

## ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS/LE UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS

Givanildo Silva Santos

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

Joara Martin Bergsleithner

*Universidade de Brasília*

Vânia Lúcia Menezes Torga

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar as Atividades de Produções Oral (APO) que compõem duas coleções de Livro Didático (LD) de inglês como Língua Estrangeira (LE), intitulados *English for All* e *Globetrekker*, inseridas nos últimos anos na escola pública nacional, através do PNLD (2012), tendo como meta principal verificar que tipos de atividades orais compõem as duas coleções, a fim de se perceber se as coleções poderiam contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade oral no ensino de língua inglesa (LI). Para tanto, este estudo embasou-se no diagrama de Littlewood (2004), o qual apresenta um *continuum* com diferentes estilos de aprendizagem a partir do *Foco nas Formas* até o *Foco no significado*, no qual foi possível classificar os tipos de APO presentes nas duas coleções. Para um melhor embasamento do estudo, tomaram-se como referenciais teóricos autores que discutem o LD (LAJOLO, 1996; CORACINE, 1999; PNLD, 2012), a habilidade oral (BERGSLEITHNER, 2009. PENNY, 1991) e a Abordagem Baseada em Tarefas (PRAHBU, 1987; ELLIS, 2003; WILLIS, 1996), dentre outros. Os resultados mostram que uma das coleções apresenta atividades orais com o foco de instrução na forma, que se caracterizaram como tarefas comunicativas, que conduzem os aprendizes a usar a língua explorando mais o significado, sem desprezar os aspectos formais da mesma. Portanto, essa coleção proporciona oportunidades para os aprendizes obterem um melhor desenvolvimento da habilidade oral em LE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; língua estrangeira; língua inglesa; atividades e tarefas de produção oral.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze oral production activities and tasks that are found in two English as a Foreign Language (EFL) textbooks, entitled *English for All and Globetrekker*, which have been introduced in recent years to national public schools by Progamma Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012). The goal of this paper is to verify the types of oral production activities/tasks that make up the two collections in order to determine if the two collections could lead to the development of better oral skill in English as a Foreign Language. The main theoretical support of this study was established by Littlewood (2004) in which he presents a *continuum* with different learning styles from *Focus on Form* to *Focus on Meaning*. Through this *continuum* it was possible to classify the types of oral production activities found in both collections. To serve as a better basis for the study, the theoretical framework was based on authors who discuss the textbook (LAJOLO, 1996; CORACINE, 1999; PNLD, 2012), the oral skill (BERGSLEITHNER, 2009. PENNY, 1991) and the Task-based Approach (PRAHBU, 1987; ELLIS, 2003; WILLIS, 1996) as additional authors. The results show that one of the collections presented oral production activities through *Focus on Form instruction*. These oral activities were mostly characterized as communicative tasks that lead the learners to use the language more closely without neglecting the

aspect of languages forms. Therefore, this collection offers a greater chance for learners to have a stronger oral skill development in the English Language.

**KEYWORDS:** Textbook; foreign language; English language; oral production activities and tasks.

## 1. Introdução

O domínio de uma Língua Estrangeira (LE) é um fator que dá possibilidade aos falantes de se expressarem e serem compreendidos dentro dos mais diversos contextos, seja no ambiente de trabalho, na comunidade, na escola, entre outros. No entanto, dominar uma LE não é algo tão simples, pois a aprendizagem de uma LE abrange diferentes habilidades linguísticas que, muitas vezes, se tornam um desafio para o aprendiz.

As quatro habilidades linguísticas, *falar, ouvir, ler e escrever*, conhecidas, respectivamente, em inglês como *speaking, listening, reading e writing*, constituem parte do ensino/aprendizagem de uma LE. No entanto, percebe-se uma forte ideia por parte dos aprendizes de que dominar uma LE significa estar apto a “falar” essa língua, como se a habilidade tivesse um status privilegiado em detrimento das outras. Assim, parece haver um maior desejo por parte de muitos aprendizes em dominar a habilidade oral no processo de aprendizagem de uma LE, pois muitos deles atribuem uma importância maior ao desenvolvimento desta habilidade linguística do que às habilidades de ler, escrever e ouvir (BERGSLEITHNER, 2009).

O processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil, especificamente no contexto da escola pública, há algum tempo vem passando por várias transformações. O trabalho com a LI em sala de aula sempre foi questionado por professores de LE devido a diversos problemas, tais como, falta de material didático, poucas aulas de LE, e, muitas vezes, pouca ou quase nenhuma oportunidade de interação com nativos usando a LE (CLAUDINO, 2005; LAJOLO, 1996; PAIVA, 2012; SOUZA, 2012, XAVIER, 2006).

Dentre os fatores que comprometem o ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas do Brasil, é o livro didático público de inglês (LD doravante) que tem ganhado certa atenção nos

últimos anos por parte do Ministério da Educação (MEC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais são responsáveis pela avaliação dos LD(s) que chegarão às escolas.

Os LD(s) que são fornecidos para as escolas públicas de todo o país passam por um processo avaliativo que deve estar de acordo com os critérios de avaliação previamente estabelecidos pelo MEC e, posteriormente, pelo PNLD em termos de conceitos, coerência teórico-metodológica no conteúdo e nas atividades que compõem os LD(s) e, também, contribuição para a cidadania. Em última instância, amostras dos LD(s) são enviadas às escolas para que os professores avaliem e selecionem os LD(s) que acreditam serem os mais adequados/apropriados para a realidade da unidade escolar onde estes atuam. Uma vez selecionados os LD(s), eles farão parte do processo de ensino/aprendizagem de LI sendo, portanto, o principal recurso didático da escola.

É fato que o LD exerce uma forte influência no processo de ensino/aprendizagem de qualquer disciplina. O seu uso se faz presente há muito tempo na educação básica da rede pública, contemplando muitas disciplinas que compõem a sua estrutura curricular. No entanto, no contexto da escola pública, a inserção dos LD(s) de LI gratuitos é um fato muito recente, considerando que teve início no ano de 2011 para o segmento do ensino fundamental e somente em 2012 para o ensino médio (PNLD, 2012), o que pode ser considerado um ponto positivo nesse processo.

É pertinente pontuar que muitas pesquisas têm sido conduzidas no Brasil sobre o LD de LI, mas a grande maioria tem como foco certos aspectos gramaticais e algumas habilidades linguísticas que sempre foram privilegiadas no cenário da rede pública de ensino, a saber: a leitura e a escrita. Esse fato está intimamente ligado às propostas para o ensino de línguas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tempos atrás priorizavam tais habilidades em detrimento das habilidades de *speaking* (produção oral) e de *listening* (compreensão oral).

As habilidades *falar* e *ouvir* sempre tiveram pouca visibilidade no contexto da escola pública, principalmente a produção oral, que mesmo sendo almejada por muitos aprendizes, não

tinha muita atenção por parte dos documentos que regiam o ensino de línguas estrangeiras no país (DOURADO, 2008). Entretanto, nos últimos anos, esse quadro parece ter mudado. Além disso, com a inserção dos LD(s) para a área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* do componente curricular *Língua Estrangeira Moderna*, parece haver uma preocupação em melhorar o ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Os LD(s) de LI como LE para o segmento Ensino Médio tornam-se hoje ferramentas importantes para o ensino/aprendizagem de inglês e são compostos de uma série de conteúdos e atividades que poderão auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de competência na LI de maneira mais eficiente. As atividades contidas nos LD(s) têm por objetivo levar o aprendiz a praticar a língua alvo a fim de aprender essa língua para poder usá-la nos mais variados contextos (PNLD, 2012). Além disso, elas geralmente propõe trabalhar as quatro habilidades linguísticas mencionadas anteriormente, sejam elas integradas ou isoladas. Dessa forma, considerando o interesse do aprendiz em desenvolver a habilidade oral em LI, e que muitas vezes essa oportunidade só é acessível através do suporte LD, torna-se relevante desenvolver uma análise das atividades de produção oral (APO doravante).

Para isto, toma-se como suporte teórico principal, no presente estudo, o diagrama proposto por Littlewood (2004), no qual o teórico estabelece um *continuum* com diferentes tipos de aprendizagens, partindo do *foco nas formas* para o *foco no significado*. A partir deste *continuum* é possível analisar as APO de acordo com suas características e propostas para o desenvolvimento da habilidade oral.

No que se refere às concepções sobre LD, tem-se como principais fundamentações teóricas Lajolo (1996), Coracini (1999) e o próprio PNLD (2012), bem como outros teóricos que discutem o LD como suporte para o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, aborda-se a Aprendizagem Baseada em Tarefas tendo como referências Prahbu (1987), Ellis (2003), Willis (1996) entre outros

autores. Além disso, aborda-se também a concepção de tarefas enquanto uma atividade que se diferencia de exercícios e, para tal explanação, utiliza-se as referências básicas de Branden (2006) e Ellis (2003).

### **1.1. O livro didático**

Antes de levantar qualquer discussão é preciso esclarecer que o conjunto de materiais envolvidos nas atividades da escola pode ser considerado material escolar, isto é, qualquer objeto que o professor utilize, desde um pincel/caneta, piloto até um aparelho de *datashow*, se constitui material escolar (LAJOLO, 1996).

Para Bandeira (2011, p. 14), o “material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Em outras palavras, o material que o professor utiliza em sala de aula como forma de guia ou instrução para a realização de uma aula, por exemplo, constitui material didático.

Em meio a esses materiais escolares, encontra-se o LD, que, assim como a invenção de qualquer outra tecnologia, também passou por um longo processo de criação e recriação até chegar aos livros como conhecemos hoje. No entanto, no Brasil, o LD não possui uma história própria, mas sim, uma sequência de decretos, leis e medidas elaboradas a partir de 1930 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989). Desse modo, faz-se pertinente tecer algumas considerações que giram em torno do LD a fim de entendermos o motivo pelo qual certos livros são nomeados de didáticos.

O termo “didático” será concebido, aqui, como o que é “próprio para instruir”, abrangendo um “conjunto de meios, técnicas e procedimentos que concorrem para a apropriação, por um sujeito determinado, de elementos novos de todas as ordens” (MARTINEZ, 2009, p. 9). Entende-se, assim, que didático é aquilo que tem como função básica viabilizar a instrução, com vistas a se trabalhar um aspecto específico dentro de um determinado contexto, isto é, ensinar.

Conforme Lajolo (1996, p. 4), “Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Desse modo, pode-se dizer que a importância do LD está no fato de que muitas vezes ele será a maior ou até mesmo a única ferramenta de ensino e aprendizagem. Lima (2011, p.124) corrobora essa ideia quando afirma que “O LD é importante, pois, muitas vezes, define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas a serem utilizadas pelo professor”.

O LD, dessa forma, constitui uma ferramenta básica para o processo de ensino/aprendizagem, como salienta Claudino (2005),

[...] não raras vezes ele [o livro didático] é a única fonte de informação para alunos ou, até mesmo, para professores, assumindo um status privilegiado perante as outras ferramentas de ensino. Ele determina o que vai ser ensinado e de que forma o será e, assim, sua perspectiva de ensino/aprendizagem será necessariamente constitutiva do ensino de sala de aula (p.10).

Nesse sentido, Lajolo (1996) pontua que o LD torna-se um instrumento relevante para o ensino/aprendizagem de línguas, e mesmo que não seja o único material utilizado por professores e alunos, ele pode ser crucial para a aprendizagem. A autora salienta também que,

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem novos conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere (p.5).

De acordo com Xavier e Souza (2008), o LD funciona como um guia para o professor que utiliza esse instrumento na sua atuação e dos alunos em sala de aula. O LD determina o conteúdo de ensino e as habilidades linguísticas a serem priorizadas, porém, isso não significa que o professor

não deva questionar o material que venha a ser adotado por ele.

Seguindo essa linha de pensamento, Coracini (1999) traça uma discussão acerca das críticas em torno de livro didático, principalmente com o surgimento da abordagem comunicativa. A autora (op. cit.) revela que com a chegada da abordagem comunicativa, o LD foi criticado por professores de LE, pois constituiria um material artificial, pouco comunicativo que limitava a criatividade do professor.

Percebe-se, dessa forma, que a ausência ou presença do LD na evolução do ensino/aprendizagem de LE dividiu o uso do LD em dois grupos: aqueles que sentiam a necessidade de se trabalhar com um LD, pois esse aspecto poderia auxiliar no desenvolvimento do ensino/aprendizagem, e aqueles que se posicionavam contra a adoção de um único material. Essa resistência ao LD é possível de ser explicada, como demonstra Coracini (2009), pela forte influência que a abordagem comunicativa exerceu no processo de ensino/aprendizagem de línguas, pois, essa abordagem, a princípio, era contrária ao estudo de línguas sob a perspectiva gramatical.

Dessa forma, é possível considerar que os LD(s), bem como outros materiais didáticos, constituem-se ferramentas que dão suporte ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE, que mesmo, muitas vezes, sendo definidores do que se ensina e o que se aprende, exercem uma forte influência para o ensino e aprendizagem da LI/LE em muitas escolas públicas do Brasil.

## **1.2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o LD de Língua Inglesa**

A avaliação dos LD(s) para o ensino nas escolas públicas no Brasil é realizada pelo Ministério da Educação (MEC), que também é responsável pela aprovação dos LD(s) que serão distribuídos para as escolas públicas. A distribuição é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tem como objetivo principal auxiliar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino. (PNLD, 2012).

Até o ano de 2010, o PNLD distribuía LD(s) de quase todas as disciplinas para o segmento

do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, porém, no que se refere à LE, aqui especificamente a LI, só recentemente foi inserido do contexto da Escola Pública, tanto do Ensino Fundamental em 2011, quanto do Ensino Médio em 2012. Como revela o próprio guia do PNLD (2012),

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. Essa inclusão atende à LDB 9394/96, a fim de garantir que as línguas estrangeiras acompanham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica (p. 9).

Observa-se assim que, a inserção do LD de LI no Ensino Médio da rede pública pode ser considerada um ganho para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de LE. No entanto, é preciso considerar que mesmo este fato sendo um ponto positivo, não significa que o trabalho com o LD de LI seja totalmente eficaz para o ensino/aprendizagem desta LE. Desse modo, é relevante lançar um olhar crítico sobre o que esse material didático contém e como ele se estrutura.

É válido ressaltar que antes de chegarem às escolas, os LD(s) passam por um processo criterioso de avaliação como aponta o Guia do PNLD (2012):

A avaliação das obras foi constituída por um longo e criterioso processo de trabalho avaliativo realizado por colegas professores da educação básica e de ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país (p. 9).

Nesse contexto, as obras selecionadas deveriam atender a uma série de preceitos estabelecidos pelo edital PNLD (2012), tais como: seleção de textos verbais e não verbais, sistematização dos conhecimentos linguísticos, preocupação com a produção escrita e oral, uso estético da linguagem, entre outros. Percebe-se assim que os LD(s) avaliados e selecionados devem



conter diversos aspectos da linguagem. Além disso, os LD(s) devem se preocupar também com a produção escrita e oral.

Conforme Paiva (2009, p.18), “Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical tendo como referência a língua escrita”. Com esse pensamento, muitos LD(s) traziam o foco em aspectos gramaticais, isto é, os LD(s) abordavam aspectos relacionados às formas em detrimento das questões referentes ao contexto, ao significado.

Nessa perspectiva, muitos LD(s) para o ensino de LI como LE traziam exercícios mecanizados, que levavam o aprendiz a uma prática mecânica da língua, como decorar vocabulário e expressões, por exemplo. Em outras palavras, havia forte presença de exercícios de gramática descontextualizados.

Somente por volta da década de 1980, os LD(s) de inglês passaram a ser mais elaborados, com ilustrações coloridas, alguns com a versão do professor indicando a metodologia que deveria ser empregada, por exemplo. Observa-se, dessa forma, que os LD(s) para o ensino de LI passaram por um processo de evolução e reformulação. Muitos traziam uma determinada abordagem ou método de acordo com o contexto da época, outros buscavam apresentar propostas para além dos métodos tradicionais. De acordo com Paiva (2009):

O professor tem hoje, à sua disposição, uma infinidade de materiais didáticos filiados em abordagens diferentes em um contínuo que insere, em um extremo, a abordagem estrutural, e, em outro, a abordagem comunicativa, o que indica que dois conceitos de língua disputam a preferência dos professores – língua como um conjunto de estruturas e língua como comunicação (p. 28).

Dentro desse contexto, é possível inferir que os LD(s) de LI podem apresentar diferentes abordagens, ou muitas vezes integrar as diversas abordagens a fim de se trabalhar um aspecto

específico da LI. De qualquer forma, a forte presença do LD no processo de ensino/aprendizagem é um aspecto que sempre estará sendo discutido, pois influencia a maneira como professores ensinam e alunos aprendem.

Outros pesquisadores, como por exemplo, Xavier e Urió (2006) argumentam que o LD de inglês bem como outros livros de LE podem influenciar os professores no conteúdo que será ensinado, nas atividades que serão propostas, nas habilidades linguísticas e nos objetivos de aprendizagem. Em outras palavras, no processo de ensino e aprendizagem, o LD em sala de aula pode se caracterizar como uma ferramenta que prediz o quê e como o professor pode trabalhar em sala de aula.

## **2. Uma abordagem baseada em tarefas: tarefas *versus* exercícios**

Na década de 1970 houve uma forte reação às abordagens de ensino de língua tradicionais por parte de estudiosos do ensino de línguas. O ensino e aprendizagem com foco na gramática eram questionados por estudiosos, pesquisadores, educadores, pois já se discutia que dominar a habilidade linguística estava para além da competência gramatical (RICHARDS, 2006). Naquele contexto, se iniciou o Movimento Comunicativo na Europa com o linguista aplicado David Wilkins. Esse movimento propôs trabalhar a competência comunicativa com foco no uso comunicativo da língua, e não mais em aspectos gramaticais de forma isolada. Desse modo, o Ensino Comunicativo da Língua (doravante ECL) começou a ser discutido e estruturado. (RICHARDS, 2006).

Em outras palavras, ao conceber o ensino/aprendizagem para a comunicação, o que é mais importante é a função comunicativa que as pessoas desempenhavam. Nesse sentido, nos fins dos anos 1980 surgiu a abordagem de ensino baseada em tarefas a fim de promover o ensino de línguas, enfatizando mais o significado do que as formas, uma vez que “a forma inibia o aprendizado de línguas” (PRAHBU, 1987 apud WILLIS; WILLIS, 2001, p. 175). A Abordagem de Aprendizagem Baseada em Tarefas (ABT), conhecida como *Task Based Language Learning* (TBLL) ou *Task*

*Based Language Teaching* (TBLT), está voltada para a realização de tarefas nas quais o aprendiz participa do processo de produção da língua, como por exemplo, na produção da sua fala.

De acordo com Ellis (2003), essa abordagem “procura engajar os aprendizes no uso da língua de forma autêntica, através da realização de uma série de tarefas” (p.12)<sup>1</sup>. Com essa concepção foi que pesquisadores começaram a propor atividades com foco mais no significado do que na forma, nomeando-as de tarefas. No entanto, a definição de tarefa mostra-se de forma variada e tem sido proposta por vários autores.

Segundo Willis (1996), a tarefa constitui uma atividade “na qual a língua alvo é usada pelo aprendiz para um objetivo comunicativo a fim de se obter um resultado” (p.23). Conforme Bygate, Skehan e Swain (2001), a tarefa é “uma atividade que requer ao aprendiz fazer o uso da língua, com ênfase no significado, para alcançar um objetivo” (p.11).

Nesse mesmo sentido, Penny (1991) afirma que:

[...] a tarefa é essencialmente destinada a objetivos: ela requer que o grupo, ou par, alcance um objetivo que é geralmente expressado por um resultado observável, como breves notas ou listas, reorganização de itens desordenados, desenho, um sumário falado. Este resultado deveria ser atingível somente através da interação entre os participantes (p.123-124).<sup>2</sup>

A concepção de Ellis (2003) acerca da tarefa se apresenta como um plano de trabalho no qual os aprendizes utilizam a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado com o foco principal no significado. Já para Scaramucci (1995, p. 4-5), o termo “tarefa” é usado em Linguística Aplicada como uma atividade de ensino que tem o propósito comunicativo através do uso da linguagem que se assemelha com a vida real, como escrever uma carta solicitando informações, por exemplo.

Ellis (2003), baseado em Wright (1987) e Nunan (1989), aponta cinco características para o

---

1. (ELLIS, 2003, tradução nossa).

2. (PENNY, 1991, tradução nossa)

*design* de uma tarefa, sendo elas: *goal* (objetivo geral), *input* (insumo linguístico), *conditions* (condições), *procedures* (procedimentos) e *predicted outcomes* (resultados previstos – produto e processo).

*Goal* (objetivo geral) se refere tanto às competências comunicativas (linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica) quanto às habilidades linguísticas, bem como ao modo retórico (descrição, argumento, direções etc.) que as tarefas são destinadas a obter. *Input* (insumo linguístico) está relacionado às informações verbais e não verbais fornecidas pela tarefa. *Conditions* (condições) dizem respeito à maneira que a informação é apresentada ou usada, por exemplo, convergindo versus divergindo. *Procedures* (procedimentos) podem ser entendidos como o modo como as tarefas devem ser executadas, em pares ou em grupos, por exemplo. Já *predicted outcomes* (resultados previstos) apresentam dois aspectos: o produto, que resulta da conclusão da tarefa, e o processo, que se refere aos processos linguísticos e cognitivos usados pelo aprendiz para realizar a tarefa, como compartilhar informações e experiências, por exemplo.

Nesse sentido, é interessante sublinhar que as tarefas podem apresentar diferentes tipos e características próprias que se diferenciam de exercícios tradicionais. Conforme a classificação proposta por Willis (1996), “todos os tipos de tarefas podem envolver a leitura bem como a fala e muitas levam naturalmente para a fase escrita” (p. 26). A autora, dessa forma, classifica os tipos de tarefas em seis: listar, ordenar e organizar, comparar, resolver um problema, compartilhar experiências pessoais e as tarefas criativas.

Outro ponto importante a ser discutido se refere à tarefa em contraste com o exercício. Conforme Ellis (2003), “‘tarefas’ são atividades que exigem uso da língua com foco principalmente no sentido. Em contraste, ‘exercícios’ são atividades que exigem o uso da língua com foco principalmente na forma” (p.3). Nessa linha de pensamento, Branden (2006), também traça uma discussão em relação às diferenças entre tarefas e exercícios. Segundo o autor (op. cit.),

As tarefas diferem dos exercícios no sentido de que os aprendizes não têm que provar que eles sabem perfeitamente como aplicar um procedimento específico ou podem (re)produzir fatos de conhecimento. As tarefas são desenhadas, antes de mais nada, para criar um ambiente no qual os aprendizes são permitidos a experimentar a linguagem (p.102-103).<sup>3</sup>

Souza (2012) diferencia as tarefas dos exercícios salientando que elas têm produtos a serem alcançados e não apenas objetos como uma resposta certa ou errada, mas sim “objetos socioculturais mais amplos, tais como, por exemplo, uma carta para uma empresa, instruções para que algo seja feito, a apresentação de uma localidade, uma página para a internet” (p.157).

Nesse sentido, uma tarefa apresenta em si um caráter mais comunicativo, e conforme Nunan (1989), uma tarefa comunicativa é entendida como “[...] uma parte do trabalho da 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 (p. 10).<sup>4</sup>

Dessa forma, as tarefas constituem uma inovação para o ensino/aprendizagem de línguas, pois seu foco está no significado e não nas formas gramaticais, isto é, elas envolvem principalmente aspectos relacionados ao significado, à comunicação autêntica, não desprezando as formas linguísticas, pois estas também são trabalhadas nas tarefas, porém sempre engajadas em situações onde o significado prevalece.

### **3. Metodologia**

O presente estudo conduz uma pesquisa qualitativa tendo como objetivo principal verificar os tipos de APO que compõem as duas coleções, a fim de se perceber qual das duas coleções poderia contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade oral em LI como LE. Os critérios para a seleção das coleções estipulados para esta pesquisa foram traçados, primeiramente, a partir

---

3. (BRANDEN, 2006, tradução nossa).

4. (NUNAN, 1989, tradução nossa).

da disponibilidade da coleção junto à editora.

De posse das coleções, observaram-se os tipos de atividades que compõem os LD(s), se eram atividades de produção oral, produção escrita, compreensão oral e leitura. Para a presente pesquisa, interessavam somente as atividades de produção oral (APO), uma vez que esse é o foco principal do estudo. Dessa forma, as coleções que fizeram parte deste estudo foram: *English for All* (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010), e a coleção *Globetrekker* (COSTA, 2010), ambas compostas de três volumes, sendo que cada volume contém um CD de áudio.

Após a seleção das APO, foi necessário quantificá-las e, posteriormente, classificá-las de acordo com os tipos de APO, tendo por base o diagrama de Littlewood (2004) que será explanado detalhadamente a seguir.

### **3.1. O diagrama de Littlewood e as atividades de aprendizagem: o modelo teórico adotado para este estudo**

Antes de trazer a discussão a respeito do Diagrama do Littlewood (2004) e das atividades de aprendizagem é essencial que se discorra aqui, mesmo que de forma sucinta, sobre os tipos de instrução que se fazem presente no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, pois esses estão intimamente ligados ao diagrama estabelecido por Littlewood (op. cit), na medida em que são concebidos como critérios para a classificação das atividades de aprendizagem.

Long e Robinson (1998) apresentam três tipos de instrução: Foco no Significado (*Focus on Meaning*), Foco nas Formas (*Focus on FormS*) e Foco na Forma (*Focus on Form*). No primeiro tipo de instrução, tem-se o Foco no significado (*Focus on meaning*), o qual está voltado para a comunicação sem se preocupar com as formas utilizadas para veicular a informação. Desse tipo de instrução fazem parte, por exemplo, a Imersão e a Abordagem Natural, uma vez que não permite a influência da gramática no processo de ensino/aprendizagem.

O Foco na Forma (*Focus on Form*), por outro lado, é definido por Ellis (2003) como “o

processo cognitivo pelo qual os aprendizes se atentam para a forma quando compreendendo e produzindo mensagens comunicativas” (p.342). O autor (op. cit.) cita Michael Long (1998), afirmando que esse pesquisador usa esse termo teórico para se referir à instrução na qual os aprendizes atentam-se para a forma, durante o processo de aprendizagem, focando principalmente no conteúdo da mensagem. Em outras palavras, o *Foco na Forma* busca trabalhar forma e significado simultaneamente.

No que se refere ao Foco nas Formas (*Focus on FormS*), a ênfase nesse tipo de instrução está voltada para as estruturas linguísticas. Segundo Sheen (2002), esse tipo de instrução baseia-se em três estágios: 1) fornecer a compreensão da gramática por meio de uma variedade de significados; 2) usar exercícios que implicam o uso da gramática para compreensão e produção da língua alvo; 3) promover frequentes oportunidades de uso da gramática com o objetivo de promover o automatismo e a precisão gramatical.

Considerando a discussão acerca das instruções de ensino, é pertinente abordar a questão dos estudos conduzidos por Littlewood (2004), dentro do campo da Abordagem Baseada em Tarefas. Nesse contexto, Littlewood (2004) esboçou um diagrama que mostra um *continuum*<sup>5</sup>, que começa com o foco nas formas e termina com o foco no significado, sendo que no meio deste contínuo existe uma relação entre Foco nas Formas e Foco no Significado, o que se pode chamar de Foco na Forma, sendo este, o tipo de instrução que também se faz presente na Abordagem Baseada em Tarefas.

Sob essa mesma ótica, Littlewood (2004) adota a concepção de foco nas formas como apontada por Long (1998) para estabelecer o *continuum* no diagrama. No entanto, o digrama estabelecido por Littlewood (2004) não atribui a instrução Foco no Significado como parte da

---

5. O termo em latim *Continuum* será preservado aqui para não descaracterizar o diagrama estabelecido por Littlewood, mas não se diferencia da concepção da palavra em português “contínuo”.

Abordagem Natural, como revela Long (1998), mas como uma característica principal de tarefas. Assim, o autor (op.cit.) apresenta diagrama a seguir, classificando cinco seções que apresentam vários tipos de atividades de aprendizagem: (1) aprendizagem não comunicativa, (2) prática pré-comunicativa da língua, (3) prática comunicativa da língua, (4) comunicação estruturada e (5) comunicação autêntica, como mostra a figura a seguir:

**Figura 1. O *continuum* de foco nas formas para o foco no significado**

Fonte: LITTLEWOOD (2004, p. 322).

Focus on forms		←	→	Focus on meaning
<b>Non-communicative learning</b>	<b>Pre-communicative language practice</b>			<b>Authentic communication</b>
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice			Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem-solving and discussion
		←	→	
'Exercises'			(Ellis)	'Tasks'
		←	→	
'Enabling tasks'			(Estaire and Zanon)	'Communicative tasks'

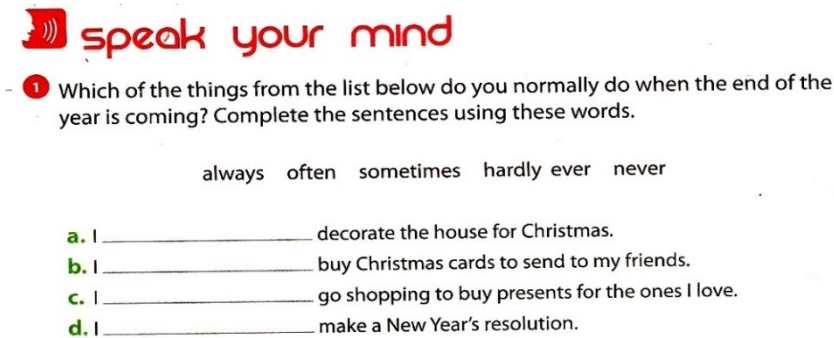
Por meio do diagrama, Littlewood (2004) demonstra que, a partir da Prática comunicativa da língua (*communicative language practice*) em direção ao lado direito do diagrama, estabelece-se o que se considera como tarefas, como propõe Ellis (2003). Movendo para o lado esquerdo do diagrama, a partir da aprendizagem Prática pré-comunicativa da língua (*Pre-communicative language practice*), observam-se os tipos de aprendizagem tendo por base o Foco nas Formas. Em outras palavras, a Aprendizagem não-comunicativa e a Prática pré-comunicativa da língua estão voltadas para o foco nas formas, enquanto a Prática comunicativa da língua, Comunicação estruturada e a Comunicação autêntica estão ligadas ao Foco na Forma, isto é, o que prevalece nesse tipo de instrução é o trabalho com o significado, mas sem desprezar as formas gramaticais, porém,



estas são imprevisíveis.

Com base na Figura 1, a aprendizagem não comunicativa se caracteriza com um forte foco nas formas. Em outras palavras, as atividades desse tipo envolvem principalmente aspectos gramaticais descontextualizados. Assim, mesmo se os aprendizes não entenderem a questão ou o estímulo, eles poderão responder da forma correta. Essa categoria inclui exercícios de substituição, exercícios gramaticais descontextualizados e exercícios de pronúncia, por exemplo, (LITTLEWOOD, 2004, p. 322). Esse tipo de atividade de aprendizagem pode ser visualizado a seguir:

**Figura 2: Exemplo de Atividade Não-comunicativa (Tipo 1)**



**speak your mind**

1 Which of the things from the list below do you normally do when the end of the year is coming? Complete the sentences using these words.

always   often   sometimes   hardly ever   never

a. I \_\_\_\_\_ decorate the house for Christmas.  
 b. I \_\_\_\_\_ buy Christmas cards to send to my friends.  
 c. I \_\_\_\_\_ go shopping to buy presents for the ones I love.  
 d. I \_\_\_\_\_ make a New Year's resolution.

Fonte: Livro *Globetrekker*, Volume 1, (COSTA, 2010, p.156).

No exemplo mostrado anteriormente, é possível perceber que o foco do aprendiz deve-se voltar totalmente para as formas gramaticais. Nesse caso, completar as sentenças com os advérbios conduz a um resultado puramente gramatical sem nenhum propósito comunicativo. Já a Prática Pré-comunicativa da língua também enfatiza as características estruturais da língua, mas conduz ao significado. As atividades desse tipo tendem a limitar as respostas dos aprendizes, porém é possível haver mais de uma forma correta nas respostas. Como apontam Chang e Lee (2011), nesse tipo de atividade, “os professores deveriam sempre saber o que os aprendizes vão dizer por que não haverá novas informações” (p.146). Um exemplo, como pode ser visualizado a seguir, é o tipo de atividade de pergunta-e-resposta, na qual o professor faz uma pergunta aos aprendizes e,

para que eles possam responder, eles devem prestar atenção ao significado das palavras (LITTLEWOOD, 2004, p. 322).

### Figura 3: Exemplo de atividade de Prática Pré-comunicativa (Tipo 2)

4. Ask questions and answer, using the words from the box:

Terminada a atividade, peça aos alunos que troquem os livros em duplas e verifiquem se anotaram as mesmas respostas.

English	soda	book
TV	volleyball	hot dog

a. he/ read

Q.: *What is he doing?*

A.: *He's reading a book.*

b. Sheila/ study

Q.: *What is Sheila doing?*

A.: *She's studying English.*

c. George/ eat

Q.: *What is George doing?*

A.: *He's eating a hot dog.*

d. you/ drink

Q.: *What are you doing?*

A.: *I'm drinking soda.*

e. Julia/ play

Q.: *What is Julia doing?*

A.: *She's playing volleyball.*

f. they/ watch

Q.: *What are they doing?*

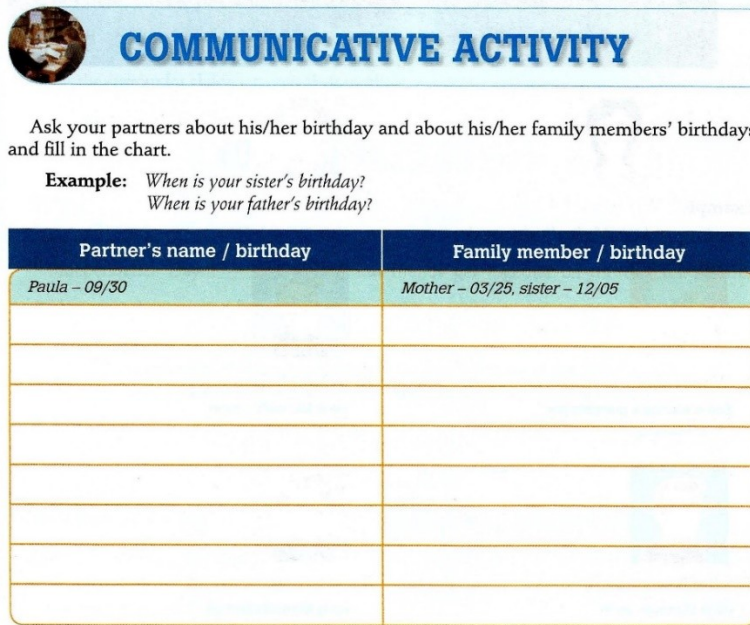
A.: *They're watching TV.*

Fonte: MORINO, E.C; FARIA. Livro *Hello*. Editora Ática, 2003, p.15.

Nesse tipo de atividade, os aprendizes devem direcionar a atenção para o significado das palavras, fazendo perguntas utilizando um tempo verbal específico, e nenhuma informação nova é adicionada, isto é, ao se fazer a pergunta, a resposta já é esperada pelo aprendiz.

Littlewood (2004) classifica a terceira categoria como prática comunicativa da língua, na qual os aprendizes praticam aspectos da língua previamente ensinados dentro de um contexto onde há a comunicação de novas mensagens. Além disso, nas atividades desse tipo, os aprendizes trabalham com uma gama previsível da linguagem, porém fazem isso para transmitir nova informação. Desse modo, esta categoria envolve atividades nas quais os aprendizes, por exemplo, usam o vocabulário e as estruturas ensinadas recentemente para questionar ou conseguir informação do seu par a fim de concluir uma tarefa. A atividade de preencher lacuna é um exemplo claro da *prática comunicativa da língua*, como pode ser observado em seguida:

**Figura 4: Exemplo de atividade de prática comunicativa da língua (Tipo 3)**



**COMMUNICATIVE ACTIVITY**

Ask your partners about his/her birthday and about his/her family members' birthdays and fill in the chart.

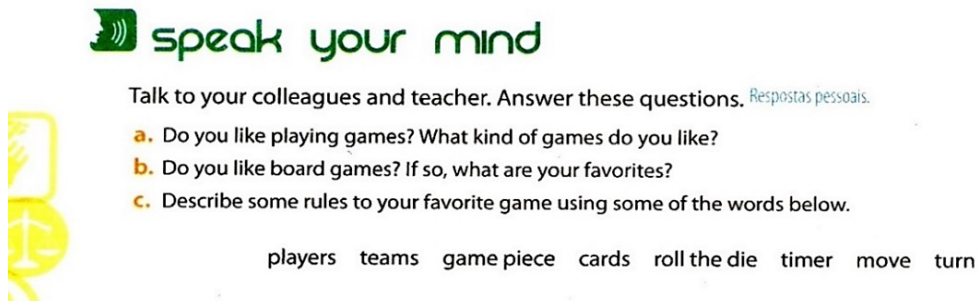
**Example:** *When is your sister's birthday?*  
*When is your father's birthday?*

Partner's name / birthday	Family member / birthday
Paula - 09/30	Mother - 03/25, sister - 12/05

Fonte: AUN; MORAES, SANSANOVICZ. *English for All*, Vol.1.2010, p. 22.

A quarta categoria, nomeada por Littlewood (2004) como Comunicação Estruturada, tem como foco principal a comunicação da mensagem. Dessa forma, a língua alvo é usada para compartilhar informação com os outros. No entanto, as atividades enquadradas neste tipo de categoria devem ser estruturadas/desenhadas para que os aprendizes possam dar conta da atividade com seus recursos existentes. Esta categoria, assim, inclui atividades de troca de informação mais complexas ou tarefas de *role-play* estruturadas. A seguir, é possível visualizar um exemplo do que seria esse tipo de atividade de aprendizagem.

**Figura 5: Exemplo de atividade de comunicação estruturada (Tipo 4)**



**speak your mind**

Talk to your colleagues and teacher. Answer these questions. *Respostas pessoais.*

- Do you like playing games? What kind of games do you like?
- Do you like board games? If so, what are your favorites?
- Describe some rules to your favorite game using some of the words below.

players teams game piece cards roll the die timer move turn

Fonte: Livro *Globetrekker*, Volume 3, (COSTA, 2010, p. 110).

A última categoria, estabelecida por Littlewood (2004), encontra-se no lado direito do *continuum*, e é denominada de Comunicação autêntica. O autor afirma que esta categoria “[...] constitui-se de atividades nas quais o foco está fortemente na comunicação de mensagens, e as formas da língua são correspondentemente imprevisíveis, tais como usar a língua para discussão, resolver um problema, tarefas baseadas no conteúdo (p. 322).<sup>6</sup>

Na figura a seguir, tem-se um claro exemplo do que se pode chamar de atividade de comunicação autêntica, na qual os aprendizes devem fazer o uso da língua-alvo a fim de atingir um objetivo, para isso, os eles não são limitados a utilizar somente alguns recursos linguísticos.

**Figura 6: Exemplo de atividade de comunicação autêntica (Tipo 5)**

### **A dangerous moment**

#### **Student A**

Have you ever been in a situation where you felt your life was in danger? Describe the situation to your partner. Tell him/her what happened. Give an account of how you felt when you were in danger and afterwards.

#### **Student B**

Listen to your partner tell you about a dangerous moment in his/her life. Draw a picture to show what happened to your partner. Show him/her your picture when you have finished it.

Fonte: ELLIS, R. (2003, p. 11).

Por fim, através das concepções e dos exemplos citados anteriormente, entende-se que a *aprendizagem não comunicativa* e a *prática pré-comunicativa da língua* focam principalmente nos

6. (LITTLEWOOD, 2004, tradução nossa).

aspectos formais da língua, com uma proposta de ensino/aprendizagem centrada nas formas gramaticais por meio de exercícios mecanizados que não possibilitam ao aprendiz produzir a língua, mas ser um mero reprodutor de regras e estruturas. Por outro lado, a prática comunicativa da língua é a transição de exercícios mecanizados para atividades que objetivam dar uma ênfase maior à comunicação.

A comunicação estruturada<sup>7</sup>, por sua vez, é relativamente significativa e traz um *foco na forma*, isto é, trabalha com significado e aspectos gramaticais simultaneamente. Já a comunicação autêntica enfatiza a função comunicativa, as formas linguísticas não são excluídas, mas sim imprevisíveis. Em outras palavras, as atividades desse tipo de aprendizagem trazem um foco principal no significado, em que os aprendizes poderão compartilhar e trazer novas informações, participar ativamente na execução da atividade através de uma negociação linguística.

Dessa forma, o *continuum* elaborado por Littlewood (2004) possibilita caracterizar a aprendizagem não comunicativa e a prática pré-comunicativa da língua como os tipos de aprendizagens que propõem o trabalho com exercícios. Isso envolve exercícios gramaticais, de vocabulário, repetição etc. Por outro lado, a prática comunicativa da língua, a comunicação estruturada e a comunicação autêntica são os tipos de aprendizagem que propõem tarefas em vez de exercícios, isto é, propõem atividades nas quais os aprendizes participam ativamente do processo de produção da língua, trocando informações, resolvendo problemas em uma situação de comunicação etc.

#### **4. Resultados**

Considerando que as duas coleções apresentaram um número total de APO diferente, sendo que a Coleção A apresentou um total de 30 (trinte APO) e a Coleção B um total de 24 (vinte e quatro APO) o número dos tipos de atividades em cada coleção será apresentado em forma de

---

7. A palavra “estruturada” dentro desse contexto não se refere à prática de estruturas gramaticais, mas sim ao *design* da atividade, isto é, a maneira como a atividade foi elaborada para que os aprendizes possam executá-la.

porcentagem utilizando regra de três simples. Em outras palavras, para se obter a porcentagem do tipo de APO em cada volume aplica-se a regra de três através da multiplicação cruzada da seguinte forma:

$$\frac{100\%}{x} \quad \begin{array}{l} \text{(Total de APO presentes no volume)} \\ \text{(Número do Tipo de Atividade)} \end{array}$$

**Tabela 1 Percentagem dos tipos de Atividades de Produção Oral (APO) nas duas coleções**

Atividades	Coleção A	Coleção B
Tipo 1	6,6%	12,5%
Tipo 2	6,6%	31,9%
Tipo 3	40,0%	19,4%
Tipo 4	40,0%	27,7%
Tipo 5	6,6%	8,3%

Nota: Tipo 1 = aprendizagem não-comunicativa; Tipo 2 = prática pré-comunicativa da língua; Tipo 3 = prática comunicativa da língua; Tipo 4 = comunicação estruturada; Tipo 5 = comunicação autêntica

A tabela 1 mostra a percentagem dos tipos de APO nas duas coleções, abrangendo todos os três volumes de cada coleção. Através dessa tabela é possível perceber que a *Coleção A* concentra a maior parte das APO dos tipos 3 (prática comunicativa da língua) e 4 (comunicação estruturada). Por outro lado, a *Coleção B* apresenta uma maior percentagem das APO dos tipos 2 (prática pré-comunicativa da língua) e 4 (comunicação estruturada), sendo que as do Tipo 2 prevalecem sobre as do Tipo 4.

Os resultados revelaram que as duas coleções, *Coleção A (English for All)* e *Coleção B (Globetrekker)*, apresentam os cinco tipos de APO a partir da classificação de Littlewood (2004): Tipo 1 - aprendizagem não-comunicativa; Tipo 2 - prática pré-comunicativa da língua; Tipo 3 - prática comunicativa da língua; Tipo 4 - comunicação estruturada e Tipo 5 - comunicação autêntica. Esse aspecto releva que ambas as coleções propõem APO que podem influenciar em grande ou pequena escala no desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes de LI como LE.

A *coleção A (English for All)*, propõe principalmente APO do Tipo 3 (prática comunicativa da língua) e do Tipo 4 (comunicação estruturada). Através do *continuum*, é possível dizer que há

uma forte presença de atividades que trazem o foco na forma, isto é, atividades que envolvem aspectos relacionados ao significado, mas que também envolvem aspectos gramaticais. Através dos resultados, é possível inferir também que a *Coleção A* não concentra suas APO nem nas APO do Tipo 1, nem nas do Tipo 5. Nesse sentido, há uma tendência dessa coleção em propor APO que conduzem os aprendizes a se envolverem em tarefas que exigem uma gama previsível de linguagem, mas transmitem novas informações ao executá-las (LITTLEWOOD, 2004).

A coleção B (*Globetrekker*) apresenta, predominantemente, APO do Tipo 2 (*prática pré-comunicativa da língua*). No entanto, uma porcentagem significativa também foi encontrada de APO do Tipo 4 (*comunicação estruturada*), apontando que pode haver uma preocupação dessa coleção em trabalhar também com atividades por meio da qual os aprendizes usem a língua para a comunicação, sem uma preocupação excessiva com a gramática.

Tendo por base o *continuum*, é possível inferir que, por apresentar APO que trazem o *Foco* principalmente em aspectos estruturais e formais da língua, a coleção B procura, em primeira instância, trabalhar com atividades que não permitem aos aprendizes serem produtores da língua, mas sim reprodutores de estruturas e formas linguísticas. No entanto, pelo fato desta coleção apresentar uma porcentagem consideravelmente relevante de APO do Tipo 4, é possível entender que ela também se propõe em abordar APO que poderiam ser consideradas tarefas, o que se torna um ponto positivo nesse quesito, uma vez que esse tipo de atividade permite os aprendizes fazerem o uso da língua-alvo para a comunicação e a negociação de significados.

Verificou-se que a *Coleção A* propõe em grande proporção tanto APO do Tipo 3 (*prática comunicativa da língua*) quanto APO do Tipo 4 (*comunicação estruturada*). Dessa forma, é possível perceber que a instrução de ensino que mais influencia essa coleção é o *Foco na Forma*, isto é, as APO que compõem essa coleção procuram engajar os aprendizes em processo cognitivos, utilizando a forma para compreender e produzir mensagens comunicativas (ELLIS, 2003).

Ao considerar o *continuum* do diagrama de Littlewood (2004), percebe-se que a maioria das APO presentes na *Coleção A* se enquadra em uma posição onde as formas linguísticas não são o principal foco das atividades. Ao contrário disso, dá-se uma atenção maior às atividades que poderiam ser chamadas de tarefas, em detrimento de atividades que se configurariam mais como exercícios mecanizados, pois as APO do Tipo 3 e do Tipo 4 possibilitam criar um ambiente no qual os aprendizes podem experimentar a linguagem, isto é, eles podem participar da produção da língua de maneira mais ativa por meio da troca de significados (BRANDEN, 2006).

A *coleção B* revela uma grande concentração de APO do Tipo 2 (*prática pré-comunicativa da língua*), mas também apresenta uma porcentagem considerável de APO do Tipo 4 (*comunicação estruturada*). No primeiro caso, pode-se inferir que essa coleção ainda atribui certa importância aos aspectos formais da língua. Dentro do *continuum*, essas APO se caracterizam mais como exercícios mecanizados do que tarefas, pois a maioria das APO do Tipo 2 levam os aprendizes a praticarem a língua (em vez de produzirem) com pouca atenção ao significado, sem transmitir ou compartilhar novas informações (LITTLEWOOD, 2004). No entanto, a coleção B apresenta uma concentração razoável em APO do Tipo 4, isto é, atividades comunicativas nas quais os aprendizes usam aspectos linguísticos ensinados previamente para executar a tarefa. As APO desse tipo são mais complexas e desafiadoras, apresentando um forte foco no significado sem desprezar as formas, como, por exemplo, as atividades de *role-play* (LITTLEWOOD, 2004).

Em virtude dos resultados e das discussões tecidas anteriormente, pode-se considerar que a *Coleção A*, por apresentar mais atividades que conduzem ao significado do que a *Coleção B*, poderia contribuir mais para o desenvolvimento da habilidade oral em LI, uma vez que as APO que compõem essa coleção trazem em si características que podem ser consideradas como tarefas, as quais, dentro do contexto de ensino/aprendizagem de línguas, exigem dos aprendizes uma atenção maior ao significado utilizando seus próprios recursos linguísticos, isto é, utilizando seu



conhecimento prévio, vocabulário aprendido, expressões, para se expressar, comparar, classificar, dar opiniões através do uso da língua alvo (ELLIS, 2003).

Nesse sentido é possível inferir que a *Coleção A* pode oferecer aos aprendizes a oportunidade de desenvolver melhor a habilidade oral no processo de ensino/aprendizagem de LE, pois ao estarem envolvidos com os tipos de APO que se caracterizam mais como tarefas, os aprendizes poderão fazer o uso da língua alvo, trocando informações, através de discussões, que fazem parte do processo de falar uma língua, podendo, assim, emitir opiniões, elaborar e responder perguntas e, por fim, fazer o uso da língua, considerando quando, onde e a quem se expressar (HAUSMANN; MARTINELLI, 2008).

Outro aspecto relevante em relação a considerar a *Coleção A* como a coleção que pode melhor contribuir para o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes é que ao se propor APO mais desafiadoras e mais complexas, como as do Tipo 3 (prática comunicativa da língua), os aprendizes precisam estar engajados na execução da tarefa, trabalhando em pares ou em grupos, manipulando, produzindo a língua com a atenção voltada principalmente para o significado (NUNAN, 1989).

Por se tratar de APO do tipo prática comunicativa da língua que envolve uma troca de significados, a interação e o surgimento de novas informações entre os aprendizes, pode-se considerar que este tipo de tarefas requer uma maior elaboração/configuração do que APO de aprendizagem não comunicativa, por exemplo, pois a habilidade oral é uma das habilidades mais difíceis de se trabalhar, uma vez que ela envolve a produção da fala, que é um processo complexo no ensino/aprendizagem de uma LE, corroborando, assim, a afirmação de Bergsleithner (2009).

## **5. Considerações Finais**

Esta pesquisa propôs analisar e verificar Atividades de Produções Oral (APO) e seus diferentes tipos presentes em duas coleções de LD de inglês como LE, *English for All* e

*Globetrekker*, a fim de se perceber qual das duas coleções poderia contribuir para um melhor desenvolvimento da habilidade oral em LI como LE.

Nesse sentido, os resultados encontrados nesta pesquisa demonstraram que ambas as coleções apresentam APO dos cinco tipos conforme a classificação de Littlewood (2004). No entanto, é possível sugerir que a Coleção A (*English for All*), em função dos tipos de APO que a compõem, poderia ser considerada como a coleção que parece proporcionar aos aprendizes um maior desenvolvimento da habilidade oral em LI como LE, por trazer em sua composição APO com uma maior consistência e elaboração, considerando a troca de significados, compartilhamento de informações, resolução de problemas e discussões, levando os aprendizes a um desenvolvimento da habilidade oral de maneira mais expressiva.

Levando em consideração que as atividades presentes não têm por função oferecer aos aprendizes oportunidade de fazer o uso da língua alvo, é imprescindível que esse LD traga em si atividades que conduzam os aprendizes a desenvolver a comunicação em LE de forma significativa e não em trabalhar com aspectos puramente gramaticais que não apresentam propósitos comunicativos. Em outras palavras, os LD(s) de LI como LE poderiam oferecer atividades que exigem dos aprendizes a negociação de significados, resolução de problemas utilizando para tanto a língua-alvo por meio da interação.

Dessa forma, é relevante salientar que os resultados encontrados neste estudo podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da LI como LE, à medida que se verifica como as APO têm sido propostas e configuradas nos LD(s) públicos do Brasil. No entanto, é imprescindível que pesquisas voltadas para análise de LD(s) de LI sejam conduzidas, uma vez que eles exercem forte influência no processo de ensino/aprendizagem de LE na escola pública brasileira.

## Referências

- BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em 10 de setembro. 2012.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas**. Revista Língua & Literatura, v. 11, p. 113-124, 2009. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/106/207>. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.
- BRANDEN, Kris Van den. **Task-Based Language Education: From theory to practice**. Cambridge University Press, 2006.
- BYGATE M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Org). **Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing. Applied Linguistics and Language Study**. London: Longman, 2001.
- CLAUDINO, B. C. V de A. **Investigando o LD de Língua Inglesa: imagens de 2005**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.
- CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- HAUSMANN, E.P.; MARTINELLI, D. R. Falar inglês é difícil? Speaking English: is it difficult? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. Blumenau, v. 2, n. 1, p. 36 -41, jan./abr. 2008.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em aberto: Livro didático e qualidade de ensino**. MEC. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. 1ª ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2011.
- LITTLEWOOD, W. (2004). **The task-based approach: some questions and suggestions**. *ELT Journal*, 58, 4, 319 – 326.
- LONG, Michael; ROBINSON, Peter (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, Catherine; Williams, Jessica. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 15–41.
- MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.
- MOTA, M. B. Interlanguage development and L2 speech production: how do they relate? In: **Psycholinguistics: scientific and technological challenges**/ Editado por Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 220–227.
- MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. Em: **Produção oral em LE: Múltiplas perspectivas**. BERGSLEITHNER, J.M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M.B. (Orgs.). Coleção: **Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 19**. São Paulo: Editora Pontas, 2011.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.
- PRAHBU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University, 1987.
- Programa Nacional do Livro Didático no Brasil**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12391&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668). Acesso em 13 de Janeiro de 2012.

PENNY, UR. **A Course in Language Teaching – Practice and Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge University Press, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo**. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1995.

SOUZA, R. A. de. A língua na cultura brasileira e na política educacional: um estranho caso de alienação. In LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. Parábola Editorial. São Paulo, 2012, p. 133-146.

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

XAVIER, R.P.; SOUZA, D. T. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? - What do learners think about the English textbook?** Trab. Ling. Aplic. Campinas, 47(1): 65-89, Jan./Jun. 2008.

XAVIER, R.P.; URIO, E.D.W. (2006). O professor e o livro didático: Que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 45, n° 1, pp. 29-54.

#### **Coleções Analisadas**

AUN, E.; MOARES, M. C. P. de.; SANSANOVICZ, N. B. **English for all**. Ensino Médio. 1. Ed. Editora Saraiva. São Paulo, 2012. Volumes 1, 2, 3.

COSTA, B. C. **Globetrekker – Inglês para o ensino médio**. 2ª edição. Editora Macmillan, São Paulo, 2010. Volumes 1, 2,3.