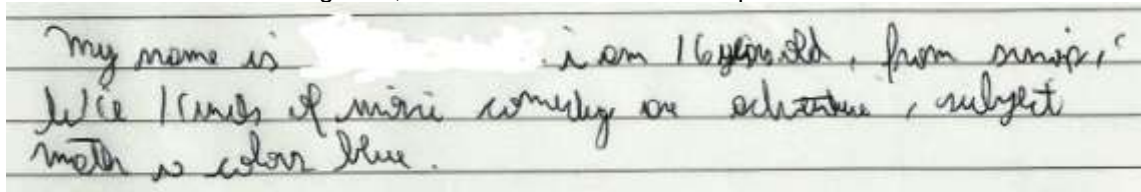
Como maneira de averiguar a competência linguístico-comunicativa escrita, foi proposto aos alunos que escrevessem um texto utilizando o vocabulário apresentado nas atividades escritas e orais. As figuras 1 e 2 ilustram produções realizadas por dois participantes:

Figura 1, texto manuscrito elaborado por A13S1



Fonte: Imagem registrada pela autora

Figura 2, texto manuscrito elaborado por A6S1



Fonte: Imagem registrada pela autora

A escrita apresentada em ambas as figuras permite visualizarmos que, mesmo não sendo construída de acordo com a linguagem requerida na norma padrão da LI, dá condições de compreender a mensagem. A competência linguístico-comunicativa escrita existe, mas a mensagem poderia ser mais inteligível se houvesse observância da norma padrão, nesse caso. Entendemos que se esses alunos tivessem mais aulas para que o professor trabalhasse com mais profundidade o tema, considerando o pouco tempo destinado à ação didático-pedagógica sob análise, os resultados seriam mais satisfatórios.

Além da competência linguístico-comunicativa dos alunos na modalidade escrita, fez-se necessário avaliá-la na modalidade oral, por meio de uma conversa em LI entre a professora e cada participante individualmente. O tema da conversa foi baseado no conteúdo abordado nas atividades comunicativas desenvolvidas em sala de aula, para que os alunos não fossem surpreendidos por palavras desconhecidas.

Durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, foi possível notar que a maioria tinha dificuldade para se expressar oralmente em LI nos temas que foram abordados. Na conversa entre a professora e os participantes, várias situações foram percebidas e levadas em consideração na discussão na comunicação, como por exemplo, alguns alunos tiveram dificuldade para responder a maioria das perguntas com períodos completos, mas apresentaram respostas mais sintéticas.

- (9) Professora: What's your first name?
A18S2: Maria.
Professora: What's your last name?
A18S2: Monique.
Professora: What's your nickname?
A18S2: Ferreira
Professora: What's your favorite subject?
A18S2: Não sei.
Professora: What's your favorite kind of movie?
A18S2: Não sei.
Professora: What's your favorite fruit?
A18S2: Não sei.
Professora: What's your favorite vegetable?
A18S2: Não sei.
Professora: What's your favorite color?
A18S2: Roxo.
Professora: Você sabe roxo em inglês?
A18S2: Eu sei red.
Professora: What's your favorite sport?

A18S2: Não sei.
(Atividade oral individual desenvolvida no final da intervenção).

A18S2 apresentou dificuldade para responder as perguntas. Contudo, é possível verificar que compreendeu algumas e, até mesmo, respondeu uma delas em português, havendo parcialmente a compreensão dos sentidos entre os falantes. A comunicação aconteceu até certo ponto, todavia a resposta, constituída pela palavra “roxo” foi dada em língua portuguesa. Houve, ainda, uma troca lexical em que ao invés de *purple* proferiu a palavra *red* (vermelho) ao falar de sua cor preferida.

Conforme podemos verificar, mesmo com dificuldade, os participantes conseguiram construir sentido, tendo um momento de interação com a professora, através de uma mensagem que pode ser compreendida.

(10) Professora: What's your first name?
A17S1: Elói
Professora: What's your last name?
A17S1: Santos
Professora: What's your favorite subject?
A17S1: Não tenho
Professora: What's your favorite kind of movie?
A17S1: Deixa eu pensar... Faz a última pergunta que você fez antes.
Professora: What's your favorite subject?
A17S1: History
Professora: What's your favorite kind of movie?
A17S1: Todos... All.
Professora: What's your favorite fruit?
A17S1: apple /'elpl/
Professora: What's your favorite vegetable?
A17S1: No have.
Professora: What's your favorite color?
A17S1: Black.

(Atividade oral individual desenvolvida no final da intervenção).

O excerto anterior indica que houve troca de informações entre a professora e A17S1, compreensão da pergunta e respostas adequadas, mesmo que parcialmente respondidas em língua portuguesa.

Durante as conversas, também houve alunos que não apresentaram dificuldade para responder as questões propostas e, mesmo utilizando na maior parte da conversa apenas palavras, ao invés da sentença completa, conseguiram comunicar com respostas objetivas e sentido adequado.

(11) Professora: What's your first name?
A17S2: My first name is Danielle
Professora: What's your last name?
A17S2: My last name is Brito
Professora: What's your nickname?
A17S2: Day
Professora: What's your favorite subject?
A17S2: Math
Professora: What's your favorite kind of movie?
A17S2: Comedy
Professora: What's your favorite fruit?
A17S2: Strawberry
Professora: What's your favorite vegetable?
A17S2: Carrot
Professora: What's your favorite color?
A17S2: Blue
Professora: What's your favorite sport?
A17S2: Volleyball

(Atividade oral individual desenvolvida no final da intervenção).

Durante esse momento de troca e interação, os participantes também puderam fazer uma pergunta para a professora e uma chamou a atenção por sua estrutura.

(12) A3S2: You first name?
Professora: My first name is Laine.
(Atividade oral individual desenvolvida no final da intervenção).

No excerto 12, o aluno não adequou sua pergunta às normas linguístico-estruturais da LI. Porém, isso não impediu que a professora compreendesse e respondesse adequadamente. Vale ressaltar que a professora não interferiu ou interpelou A3S2 quanto à construção da pergunta tendo em vista que uma correção durante a conversa poderia desmotivá-lo. Afinal, o objetivo principal naquele momento era de interagir, estabelecer comunicação sem a restrição de uso da norma da língua ou da completude de uma expressão.

Nessas situações, entende-se que aspectos psicológicos, a atenção ao filtro afetivo (Almeida Filho, 2002) em relação à aprendizagem e uso de LI devem ser levados em consideração. Colocar muitas barreiras na produção discursiva pode gerar bloqueios na aprendizagem. O aluno não deve se sentir inibido ao fazer uso da LI por não fazer uso das regras gramaticais corretamente, pois a aprendizagem é um processo gradativo e é durante as aulas que o professor precisa acolher o erro, e ajudar a avançar.

Por meio das avaliações propostas, foi possível observar a importância das atividades comunicativas (escritas e orais) durante as aulas de LI as quais permitiram que os alunos se enxergassem no papel de falantes da língua estudada e percebessem a importância da interação gradativa e progressiva nesse processo.

4.2 Resultados da proposta em diálogos com as teorias apresentadas

A partir da análise dos dados é possível estabelecer um diálogo com as teorias discutidas, especialmente sobre a abordagem comunicativa, criando uma conexão entre o ponto de vista apresentado pelos autores e a realidade encontrada em sala de aula. Foi uma forma de compreender como o uso de atividades comunicativas podia ajudar alunos de uma escola pública a se comunicarem pela/em LI escrita e oral por meio de estruturas que, gradualmente, podem construir o acervo linguístico desse público.

As ações didático-pedagógicas do projeto de docência foram propostas com o objetivo de apresentar aos alunos assuntos que fossem significativos e favorecessem a interação em LI, no nível básico.

Nesse sentido, Paiva e Figueiredo (2010) defendem que, é uma forma de o professor ajudar o seu aluno a interagir facilitando o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, tanto na linguagem oral quanto na escrita. Com base nas atividades realizadas com os estudantes ao final do projeto, percebemos que desenvolveram estruturas linguísticas as quais, aos poucos e progressivamente, podem ser ampliadas para que conquistem a competência comunicativa e avancem o nível básico. Em outras palavras, a aprendizagem esteve dentro do esperado para a quantidade de aulas que tiveram e o interesse pela LI nesse período aumentou.

Entretanto, em alguns momentos, foi necessário lidar com os filtros afetivos, principalmente nas primeiras aulas nas quais os participantes ainda não estavam familiarizados com a abordagem utilizada e não se sentiam confiantes.

Sobre os filtros afetivos, Almeida Filho (2002, p. 21) os define como: "(...) motivação, bloqueios, ansiedades, pressões dos grupos, cansaço físico (...)", ou seja, são aspectos relacionados à psicologia da aprendizagem importantes para o conhecimento de LI. O ensino-aprendizagem que visa estimular os alunos a desenvolverem a competência linguístico-comunicativa não pode excluir o trabalho para que os filtros afetivos se mantenham adequados. Em outras palavras, vale dizer que aspectos socioafetivos influenciam tanto nas formas de aprender como na maneira de interagir.

Na entrevista com os alunos, foi possível verificar a importância dessa observação, pois em nenhum momento a professora exigiu que falassem apenas em LI ou que produzissem frases completas para responder as perguntas. Dessa maneira, não afetou o empenho para que tentassem interagir, se comunicar, dar a informação com sentido da forma que era possível no momento.

Essas evidências deixaram perceber que não apenas a competência linguístico-comunicativa foi beneficiada, mas também permitiu visualizar aspectos que precisariam ser trabalhados com cada um ao longo das aulas seguintes. Por exemplo, a aluna 18 da sala 2, ao

responder sobre sua cor favorita demonstrou compreensão da pergunta realizada em LI, mas não lembrou como seria roxo (*purple*) e optou por utilizar a língua portuguesa para responder à professora. Essa interação permitiu que fosse percebido um aspecto a ser retomado e trabalhado com essa aluna nas aulas posteriores: revisar os léxicos inerentes às cores em LI.

A observação atenta e percepção da produção discursiva (fala e escrita) permite ao professor decidir quais conteúdos precisam ser enfatizados para que os alunos se tornem cada vez mais competentes ao se comunicar com outros falantes, não apenas dentro da sala de aula. É recomendável que as atividades comunicativas ocorram inicialmente em situações mais básicas, usando estruturas mais simples como a do projeto que foi proposto e alcançar, gradualmente, o uso e compreensão de estruturas mais complexas.

Conforme discutiram Paiva (2009) e Widdowson (1991), o ensino crivado em aspectos gramaticais unicamente não garante o desenvolvimento das funções linguístico-comunicativas e é preciso ser revisto. Alguns dos participantes da pesquisa relataram que, muitas vezes, o ensino de LI, principalmente em escolas públicas, acontece em torno apenas de estruturas gramaticais que se tornam desinteressantes diante a impossibilidade de associar ao porquê de estudar aquilo e não enxergam sentido nas atividades realizadas. Outros abordaram a vontade de falar a língua para que portas sejam abertas em suas vidas, permitindo-lhe que se comuniquem e viajem para outros lugares. Desse modo, percebemos que os participantes compreendem a necessidade de ser competente ao se comunicar.

Todavia, nem sempre a realidade vivenciada na sala de aula vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. Esses aspectos remetem ao que Paiva (2009), defende quanto que à sala de aula não abordar conteúdo de interesse dos alunos. Em relação ao ensino pautado na gramática normativa, Widdowson (1991) ressalta que, ao aprendermos uma língua, não estamos aprendendo apenas regras gramaticais isoladas, quer dizer, as funções linguísticas devem integrar os temas apresentados. Não queremos apontar que tudo o que se ensina na escola foge ao interesse dos alunos, ou mesmo que o ensino da gramática normativa não seja importante, ou ainda que não seja parte da abordagem comunicativa. Ao contrário, é apenas uma tentativa para se vislumbrar possibilidades de ensino que permitam ao aluno, aos poucos, construir seu acervo linguístico-comunicativo de forma significativa, atente aos aspectos psicoafetivos e que leve em conta as abordagens de aprender e a abordagem de ensinar pautada na possibilidade de se comunicar na LI.

A produção escrita indica que ao desenvolver atividades comunicativas, esse ponto levantado pelos autores a respeito das regras gramaticais pode ser contemplado de uma forma mais significativa, levando o aluno a perceber em que situações faz uso de determinada estrutura e qual seu objetivo.

Ao se apresentarem por meio de textos escritos, os alunos colocaram em prática todo o conteúdo que foi estudado por meio das atividades comunicativas evidenciando que mesmo tendo foco na interação oral durante os momentos em sala de aula, a competência linguístico-comunicativa na escrita também foi beneficiada. Levando em consideração que seus textos não estavam completamente dentro da norma padrão da LI, mas foi possível perceber que conseguiram transmitir informações e interagir.

Em consonância com Valério (2010), o aluno precisa se sentir envolvido nas atividades para que exista motivação, especialmente no que diz respeito às atividades orais. Observamos ao longo das aulas que a motivação ocorre quando os alunos percebem que conseguem escrever em LI também, por verem sentido no que estão escrevendo. Afinal, a escrita nessa língua é uma forma relevante para a comunicação global, ou seja, em plena era das novas tecnologias, ainda nos comunicamos muito pela escrita.

Apesar de os participantes terem demonstrado dificuldade em se expressar oralmente utilizando a LI, foi possível perceber o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa e motivação para aprender. (Almeida Filho, 2014). Entendemos que com um trabalho mais extenso, persistente e mais completo, pode-se gerar melhores resultados, permitindo que os alunos façam uso da língua para interagir, comunicar suas ideias e pensamentos, assim como fizeram durante o projeto de docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de docência foi realizado com o objetivo de averiguar a utilização de atividades comunicativas durante as aulas de LI, no intuito de contribuir para que os alunos

conseguissem se apresentar e falar sobre seus gostos tanto na linguagem oral quanto na escrita. Nessa iniciativa não se teve a intenção de defender a forma de ensino em questão como a mais eficiente para o aprendizado, relegando a um segundo plano as outras, mas como uma alternativa que pode ser trabalhada em consonância com o livro didático e que é possível ser realizada dentro da carga horária ofertada pelas escolas públicas.

Verificamos que, no início, os alunos ressaltaram a ausência de atividades que beneficiassem práticas orais de LI, comentando que suas aulas sempre tinham foco apenas na escrita, o que muitas vezes contribuiu para que não enxergassem sentido no que estavam aprendendo.

Desse modo, percebemos que os participantes compreenderam a necessidade de fazer uso comunicativo da LI para poder interagir com falantes de outros países, ter acesso a oportunidades experienciais e também ao conhecimento de diferentes culturas. Partindo desse ponto, procuramos formas de atender aos alunos e estimulá-los a fazer parte das atividades. Tivemos bons resultados quanto ao engajamento, observamos como estavam motivados e participativos.

Durante as aulas, observamos que as atividades comunicativas não colaboraram apenas para o trabalho em torno da interação oral e aquisição de vocabulário. Além disso, serviram para internalização de regras gramaticais e compartilhamento de informações sobre interesses e a vida dos discentes propiciado na interação entre seus pares, o que contribuiu para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Os dados inerentes às avaliações e atividades realizadas de forma escrita evidenciaram que os alunos conseguiram avançar nos momentos de desenvolvimento das atividades realizados na sala de aula., Além de interagir com seus colegas oralmente, também realizavam anotações do que estavam falando aprimorando-se na linguagem escrita.

As conversas em LI entre professora e alunos demonstraram que houve interação e troca de ideias em diferentes níveis e que os discentes utilizaram o que sabiam e aprenderam para se comunicar. Mesmo que alguns participantes tenham respondido em língua portuguesa, ou utilizaram como resposta uma forma não adequada dentro da estrutura da LI, conseguiram interagir por meio de sua mensagem e compreender as perguntas feitas.

Entendemos que se houvesse continuidade ao perfil de proposta desenvolvida, o aprimoramento da linguagem falada e da escrita dos alunos avançaria para que a comunicação fosse se tornando mais fluida de forma gradativa. Esse aprofundamento na aprendizagem de LI poderia acontecer nas aulas subsequentes através de mais atividades que permitissem a prática de diferentes estruturas atendendo às necessidades da turma.

Dessa forma, podemos concluir que o projeto de docência, embora desenvolvido em um curto espaço de tempo, trouxe benefícios para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos participantes da pesquisa podendo ser observados nos dados orais e escritos. Ressaltamos, ainda, o engajamento, a motivação e participação ativa durante as aulas da maioria dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; BARBIRATO, Rita de Cássia. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36, p.23-42, jul./dez., 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.) **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2014

COSTA, Laíne Roberta Stefanelli. **A sala de aula do ensino médio como um ambiente de comunicação nas aulas de língua inglesa**. Trabalho de conclusão de curso. UNEMAT/Sinop, Departamento de Letras, 2013.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O Drama de Ensino de Inglês na Escola Pública Brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Línguas Estrangeiras: para além do método**. São Paulo-SP: Pedro & João Editores/ Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

JUSTINA, Olandina Della. **O papel da supervisora de área na coformação por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- Língua Inglesa**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. *In*: Paiva, Vera Lucia Menezes de Oliveira (org.) **Práticas de ensino e aprendizagem em inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VALÉRIO, Kátia Modesto. Ensinando a falar Inglês. *In*: Paiva, Vera Lucia Menezes de Oliveira (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem em inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WIDDOWSON, Henry George. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

i Sobre as autoras:

Laíne Roberta Stefanelli da Costa (<https://orcid.org/0009-0000-7422-4603>)

Mestranda em Letras (Estudos Linguísticos) no Programa de Pós-Graduação em Letras (UNEMAT/Sinop). Licenciada em Letras (UNEMAT/Sinop).

Olandina Della Justina (<https://orcid.org/0000-0003-4721-6370>)

Possui Licenciatura Plena em Letras pela Fundação Faculdade Municipal de Educação Ciências e Letras de Paranavaí, Especialização em Língua Inglesa pela PUC/MG, Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso e Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto. Atualmente é professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso, na área de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada. Atua como professora e orienta pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado).

Como citar este artigo:

COSTA, Laíne Roberta Stefanelli da. DELLA JUSTINA, Olandina. Atividades comunicativas no ensino de língua inglesa: reflexões acerca da construção da competência linguístico-comunicativa de alunos do ensino médio. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 14, n. 1, p. 82-94, 29ª Edição, 2024. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR