

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PAULO OTT TAVARES

**A INTERAÇÃO NAS TAREFAS DE PRODUÇÃO ORAL  
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO 6º ANO DO PNLD 2014**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Porto Alegre

2015

PAULO OTT TAVARES

**A INTERAÇÃO NAS TAREFAS DE PRODUÇÃO ORAL  
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO 6º ANO DO PNLD 2014**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre, pelo  
Programa de Pós-graduação da Faculdade de  
Letras da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karina Veronica Molsing

Porto Alegre

2015

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Karina Molsing, por aceitar orientar este trabalho. Muito obrigado pelas dicas para tornar minha proposta mais consistente, e pela leitura cuidadosa e atenta de cada capítulo.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Perna, pela acolhida na PUCRS e no grupo de pesquisa UPLA.

Aos professores e professoras do mestrado, que contribuíram para as reflexões presentes neste trabalho.

Às professoras Marília Lima e Simone Sarmento, por aceitarem o convite para participar da banca.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por abrir suas portas e oferecer a sua estrutura para meus estudos.

À CAPES e FAPERGS, pela bolsa de estudos que permitiu que eu tivesse mais tempo para me dedicar a esta pesquisa.

À Andrea Holler e Daniela Araújo, pela amizade, pelas conversas, e pelo apoio desde que decidi fazer a seleção do mestrado.

À Luiza, por toda a amizade, apoio, e parceria.

À Bruna e Letícia, companheiras de aula, de viagens, e eventos. Obrigado pelo ótimos momentos! Maroooween!

À minha família, por me dar as bases do que sou.

À Marina, minha companheira, minha parceira e incentivadora: obrigado por estar sempre do meu lado, e, principalmente, por todo o amor e compreensão na fase final de escrita deste trabalho.

Aos meus alunos e alunas, que são a razão deste trabalho existir.

*Strangers passing in the street  
By chance two separate glances meet  
And I am you and what I see is me  
And do I take you by the hand  
And lead you through the land  
And help me understand the best I can  
(Pink Floyd, Echoes)*

## RESUMO

O presente trabalho discute a interação nas tarefas de produção oral dos livros didáticos de inglês aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2014. A partir da definição de competência interacional, na maneira como é proposta por Hall & Doehler (2011), Walsh (2013), e Young (2011, 2013), foram definidos os conceitos de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, como subsídios necessários para que tarefas de produção oral possam desenvolver a competência interacional dos alunos. A pesquisa realizada buscou, então, investigar em que medida esses subsídios estão presentes nas tarefas de *speaking* dos volumes para o 6º ano de cada uma das três coleções aprovadas no PNLD-2014. Três tarefas de cada coleção foram descritas e analisadas. O resultado da análise mostra que as coleções trabalham os subsídios de maneira variada, e parece haver uma tendência das coleções a propor tarefas de produção oral a partir de modelos e roteiros, sem espaço para contribuições próprias dos alunos. A partir dessa constatação, são feitas sugestões de como as tarefas podem ser trabalhadas de maneira a mobilizar os subsídios de maneira mais integral. A conclusão do estudo é de que as tarefas analisadas são um ponto de partida interessante para o desenvolvimento da competência interacional, e que o trabalho do professor é fundamental no sentido de aproveitar ao máximo o potencial interativo das tarefas propostas pelos livros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência interacional; tarefas de produção oral; livro didático; PNLD.

## **ABSTRACT**

This study discusses the interaction in the speaking tasks in English textbooks selected by the 2014 edition of the Brazilian National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). Based on the definition of interactional competence, as proposed by Hall & Doehler (2011), Walsh (2013), and Young (2011, 2013), the concepts of collaboration, negotiation, creativity, and dialogue, were defined as requirements so that speaking tasks can help develop students' interactional competence. The research sought to examine to what extent those requirements are present in speaking tasks found in books for the 6th grade. Three tasks from each of the three series selected by the program are described and analysed. Results of the analysis show that the way each series deals with those requirements vary, but it seems that there is a tendency towards tasks in which students speak based on scripts and models, without much room for their own contributions. That finding leads to suggestions as to how to adapt those tasks in order to work with the requirements in a more comprehensive manner. The conclusion of the study is that the speaking tasks analysed are an interesting starting point to working with the development of interactional competence, and the teacher's role is essential to make the most of the interactive possibilities found in the speaking tasks.

**KEYWORDS:** Interactional competence; speaking tasks; textbook; PNLD.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Avaliação dos livros didáticos aprovados no PNLD 2014 .....	29
Figura 1 – Exemplo de tarefa de tipo 1 .....	31
Figura 2 - Exemplo de tarefa de tipo 2 .....	32
Figura 3 - Exemplo de tarefa de tipo 3 .....	32
Tarefa 1 – Coleção <i>Alive!</i> .....	35
Tarefa 2 – Coleção <i>Alive!</i> .....	37
Tarefa 3 – Coleção <i>Alive!</i> .....	39
Figura 4 – Tarefa de tipo 3 da coleção <i>Alive!</i> .....	40
Tarefa 4 – Coleção <i>It Fits</i> .....	41
Tarefa 5 – Coleção <i>It Fits</i> .....	43
Tarefa 6 – Coleção <i>It Fits</i> .....	45
Figura 5 – Tarefa de tipo 3 da coleção <i>It Fits</i> .....	46
Tarefa 7 – Coleção Vontade de Saber Inglês .....	48
Tarefa 8 – Coleção Vontade de Saber Inglês .....	49
Tarefa 9 – Coleção Vontade de Saber Inglês .....	51

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tarefas de produção oral da coleção <i>Alive!</i> .....	35
Tabela 2 – Tarefas de produção oral da coleção <i>It Fits</i> .....	41
Tabela 2 – Tarefas de produção oral da coleção <i>Vontade de Saber Inglês</i> .....	47



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	16
1.1. A interação nos PCNs e no PNLD .....	16
1.2. A Teoria Sociocultural .....	19
1.3. Interação e competência interacional .....	20
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	26
2.1. Coleção <i>Alive!</i> .....	26
2.2. Coleção <i>It Fits</i> .....	27
2.3. Coleção <i>Vontade de Saber Inglês</i> .....	28
2.4. Avaliação do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 .....	28
2.5. Critérios para a seleção e análise das tarefas .....	30
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS COLEÇÕES DO PNLD 2014</b> .....	35
3.1. Coleção <i>Alive</i> – 6º ano .....	35
3.2. Coleção <i>It Fits</i> – 6º ano .....	41
3.3. Coleção <i>Vontade de Saber Inglês</i> .....	47
<b>CONCLUSÃO</b> .....	53
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	57

## INTRODUÇÃO

Discutir o ensino de línguas adicionais<sup>1</sup> no contexto da escola pública no Brasil é uma tarefa complexa e desafiadora e, também por isso, cada vez mais relevante. Tanto em uma perspectiva estritamente pedagógica, com as discussões sobre os métodos, abordagens e práticas mais adequadas, quanto em uma perspectiva mais ampla, em termos do papel e importância das línguas adicionais no mundo contemporâneo globalizado, o debate sobre o ensino e aprendizagem de LA na escola pública é de fundamental importância para a educação como um todo.

Em minha trajetória como professor de inglês, tive a oportunidade de vivenciar diferentes contextos referentes ao trabalho com línguas adicionais. No começo, trabalhando em cursos livres, experimentei o que é considerado por muitos o cenário ideal para ensinar e aprender uma língua adicional: alunos motivados em grupos pequenos, infraestrutura favorável, bom material didático, e aulas conduzidas (quase) totalmente em inglês. Em escolas regulares particulares, a situação já era um pouco diferente: turmas maiores, com alunos que na sua grande maioria estudavam inglês fora da escola e, ao mesmo tempo em que mostravam uma boa produção, não se envolviam muito com as aulas. Um outro contexto que testemunhei foi o de cursos de extensão oferecidos por universidades e faculdades. Frequentados por universitários, o ambiente era bastante favorável, com alunos dispostos e motivados, conscientes da razão de estarem estudando inglês, valorizando seu tempo e esforço.

Minha experiência mais recente é a do trabalho com línguas adicionais no ensino fundamental público, mais especificamente nas escolas da periferia de Porto Alegre. É amplamente divulgada a situação precária em que se encontra a educação pública no Brasil, e, ao vivenciar essa realidade, não há como negar seus problemas: falta de infraestrutura adequada, falta de professores, alunos muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, violência, etc. A lista é extensa e complexa, mas apesar de todos esses problemas, minha experiência me mostrou que é perfeitamente possível realizar um trabalho relevante e de qualidade, pois o potencial dos alunos, de uma maneira ou outra, acaba se sobrepondo aos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> O termo “língua adicional” é adotado neste trabalho a partir da perspectiva discutida por Schlatter e Garcez (2009, 2012) e encontrada no documento da UNESCO intitulado *Teaching Additional Languages* (<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>).

O fato que mais me chamou a atenção ao começar a trabalhar em uma escola pública, em conversas com colegas, leituras, e até na legislação, foi o tratamento dado à produção oral nas aulas de língua inglesa. Seja nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam o trabalho com a leitura, seja em uma aparente convicção compartilhada por muitos professores de que não é possível trabalhar a produção oral, o *speaking* fica quase sempre em segundo plano no ensino de inglês na educação pública brasileira. Por eu ter começado a minha carreira em cursos livres, onde a produção oral é muito valorizada e trabalhada, essa constatação foi de certa forma chocante e, ao mesmo tempo, desafiadora, pois, no cotidiano com os alunos, pude constatar que é plenamente viável trabalhar a oralidade em inglês com os alunos de escola pública, para que eles se apropriem dessa língua, usando-a para se comunicar e se expressar.

Este trabalho é, de certa forma, resultado da constatação de que a escola pública é um lugar onde as línguas adicionais podem ser trabalhadas de maneira a derrubar a crença de que só se aprende outra língua nos cursos de idiomas<sup>2</sup>. A escola pública é o lugar para o aluno desenvolver a sua fala, escrita, compreensão auditiva e de leitura na língua adicional, rompendo com a tradição de trabalhar apenas com gramática ou (mais recentemente) apenas leitura.

O objeto de estudo escolhido para essa discussão foi a abordagem dada à produção oral e à interação nos livros didáticos de língua inglesa aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014. Para contextualizar a proposta deste trabalho, é importante discutir, inicialmente, três questões: o status dado à oralidade nos PCNs e sua relevância atual; o PNLD e suas possíveis consequências no ensino de línguas adicionais na escola pública brasileira; e o papel da interação na sala de aula de língua adicional.

No que se refere aos PCNs, é fato que o documento, apesar de reconhecer a importância do trabalho com as diferentes habilidades comunicativas, também diz que “o primeiro foco (...) estaria colocado na habilidade da leitura” (BRASIL, 1998, p.21). Entretanto, como afirma Souza (2011, p.136), “é provável que a defesa do ensino privilegiado da habilidade da leitura que acendeu debates na década de 1990 tenha hoje evanescido, frente ao conjunto de mudanças aceleradas durante os anos que se seguiram ao término do último milênio.” As várias mudanças (tecnológicas, sociais, culturais) ocorridas na última década construíram um cenário em que a competência oral em uma língua

---

<sup>2</sup> Assis-Peterson e Cox (2007) abordam com maiores detalhes as diferentes crenças e percepções envolvendo o ensino de inglês nos cursos de idiomas e na escola pública.

estrangeira assume cada vez mais importância. Consequentemente, o ensino dessa habilidade deve deixar de ser acessório para ser central nos trabalhos em sala de aula.

Entre as mudanças ocorridas recentemente, está a crescente abertura das universidades a estudantes de escolas públicas. O ingresso no ensino superior traz consigo um leque de possibilidades de experiências, e o possível contato com pessoas de outros países, fato que ganha força no momento em que se defende uma internacionalização cada vez maior das universidades brasileiras. Apesar desse processo ainda estar no começo, é necessário que os estudantes estejam preparados para essa nova realidade, em que falar uma outra língua pode trazer novas vivências e oportunidades.

Soma-se a isso a maior oferta de programas de intercâmbios internacionais de estudo, tanto em nível de ensino médio quanto superior, através de programas como o Ciência sem Fronteiras e o Jovens Embaixadores, entre outros. Mais recentemente, a própria criação do programa Idiomas sem Fronteiras parece vir a ser uma tentativa de sanar o déficit histórico em relação às línguas adicionais na educação brasileira, já que o domínio mínimo de uma língua adicional (de suas quatro habilidades), principalmente o inglês, é condição essencial para participar desses tipos de programas de intercâmbio.

Além disso, o comércio e o turismo são duas áreas que têm, cada vez mais, proporcionado situações de uso efetivo de línguas adicionais, principalmente com a realização da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos no Brasil. Tais eventos atraem milhares de turistas e profissionais estrangeiros ao país, e as pessoas devem estar preparadas para eventualmente lidar com alguém em uma língua adicional, principalmente quem trabalha no setor de serviços. Paiva (2011, p.41) diz que “aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se *inserir no mercado de trabalho*, para viajar e para *usufruir da cultura globalizada*” (grifo nosso). Essa afirmação evidencia a importância do domínio de uma língua adicional na questão da empregabilidade e ascensão social no Brasil.

Essa nova realidade aponta a necessidade de um avanço em relação ao que é proposto nos PCNs e ao que os professores vêm tradicionalmente fazendo nas aulas de línguas adicionais; esse avanço consiste em dar mais espaço à produção oral dos alunos. Vários autores criticam a negligência com que a oralidade em língua adicional tem sido abordada, tanto pelos documentos oficiais quanto pela prática docente. Schmitz (2011, p.115) diz que “a política de não desenvolver a fala equivale a uma *sonação* de oportunidades.” Miccoli (2011, p.179) caracteriza essa situação como uma “proposta de ensino de língua estrangeira pela *metade*”. Leffa e Irala (2014, p.267) falam em uma “ideologia do *pouquinho*”. Paiva

(2011, p.36) cita trabalhos em que “a crença em que apenas o ensino da leitura é viável é derrubada”.

Miccoli (2011, p.180), de maneira simples e clara, mostra o motivo pelo qual a produção oral não pode mais ser deixada de lado no ensino de línguas adicionais:

O ensino de línguas com foco na comunicação, no uso da língua em sala de aula na interação entre professor e alunos através do desenvolvimento das quatro habilidades, embora desafiador, passa a ser o propósito a nortear as ações de professores em sala de aula, única e exclusivamente porque ninguém pergunta “Você lê e escreve em inglês?”. A concepção de saber uma língua estrangeira está associada à comunicação. Somos perguntados: “Você *fala* espanhol?” ou “você *fala* italiano?”. O estudante busca essa realização – *falar uma língua estrangeira*. (grifo nosso)

Leffa e Irala (2014, p.267) avançam nessa questão, agregando fatores sócio-históricos à discussão:

a produção oral deveria **sim** ser prioritária em um ensino verdadeiramente inclusivo de línguas, especialmente levando em conta que a mobilidade de bens e pessoas na atualidade tem levado ao surgimento de entraves/disputas e oportunidades localmente situados, em que há evidências concretas da necessidade de uso oral das línguas, em uma dimensão talvez muito diferente do que se poderia prever no contexto brasileiro há algumas décadas. (grifo do autor)

O segundo ponto que sustenta a proposta do presente trabalho, e que tem relação direta com a discussão sobre a oralidade no ensino de línguas adicionais, é a inclusão deste componente curricular no PNLD a partir de 2011. Apesar de o programa ter se consolidado na década de 90, foi só em 2011 que as línguas adicionais foram incluídas, o que evidencia uma falta de atenção à área por parte das políticas públicas. Tal esquecimento resultou em um “cenário de malogro” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.10) no ensino e aprendizagem de línguas adicionais na escola pública brasileira. É evidente que a presença ou ausência de livros didáticos nas aulas de línguas adicionais não é a razão da dura realidade do componente, mas ilustra o seu papel secundário na educação básica.

A inclusão das línguas adicionais no PNLD parece ser um primeiro passo em direção a uma nova realidade. Como afirmam Vial e Silva (2012, p.110), esta inclusão “significa um grande avanço nos rumos da formação em educação linguística, pois o papel da Língua Estrangeira Moderna na educação básica está sendo, finalmente, reconhecido”. Apesar de o livro didático, por si só, estar longe de ser a solução para o ensino de línguas adicionais, “a distribuição de livros didáticos de inglês nas escolas públicas (...) pode gerar ambiente para

reivindicações de adoção de medidas que resultem em melhorias em outras esferas da aprendizagem” (JORGE & TENUTA, 2011, p. 132). Lima (2011, p. 164) acrescenta que, “com a universalização da distribuição desses livros, o aluno terá mais oportunidade de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua-alvo e, com isso, desconstruir a tão arraigada crença de que não se aprende língua estrangeira em escola pública.”

O fato de as habilidades orais receberem, no edital do programa, o mesmo status das outras (JORGE & TENUTA, 2011, p. 125) é um aspecto a ser celebrado, pois pode começar a romper com a crença de que apenas a leitura deve ser priorizada. O livro didático pode, com isso, ser parte de um movimento em direção a um trabalho mais consistente e sistemático com a produção oral.

As três coleções aprovadas no PNLD 2014, e analisadas neste trabalho, ressaltam, em seus manuais, que a oralidade é trabalhada de forma sistemática e consistente. A coleção *It Fits*, em seu manual do professor, afirma que “há uma preocupação constante em promover a oralidade ao longo das seções” (CHEQUI, 2012, p.19) e que “tem o objetivo primordial de proporcionar ao aluno prática consistente das mais importantes habilidades (compreensão oral, *produção oral*, compreensão escrita e produção escrita)” (CHEQUI, 2012, p.5, grifo nosso). Segundo os autores, “atividades nas quais os alunos são convidados a ‘falar’, em pares ou em grupos, são bastante frequentes no volume” (CHEQUI, 2012, p.23).

A coleção *Vontade de Saber Inglês* coloca como um de seus objetivos “possibilitar que os alunos exercitem a comunicação oral por meio de interações com os colegas” (KILLNER & AMANCIO, 2012, p.9), através de debates, entrevistas, diálogos, entre outras atividades. O desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas também é considerado “de extrema importância para que o aluno possa interagir com o próximo” (KILLNER & AMANCIO, 2012, p.19).

O manual do professor da coleção *Alive* afirma que a obra “vem atender ao anseio dos aprendizes que querem aprender a falar inglês”, e que “as atividades de produção oral (...) têm propósitos comunicativos claros” (MENEZES et al., 2012, p.7). As tarefas propostas, segundo os autores, oferecem aos alunos “a oportunidade de se inserir em prática de linguagem colaborativa, com um propósito claro, e que lhes possibilita negociar turnos, utilizar estratégias de comunicação e desenvolver segurança no uso do idioma” (MENEZES et al., 2012, p.8).

Um conceito que aparece de forma sistemática nos pressupostos teóricos das três coleções é o de *interação*. A coleção *It Fits* fala sobre o trabalho colaborativo em “uma didática voltada para a interação” (CHEQUI, 2012, p.15). A coleção *Alive!*, ao abordar a

noção de aprendizagem que dá suporte à obra, defende a “importância da interação, da ‘lingualização’ (*output*) e da negociação de sentido” (MENEZES et al., 2012, p.4). Já a coleção *Vontade de Saber Inglês* fala da importância do aluno “interagir com o próximo” (KILLNER & AMANCIO, 2012, p.19).

As considerações acima salientam a relevância do foco na interação no ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Tal postura está de acordo com os PCNs, que destacam a natureza sociointeracional da linguagem, e desenvolvem todas suas orientações a partir da premissa de que a produção (oral e escrita) é “decorrente de situações de interação” (BRASIL, 1998, p.101) e de que o foco “passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente” (BRASIL, 1998, p.57.). Ao abordar questões de metodologia, o documento diz que “o componente metodológico, central nestes parâmetros, pode fazer com que o aluno, ao interagir com alguém, aprenda a usar a linguagem, concentrando-se nos processos de uso via habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p.71).

Além disso, em uma perspectiva sociocultural, “a aprendizagem ocorre em primeira instância através da interação com outros<sup>3</sup>” (WALSH, 2013, p.8). Outra vantagem de colocar a interação como central no trabalho de sala de aula, especialmente a interação aluno-aluno, é que “atividades entre os alunos estimulam a cooperação mútua e minimizam a competição, além de minimizar o papel do professor como detentor de todo o poder” (LIMA, 2000, p.536).

A partir dessas orientações, fica evidente a necessidade de que as tarefas de produção oral presentes nos livros didáticos priorizem a interação e a construção do significado através das trocas entre os falantes, e não sejam meros exercícios estruturais através da fala.

Com base nas três esferas brevemente discutidas (importância do trabalho com a oralidade, inclusão das línguas adicionais no PNLD, e o papel da interação nas aulas de línguas), o trabalho aqui apresentado se propõe a analisar em que medida os livros didáticos aprovados no PNLD 2014 podem contribuir para um trabalho pedagógico que valorize a interação oral. Fundamentada na teoria sociocultural que se originou a partir dos trabalhos de Vygotsky e no conceito de competência interacional apresentado por Hall e Doehler (2011), Walsh (2013), e Young (2011 e 2013), a análise busca responder a seguinte questão: As tarefas de produção oral propostas nos livros oferecem subsídios para desenvolver a competência interacional dos alunos? Ao longo do trabalho, e com base na fundamentação teórica apresentada, esses subsídios serão definidos e discutidos.

---

<sup>3</sup> No original: “(...) learning occurs in the first instance through interaction with others”. Essa e as demais traduções foram feitas pelo autor.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: O primeiro capítulo discute o conceito de interação presente tanto nos PCNs quanto no PNLD. A partir dessa discussão, são apresentados de maneira mais detalhada os pressupostos teóricos deste trabalho, a saber: a teoria sociocultural, bem como sua relevância e implicações no ensino de línguas adicionais, e o conceito de competência interacional, na forma como é apresentado por Hall e Doehler (2011), Walsh (2013), e Young (2011 e 2013), a partir das ideias de Kramsch (1986).

No segundo capítulo, há a apresentação da metodologia e dos critérios de análise, as considerações que o Guia do Livro Didático – PNLD 2014 faz sobre cada coleção, e a descrição estrutural dos livros, além das considerações presentes no manual do professor de cada obra. Esse capítulo também define o que são considerados subsídios para o trabalho com a competência interacional nas tarefas de produção oral.

No terceiro capítulo há a análise e discussão das tarefas de produção oral das três coleções aprovadas no PNLD 2014. A partir dos pressupostos teóricos discutidos, a análise busca mostrar se as tarefas de produção oral oferecem os subsídios considerados necessários para o desenvolvimento da competência interacional dos alunos. Algumas tarefas dos livros são reproduzidas e, a partir delas, a análise é conduzida. A análise apresentada é o ponto de partida para uma discussão sobre o tratamento dado à oralidade e ao desenvolvimento da competência interacional nas coleções estudadas. Há sugestões de possíveis adaptações para as tarefas que não oferecem os subsídios para o trabalho com a competência interacional, de modo a fazer com que essas tarefas trabalhem essas questões.

Na última seção do trabalho, é apresentada a conclusão do estudo, com apontamentos para possíveis estudos futuros.



## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A importância da interação no ensino e aprendizagem de línguas adicionais já pode ser considerada um lugar-comum em documentos, materiais didáticos, e em diferentes metodologias e abordagens de ensino. Entretanto, para a discussão proposta pelo presente trabalho, é importante investigar como a interação é definida pelos diferentes atores envolvidos nesse processo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os documentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e os próprios livros didáticos.

A partir das considerações sobre interação encontradas nos referidos documentos e livros, segue uma proposta teórica fundamentada na Teoria Sociocultural e que coloca o conceito de competência interacional como eixo norteador da pesquisa realizada.

### 1.1. A interação nos PCNs e no PNLD

A noção de interação, como apresentado na abertura deste trabalho, é central na proposta de ensino e aprendizagem presente nos PCNs. Segundo o documento, os conceitos de negociação e construção do significado fundamentam a visão de interação defendida, pois colocam a interação como elemento constitutivo das práticas sociais que devem ser trabalhadas na aula de língua adicional. Através da perspectiva sociocultural que fundamenta os PCNs, na aprendizagem de uma língua adicional, “os enunciados do parceiro mais competente ajudam a *construção do significado*, e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua” (BRASIL, 1998, p. 58, grifo nosso). O resultado desse processo é a construção conjunta de conhecimento entre alunos e professores, e esse processo envolverá

dificuldades e sucessos na *compreensão, negociação* das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno. Muitas dificuldades na aprendizagem são geradas, exatamente, por essas diferenças, que vão determinar *expectativas* e condições de *relevância* diferentes sobre o que se fala. (BRASIL, 1998, p. 58-59, grifo nosso)

Ao abordar, especificamente, a produção oral em língua adicional, os PCNs afirmam que

os usuários-ouvintes criam *expectativas* sobre o que os seus interlocutores vão dizer. Assim, os falantes esperam atingir suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas dos ouvintes em relação ao que devem esperar do discurso. Os ouvintes, por sua vez, *projetam* seus conhecimentos nas contribuições dos falantes na *negociação e construção de significados*. (BRASIL, 1998, p. 94, grifo nosso)

Tais afirmações parecem evidenciar, nos PCNs, uma ideia de interação que implica em trabalho conjunto, negociação de sentidos e expectativas, e construção de significados e conhecimentos em língua adicional. A interação oral, especificamente, não é uma mera produção ou repetição de estruturas, e sempre leva em conta o(s) seu(s) interlocutor(es).

O edital do PNLD 2014, que apresenta as orientações para a elaboração dos livros a serem inscritos e avaliados pelo programa, ao abordar o tema interação, não oferece uma definição ou elaboração específica sobre esse fenômeno. Na seção em que trata dos objetivos do ensino de língua adicional, o documento afirma que esse componente curricular deve oferecer ao aluno “condições para que possa vivenciar experiências de interação pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo” e fala sobre “maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas” (BRASIL, 2011, p. 73). Sobre a produção oral nas coleções didáticas, o edital observa que é analisado se as obras oportunizam “atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do aluno” (BRASIL, 2011, p. 74).

A introdução do Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 discute o ensino de línguas adicionais e afirma que “o processo de ensino e aprendizagem de uma língua é dinâmico e implica considerar que é na interação que se produzem sentidos” (BRASIL, 2013, p. 8), mas não avança na elaboração do que é uma interação que leve à produção de sentidos.

Já as coleções didáticas aprovadas pelo programa, em diferentes níveis, abordam o tema interação. A coleção *It Fits* menciona “a importância de se considerar constantemente uma pedagogia voltada para as relações, *interações*, diálogos e conseqüentes *negociações*” (CHEQUI, 2012, p.13, grifo nosso). Há, nessa coleção, uma abordagem da linguagem através do viés bakhtiniano, enfatizando que a linguagem é dialógica e seus sentidos são construídos no discurso. Essa postura mostra um posicionamento que vê a linguagem de uma maneira mais complexa do que “uma relação simplista envolvendo uma mensagem, um emissor e um receptor” (CHEQUI, 2012, p.6). Em virtude disso, os conceitos de interação, colaboração, parceria, e diálogo são constantes na orientação pedagógica apresentada no manual do professor.

A coleção *Alive!* trabalha com a noção de gêneros textuais, e afirma que “os sentidos não são inerentes à linguagem, mas *construídos* através da *interação* entre sujeitos em determinados *contextos* de uso” (MENEZES, 2012, p.3, grifo nosso). Outro conceito abordado é o de letramento, e a concepção de linguagem como “um processo mais complexo de (re)criação e negociação de sentidos” (MENEZES, 2012, p.5). O manual do professor, na seção que discute a interação nas tarefas de produção oral, afirma que “os alunos têm a oportunidade de se inserir em uma *prática* de linguagem *colaborativa*, com um propósito claro, e que lhes possibilita *negociar turnos*, utilizar estratégias de comunicação e desenvolver segurança no uso do idioma” (MENEZES, 2012, p.7, grifo nosso).

A coleção *Vontade de Saber Inglês* afirma que sua proposta é baseada nas ideias de Vygostky, enfatizando “o contato com a língua em situações reais de comunicação, por meios que possibilitem ao aluno participar em situações autênticas do uso do inglês”, considerando o “*contexto social*, a *interação* e o papel mediador da língua” (KILLNER & AMANCIO, 2012, p.5, grifo nosso). O manual do professor, ao explicar a fundamentação teórica da coleção, não oferece definições mais específicas sobre interação, mas essa ideia perpassa a apresentação da obra.

Apesar de nenhuma coleção caracterizar de maneira explícita a sua definição de interação, os conceitos de colaboração, negociação, e construção, parecem estar presentes na fundamentação teórica das três coleções. Esse fato está em consonância com a abordagem apresentada pelos PCNs, que citam, em linhas gerais, as mesmas características em sua concepção de língua e ensino de línguas.

A partir desse posicionamento encontrado nas obras, a fundamentação teórica deste trabalho consiste, em um panorama geral, na Teoria Sociocultural; na questão específica do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, a noção de competência interacional é o eixo definidor da análise a ser realizada. A presença da Teoria Sociocultural é uma consequência natural da abordagem proposta pelos PCNs, que são explícitos ao afirmar que a linguagem tem uma natureza sociointeracional e destacar a importância do uso da linguagem no ensino de línguas. A escolha da competência interacional como definidora da análise é também uma consequência do caráter de destaque dado a interação nos PCNs (o que também é consequência da visão geral adotada pelo documento) e na fundamentação teórica das obras do PNLD 2014. Apesar de as coleções não definirem de maneira objetiva o que é interação, o conceito está, de fato, presente na elaboração dos materiais. O trabalho aqui apresentado acredita que o conceito de competência interacional pode ser, então, uma maneira de oferecer

uma definição de interação que pode ajudar a trabalhar todo o seu potencial e complexidade em sala de aula.

A seguir, será feita uma breve apresentação da Teoria Sociocultural; em seguida, o conceito de competência interacional, e as peculiaridades de sua caracterização, são apresentados.

## 1.2. A Teoria Sociocultural

A pesquisa proposta tem como sustentação básica a teoria sociocultural que se originou a partir dos trabalhos de Vygotsky, cujo conceito fundamental é a premissa de que a mente humana é *mediada* por artefatos simbólicos, tais como a linguagem. Lantolf (2000) explica a mediação da seguinte maneira: “nós usamos artefatos simbólicos, ou signos, para mediar e regular nossas relações com os outros e com nós mesmos, e assim mudar a natureza dessas relações” (p.1). A aprendizagem, nessa perspectiva, “ocorre quando funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções de ordem superior mais complexas através da interação social” (ELLIS, 1999, p.17)<sup>4</sup>.

A teoria de Vygotsky, segundo Walsh (2013, p.7), possui três conceitos-chave, que repercutem no ensino e aprendizagem de línguas adicionais: o conhecimento tem uma natureza social; a aprendizagem acontece na zona de desenvolvimento proximal (ZDP); e a aprendizagem é auxiliada através de andamento (*scaffolding*). A ideia da natureza social do conhecimento implica a valorização e importância da interação social no desenvolvimento, e na visão de que a aprendizagem é dinâmica, social, e colaborativa.

Há, além da dimensão social da aprendizagem, uma dimensão psicológica, chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que, nas palavras de Vygotsky (1998), é

a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes (p.112)

Lantolf (2000, p.17) destaca que a ZDP “não é um lugar físico situado no tempo e espaço; é uma metáfora para observar e entender como meios de mediação são apropriados e internalizados”<sup>5</sup>. Em outras palavras, é “a diferença entre o que uma pessoa pode alcançar

<sup>4</sup> No original: “Learning, including language learning, occurs when biologically determined mental functions evolve into more complex ‘higher order’ functions through social interaction”.

<sup>5</sup> No original: “(...) the ZPD is not a physical place situated in time and space; rather it is a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized”.

agindo sozinha, e o que essa mesma pessoa pode alcançar agindo com o apoio de outra pessoa e/ou artefatos culturais” (p.17)<sup>6</sup>. A partir dessa definição de ZDP, surgem termos importantes para o ensino de línguas adicionais, como *colaboração*, *construção*, *oportunidades*. Van Lier (2000) fala em “possibilidades”, e Swain e Lapkin (1998) falam de “ocasiões para aprendizagem”.

O terceiro aspecto chave da teoria sociocultural é o andaimento (*scaffolding*), que se refere

às maneiras pelas quais uma pessoa auxilia outra na realização de uma tarefa que ele/ela não poderia realizar sozinho(a). Em um dos níveis isso se refere ao processo colaborativo pelo qual os envolvidos na interação constroem a conversa de modo que os aprendizes são capazes de produzir formas linguísticas que estariam fora de suas competências existentes. Em outro nível, se refere mais amplamente ao suporte social, cognitivo, e afetivo, entre os participantes da interação. (ELLIS, 1999, p.19)<sup>7</sup>

No contexto do ensino de línguas adicionais, o papel do professor é fundamental nesse sentido, pois é ele quem pode decidir a quantidade de suporte dado aos aprendizes em determinada tarefa. Essa prerrogativa do professor, no entanto, não é simples. Segundo Walsh (2013), “a decisão de intervir ou não em cada momento da construção da interação em sala de aula demanda grande sensibilidade e consciência do professor e, inevitavelmente, professores não acertam o tempo todo”<sup>8</sup> (p.9).

### 1.3. Interação e competência interacional

A interação, segundo Hall e Doehler (2011, p.15),

é fundamental na vida social. Em nossas interações com os outros, nós estabelecemos objetivos e *negociamos* os meios para alcançá-los. Ao mesmo tempo, constituímos e controlamos nossas *identidades* individuais, nossas *relações sociais* e nossas filiações a grupos sociais e comunidades<sup>9</sup> (grifo nosso).

<sup>6</sup> “(...) the ZPD is the difference between what a person can achieve when acting alone and what the same person can accomplish when acting with support from someone else and/or cultural artifacts”.

<sup>7</sup> “the means by which one person assists another to perform a function that he/she could not perform alone. At one level this refers to the collaborative process by which interactants construct their conversation in such a way that language learners are able to produce linguistic forms that lie outside their existing competence. But at another level it refers more broadly to the social, cognitive and affective support that interactants afford each other”.

<sup>8</sup> “Deciding whether to intervene or withdraw in the moment by moment construction of classroom interaction requires great sensitivity and awareness on the part of the teacher and inevitably teachers do not ‘get it right’ every time”.

<sup>9</sup> “interaction is fundamental to social life. In our interactions with others, we set goals and negotiate the procedures used to reach them. At the same time, we constitute and manage our individual identities, our social role relationships, and memberships in our social groups and communities.”

No contexto do ensino, Leffa (2006) afirma que a interação

é um aspecto fundamental da aprendizagem. Envolve sempre algum tipo de negociação, que pode ocorrer em três planos diferentes: (1) entre as fontes de conhecimento de uma pessoa como, por exemplo, entre o conhecimento que posso ter de um determinado tópico de leitura e meu domínio do léxico da língua; (2) entre uma pessoa e outra como, por exemplo, entre dois alunos na tentativa de interpretar um poema; (3) entre uma pessoa e um objeto, como acontece, por exemplo, num jogo de computador (p. 2).

Na sala de aula, especialmente na aula de língua adicional, a interação é o que sustenta o uso da linguagem em diferentes atividades e práticas. É através das diferentes formas de interação entre alunos e professores que ocorre o desenvolvimento de novas habilidades, o acesso a novos conhecimentos, a percepção de problemas de compreensão ou comunicação, entre outros processos. Além disso, a interação possibilita o estabelecimento e manutenção de relações entre as pessoas, fator importante no processo de ensino e aprendizagem.

Ellis (1999) destaca a importância da interação entre uma pessoa e outra(s) no ensino de línguas adicionais. O autor afirma que esse tipo de interação “é um evento social que ajuda os aprendizes a participar do seu próprio desenvolvimento, inclusive determinando o caminho a ser seguido”<sup>10</sup>. Hall e Verplaetse (2000, p.10) dizem que “são em suas interações que aprendizes e professores trabalham juntos para criar as atividades práticas e intelectuais que determinam tanto a forma quanto o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e resultados do desenvolvimento individual”<sup>11</sup>.

A interação entre os alunos, sem a participação direta do professor, é fundamental para que se crie um ambiente dialógico de aprendizagem. Ao trabalhar juntos, os alunos têm a oportunidade de participar de forma mais direta de sua aprendizagem, assumindo riscos e monitorando o seu desenvolvimento. Essa postura caracteriza de maneira muito clara o papel dos alunos como protagonistas de sua aprendizagem, pois o engajamento em atividades que possibilitem a prática da língua adicional com os seus pares reforça as possibilidades de aprendizagem. Ao escutar um colega, ou ajudar outro em alguma questão, é provável que o aluno desenvolva habilidades que ele não desenvolveria apenas interagindo com o professor. Walsh (2013, p. 38) corrobora essa visão, ao afirmar que “ao analisarmos dados de sala de

---

<sup>10</sup> “(...) a social event which helps learners participate in their own development, including shaping the path it follows”.

<sup>11</sup> “It is their interactions with each other that teachers and students work together to create the intellectual and practical activities that shape both the form and content of the target language as well as the processes and outcomes of individual development”.

aula, fica evidente que os aprendizes se beneficiam enormemente ao trabalhar sem o professor”<sup>12</sup>.

É importante destacar que a visão de interação que fundamenta este trabalho não é a de algo estático, em que os participantes são meros receptores e/ou produtores de enunciados em uma troca verbal. Como afirma Young (2013, p.19), “a participação em uma interação não é apenas uma questão de ser um falante ou um ouvinte, mas das maneiras pelas quais um falante se constrói como animador, autor, ou diretor das palavras enunciadas.”<sup>13</sup> A interação pressupõe que os participantes estejam atentos às ações e colocações uns dos outros, estabelecendo relações e formulando interpretações que vão afetar as contribuições e colocações seguintes, e assim por diante. A interpretação e percepção de cada movimento vai determinar os movimentos seguintes, seja na mesma direção, ou na direção contrária ao movimento anterior. A interação é, em outras palavras, uma atividade essencialmente colaborativa.

Na sala de aula, nas tarefas propostas aos alunos (especialmente nas tarefas de produção oral), essa caracterização do que é a interação tem consequências importantes. Tarefas elaboradas a partir dessa concepção de interação vão, necessariamente, ter que envolver os alunos em práticas que demandem que eles prestem atenção às falas dos outros, confirmem ou descartem suas expectativas, e elaborem suas contribuições a partir disso. Tarefas em que a participação de cada um não é reflexo nem constituinte da participação do outro não se encaixam nessa proposta de interação, em que o engajamento dos participantes é indissociável.

Essa percepção da interação como uma atividade colaborativa, com os participantes engajados na co-construção de uma prática através de contribuições linguísticas e pragmáticas (YOUNG, 2013) é o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito de *competência interacional*. Esse termo, segundo Young (2011) e Walsh (2013), aparece inicialmente em um artigo de Kramsch (1986), em que a autora afirma que a necessidade de interagir de maneira competente no cenário internacional é a justificativa para o desenvolvimento de proficiência em uma língua adicional. Entretanto, segundo a autora, proficiência e competência interacional não são sinônimos, pois a última vai muito além de elementos puramente linguísticos, e envolve intenções, percepções e expectativas. Para que uma interação dê certo, é preciso colaboração dos participantes, no sentido de criar um

---

<sup>12</sup> “When we look at some classroom data (...) it is immediately obvious that students do benefit hugely from working independently of the teacher”.

<sup>13</sup> “Participation in interaction is not simply a matter of being either a speaker or hearer; rather it is the ways in which a speaker constructs him or herself as an animator, author, or principal of the words being spoken”

contexto compartilhado de participação, englobando os elementos acima citados. Assim, uma interação sempre envolve a negociação dos sentidos pretendidos, percebidos e esperados. A competência interacional seria, então, a habilidade de trabalhar esses elementos, de maneira satisfatória, em cada situação de interação.

Young (2011, p.428) esclarece que a competência interacional “não é conhecimento ou posse de um indivíduo, mas é co-construída por todos os participantes em uma prática discursiva, e varia de acordo com a prática e com os participantes”<sup>14</sup>. O mesmo autor afirma que, conseqüentemente, “não podemos dizer que um indivíduo é interacionalmente competente, mas que a competência interacional é algo construído coletivamente por todos os participantes”<sup>15</sup> (YOUNG, 2013, p.20). Em essência, competência interacional “não é o que uma pessoa *sabe*, mas o que uma pessoa *faz* em conjunto com os outros” (YOUNG, 2011, p.430).

Hall e Doehler (2011, p.15) definem a competência interacional como

o conjunto de expectativas e disposições específicas para cada contexto de nosso mundo social que usamos para orientar nossas interações com os outros, e implica a habilidade de coordenar mutuamente nossas ações. Inclui o conhecimento das diferenças sociais e contextuais de eventos comunicativos, seus objetivos típicos e as trajetórias de ação pelas quais esses objetivos são atingidos, e os comportamentos convencionais pelos quais os papéis dos participantes e as relações entre os papéis são estabelecidas.<sup>16</sup>

O conceito de competência interacional é, de certa forma, uma evolução do conceito de competência comunicativa, na medida em que esta era considerada como característica de um indivíduo (YOUNG, 2013), e aquela define a comunicação como uma atividade colaborativa que demanda competência coletiva de todos os envolvidos (WALSH, 2013). Segundo Walsh (2013, p.47), “em qualquer conversa, falantes e ouvintes têm a mesma responsabilidade em fazer a conversa funcionar – suas habilidades para essa tarefa dependem de seus níveis de *competência interacional*, e não *competência comunicativa*”<sup>17</sup> (grifo nosso). Hall e Doehler (2011, p.15) corroboram essa visão quando afirmam que os “vários

<sup>14</sup> “IC is not the knowledge or possession of an individual person, but is co-constructed by all participants in a discursive practice, and IC varies with the practice and with the participants.

<sup>15</sup> “we cannot say that an individual is interactionally competent, rather we talk of interactional competence as something that is jointly constructed by all participants”.

<sup>16</sup> “IC, that is the context-specific constellations of expectations and dispositions about our social worlds that we draw in to navigate our way through our interactions with others, implies the ability to mutually coordinate our actions. It includes knowledge of social-context-specific communicative events or activity types, their typical goals and trajectories of actions by which the goals are realized and the conventional behaviors by which participant roles and role relationships are accomplished.”

<sup>17</sup> “(...) in any conversation, (...) speakers and listeners have equal responsibility to ‘make it work’ – their ability to do this depends very much on their level of interactional competence, not their communicative competence”.



componentes da competência comunicativa têm, no geral, sido tratados como propriedades cognitivas estáticas, tornando invisíveis suas raízes sociais. Além disso, o foco de pesquisa tem sido em competência para a fala, e não em competência para interação”<sup>18</sup>.

O conceito de competência interacional radicaliza a fundamentação social de eventos comunicativos a partir do momento em que seus componentes são contruídos nos contextos comunicativos específicos de cada interação, e compartilhados pelos seus participantes. Apesar de haver um aspecto cognitivo envolvido, que são as estruturas de expectativas para cada contexto, essas estruturas são flexíveis e dinâmicas, e suas formas estão ligadas aos seus usos em atividades comunicativas contextualizadas, especificamente situadas.

Young (2011) propõe quatro aspectos fundamentais na caracterização da competência interacional. Primeiro, as discussões envolvem principalmente interações orais, apesar de aspectos não-verbais também serem importantes. Segundo, os aspectos pragmáticos das interações (relação entre formas linguísticas escolhidas pelos falantes e os contextos sociais em que são usadas) são fundamentais para a competência interacional. Terceiro, a competência interacional implica a construção de um contexto mental comum através da colaboração dos participantes na interação. Quarto, o seu entendimento exige uma investigação das circunstâncias sociais, institucionais, políticas e históricas, que vão além do espaço de uma única interação (o “contexto” é muito mais amplo do que o simples lugar e momento de uma interação).

Walsh (2013, p.46) discute a questão da competência interacional no contexto de ensino, e emprega o termo *competência interacional de sala de aula*, que define como “a habilidade de professores e aprendizes de usar a interação como uma ferramenta para mediar e auxiliar na aprendizagem”<sup>19</sup>. Apesar da importância do trabalho com essa competência, o autor afirma que, na sala de aula, “os professores passam muito tempo avaliando a habilidade dos aprendizes em produzir formas linguísticas precisas, fluentes e apropriadas, em vez de lidar com a habilidade de interagir com outro aprendiz ou o professor”<sup>20</sup> (p.47). Essa crítica é estendida aos materiais didáticos, que muitas vezes reproduzem a preocupação na performance individual, através de tarefas com foco na precisão e fluência, mas deixando de lado questões relativas ao *participar* da interação. Segundo o autor, a interação, na sua concepção de atividade colaborativa em que os participantes co-constroem a prática, deve ter

---

<sup>18</sup> “various components of communicative competence have, by and large, been treated as static, cognitive properties of individuals, thereby rendering invisible their social foundations. Second, the focus of research has been on competence for speaking and not on competence for interaction.”

<sup>19</sup> “Teachers’ and learners’ ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning”.

<sup>20</sup> “Teachers spend a great deal of time assessing and evaluating learners’ ability to produce accurate, fluent and appropriate linguistic forms, rather than their ability to interact with another learner or with the teacher”.

papel central no ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que ela é o meio pelo qual a aprendizagem se realiza.

As ideias expostas até aqui, principalmente as de Hall e Doehler (2011), Walsh (2013), e Young (2011 e 2013), evidenciam a importância da interação na aprendizagem de línguas adicionais, caracterizando a interação como evento colaborativo, construído em conjunto pelos seus participantes. A partir dessa premissa, o conceito de competência interacional surge como um elemento a ser trabalhado, avançando em relação ao trabalho já estabelecido com a competência comunicativa. A base desse avanço é o fato de a competência interacional desenvolver a capacidade de fazer a interação dar certo, através da colaboração com os outros, enquanto a competência comunicativa é focada na performance individual, que nem sempre é suficiente para garantir o entendimento desejado em determinadas situações comunicativas.

A relação entre colaboração, negociação, construção, e diálogo, presente em cada evento comunicativo, sob a influência de seus diferentes contextos, é exatamente o ponto crucial do trabalho com a competência interacional, e é a partir dessa característica definidora que os livros didáticos selecionados para análise serão investigados. Os conceitos de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, formam os subsídios que podem ajudar a trabalhar a competência interacional. Tais conceitos serão detalhados no próximo capítulo.

Como discutido anteriormente, as coleções não aprofundam suas definições e caracterizações do conceito de interação, apesar de colocarem a interação em papel de destaque. A análise buscará verificar, nas tarefas de produção oral, se há uma discussão quanto à importância de saber trabalhar questões relativas à colaboração necessária para realizar uma tarefa, bem como às negociações de sentidos envolvidas em uma interação, ou se a ideia de interação apresentada nas tarefas é simplesmente uma troca de turnos em que a colaboração para a construção dos sentidos não é necessária. A apresentação das obras, e da metodologia de análise são os temas do próximo capítulo.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado adota a perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho documental, uma vez que os livros didáticos serão tomados como documentos para análise. As tarefas com foco explícito na produção oral serão analisadas e interpretadas no sentido de investigar em que medida a competência interacional dos alunos pode ser desenvolvida.

É importante destacar, para fins de compreensão da análise apresentada, a distinção entre *tarefa* e *atividade*. De acordo com Coughlan e Duff (1994) e Bulla et al. (2012), tarefas são as propostas de ações a serem realizadas em sala de aula, “um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão” (BULLA et al., 2012, p. 108). Já atividade é a realização da tarefa, que pode ou não acontecer da maneira proposta<sup>21</sup>. Como o objetivo deste trabalho é analisar as propostas de produção oral nos livros didáticos, o foco da análise está nas *tarefas* de produção oral.

Antes da análise das coleções de língua inglesa aprovadas no PNLD 2014, será feita uma apresentação de cada coleção, descrevendo como elas são construídas e estruturadas. Em seguida, as considerações sobre cada coleção feitas no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 serão apresentadas. Por fim, os critérios para a análise serão detalhados.

### 2.1. Coleção *Alive*

Cada volume da coleção *Alive* é dividido em 4 partes temáticas, e cada parte possui duas unidades, que tratam de maneira mais específica o tema da parte em questão. Por exemplo, no volume do 9º ano, a primeira parte (*Part 1*) trata do tema *Art on the screen*<sup>22</sup>, e é dividida em duas unidades: *Movies* e *Television*<sup>23</sup>. O total é de 8 unidades, cada uma abordando um assunto específico, que é o ponto de partida para o trabalho com a língua adicional.

Ao longo da coleção, são encontradas seções específicas para o trabalho com as diferentes habilidades linguísticas, seja de forma individual ou de forma integrada. São elas:

- *Let's start!*: apresenta imagens ou pequenos textos que introduzem o tópico a ser discutido;
- *Let's read!*: trabalha a leitura de textos escritos de diferentes gêneros;
- *Let's focus on language!*: trabalho com os tópicos gramaticais da unidade;

<sup>21</sup> Dias (2015) apresenta uma distinção diferente entre tarefa e atividade.

<sup>22</sup> “Arte nas telas”, em inglês.

<sup>23</sup> “Filmes” e “Televisão”, em inglês.

- *Let's listen!*: trabalha a compreensão oral de diferentes gêneros de textos orais;
- *Let's talk!*: apresenta tarefas de produção oral em diferentes contextos de uso, com “graus variados de complexidade de interação” (MENEZES, 2012, p.23);
- *Let's ... and ...!*: tarefas de uso da linguagem que integram duas ou mais habilidades, por exemplo *Let's read and talk!*;
- *Let's sing!*: tarefas com música, para que os alunos ouçam, cantem, e trabalhem com a letra da canção;
- *Art corner*: imagens e pequenos textos para estimular o interesse pelas artes e estabelecer relações entre linguagem verbal e não-verbal;
- *Let's act with words!*: tarefas de produção escrita de diferentes gêneros.

Após a última unidade de cada volume, há três seções adicionais: *Extra Activities*, com atividades extras de leitura e trabalho com vocabulário; *Glossary*, um glossário com as palavras presentes ao longo do volume; e *Language Reference*, com explicação detalhada do tópico gramatical de cada unidade.

## 2.2. Coleção *It Fits*

Os volumes da coleção *It Fits* são divididos em 8 unidades temáticas. Cada unidade gira em torno de um assunto que serve de base para as atividades linguísticas, e apresenta as seguintes seções:

- *Quick Challenge*: uma “espécie de aquecimento antes do início do trabalho com a unidade” (CHEQUI, 2012, p.22), onde o aluno é desafiado a explorar a unidade a ser trabalhada;
- *A First Approach*: abordagem inicial do tópico da unidade, com o uso de imagens e ativação de conhecimento prévio sobre o assunto tratado;
- *Reading Corner*: tarefas de leitura de diferentes gêneros textuais;
- *Words, Words, Words*: trabalho com vocabulário sobre o tema da unidade;
- *Grammar Bits*: explicação e tarefas de prática de itens gramaticais;
- *Pen to Paper*: tarefas de produção escrita;
- *Speaker's Corner*: tarefas de produção oral;
- *Open Your Ears*: tarefas de compreensão oral;

No final de cada volume da coleção há duas seções extras: *Grammar Reference*, que apresenta quadros explicativos dos pontos gramaticais estudados; e *Glossary*, um minidicionário que contém palavras presentes nos textos, principalmente da seção *Reading Corner*.

O manual do professor da coleção afirma que as atividades de produção oral (principal interesse desse trabalho) são tratadas com maior detalhamento na seção *Speaker's Corner*, mas que tarefas em que os alunos são convidados a interagir oralmente em duplas ou grupos são frequentes nas unidades.

### 2.3. Coleção *Vontade de Saber Inglês*

Como nas coleções anteriores, a série *Vontade de Saber Inglês* também é estruturada em unidades temáticas, baseadas nos temas transversais propostos pelos PCNs. Cada volume da coleção é dividido em 8 unidades, que contém as seguintes seções:


- *Let's get started*: página de abertura de cada unidade, onde o tema abordado é apresentado e o conhecimento prévio dos alunos é verificado;
- *Reading Moment 1*: tarefas de leitura, com foco na caracterização do gênero textual;
- *The World of Words*: apresentação de vocabulário relativo ao assunto da unidade;
- *Listening Moment*: tarefas de compreensão oral de diferentes gêneros textuais orais;
- *Conversation Moment*: tarefas de produção oral, para que “os alunos exercitem a comunicação oral por meio de interações com os colegas” (KILLNER & AMANCIO, 2012, p.9);
- *Writing Moment*: tarefas de produção escrita;
- *Reading Moment 2*: segundo momento com tarefas de leitura, reforçando o contato com textos relacionados ao tema da unidade;
- *Think about it*: explicação e prática do conteúdo gramatical;
- *Reflecting on the unit*: seção de autoavaliação, para os alunos refletirem sobre o que aprenderam.

No final de cada volume, há um dicionário ilustrado (*Dictionary*) e uma seção com uma sistematização dos tópicos gramaticais trabalhados (*Appendix*).

### 2.4. Avaliação do Guia de Livros Didáticos – PNL 2014

O Guia de Livros Didáticos PNL 2014 – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) (BRASIL, 2013) apresenta um quadro com a avaliação das coleções aprovadas nessa edição do programa. Nesse quadro constam os critérios avaliados e o grau com que cada coleção atendeu a esses critérios.

		CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS								
LÍNGUA ESTRANGEIRA	CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
ESPAÑHOL	27329COL43	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27355COL43	+	+	+	+	+	+	+	+	+
INGLÊS	27320COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27394COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27492COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+


  
 (+) níveis de qualificação (-)

Legenda: código 27320COL44: Coleção *Alive!*;  
 código 27394COL44: Coleção *It Fits*;  
 código 27492COL44: Coleção *Vontade de Saber Inglês*

Quadro 1. Fonte: Brasil (2013, p. 13)

Pode-se observar que, das três coleções de língua inglesa aprovadas, apenas a coleção *It Fits* (código 27394COL44) recebeu a avaliação máxima no critério produção oral. A coleção *Alive!* (código 27320COL44) e a coleção *Vontade de Saber Inglês* (código 27492COL44) receberam a avaliação mínima, de acordo com os critérios da comissão de avaliação.

Na análise individual de cada obra, sobre a coleção *It Fits*, o Guia afirma que:

Em relação à **produção** e à **compreensão oral**, a coleção oferece atividades em todas as unidades, tanto de caráter intensivo, extensivo e seletivo. Um dos traços presentes no tratamento dado à oralidade é a valorização atribuída ao caráter lúdico da linguagem, compatível com a faixa etária dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2013, p. 38)

O Guia também sugere que os professores complementem a produção oral através de atividades que tenham como motivação a interação oral (p. 39).

Sobre a produção oral na coleção *Alive!*, o Guia destaca que “os quatro volumes oferecem atividades de produção oral que permitem que os alunos interajam entre si em diferentes situações comunicativas com necessidades reais de fala do jovem estudante, utilizando, para tal, registros e léxico adequados” (p. 34).

Na análise da produção oral da coleção *Vontade de Saber Inglês*, o Guia afirma que “a produção oral conta com preparação que funciona como organizador da fala do aluno, e parte de um apoio gravado em áudio ou de um texto escrito. Em geral, há orientações ao professor que complementam um roteiro para essa produção” (p. 42).

Observa-se que, apesar de duas coleções terem sido classificadas no nível mínimo de qualificação em relação à produção oral, a análise individual das obras não considera o trabalho insatisfatório. O fato de as coleções terem sido aprovadas nessa edição do programa mostra que o trabalho proposto atende às exigências estabelecidas no edital de lançamento do PNLD; a diferença na avaliação sugere que uma das coleções propõe um trabalho com a produção oral considerado mais qualificado que as outras duas coleções.

## 2.5. Critérios para a seleção e análise das tarefas

As tarefas com foco explícito na produção oral que serão objetos de análise do presente estudo são aquelas em que o aluno interage oralmente com alguém (seja com uma pessoa, um pequeno grupo, ou uma platéia); tarefas de repetição de palavras ou leitura de frases não serão consideradas, pois muitas vezes têm como objetivo o trabalho com a pronúncia, apenas. Tarefas de encenação de diálogos e situações, apesar de terem o suporte do texto escrito, serão objeto da análise proposta quando for solicitado que os alunos façam alguma contribuição própria ao texto apresentado; tarefas que levem apenas à encenação do texto escrito não são objeto deste estudo. Tarefas em que os alunos são convidados a interagir sem o suporte do texto escrito, ou sem modelos a seguir, são consideradas as com potencial de desenvolver a competência interacional dos alunos. É importante destacar a definição de tarefas com foco *explícito* na produção oral adotada nesse trabalho: são aquelas em que o enunciado pede para que o aluno converse, pergunte, diga, enfim, interaja com o(s) colega(s). Essa delimitação é necessária pois em muitas tarefas o professor pode direcionar a dinâmica do trabalho para a oralidade, mas, como o objetivo do trabalho é analisar a produção oral *nos livros didáticos*, é preciso investigar as tarefas em que o convite à prática da fala esteja explícito no livro do aluno.

Com base no exposto acima, e com o objetivo de oferecer um panorama do trabalho com a oralidade presente nas coleções, as tarefas de *speaking* serão classificadas em três tipos:

- Tipo 1: tarefas de repetição de palavras ou frases, sem nenhum tipo de criação por parte dos alunos, e sem possibilidade de interação. Não envolve nenhum tipo de colaboração, negociação, ou diálogo;

- Tipo 2: tarefas em que a produção oral parte de um texto escrito, como na encenação de diálogos, ou quando o livro oferece modelos ou roteiros para a prática oral, iniciando um trabalho de interação com o outro. As tarefas desse tipo já mobilizam os conceitos de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, mas o quanto cada um desses conceitos é desenvolvido varia de tarefa para tarefa. Quanto mais esses conceitos estiverem presentes na tarefa, maior seu potencial de trabalhar a competência interacional dos alunos.

- Tipo 3: tarefas em que não há modelos a serem seguidos, e os alunos são orientados à prática oral e são responsáveis pela sua produção e interação com o outro. Essas tarefas, assim como as de tipo 2, trabalham os subsídios de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, variando apenas na intensidade com que cada subsídio está presente nas diferentes tarefas.

Como afirmado anteriormente, quanto mais os elementos de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, forem mobilizados por determinada tarefa, maior será considerado o seu potencial de desenvolver a competência interacional dos alunos. Entretanto, as tarefas que trabalharem com dois desses conceitos já serão consideradas como tarefas interativas na concepção de interação adotada neste trabalho, que vê a interação como fenômeno em que os falantes estão engajados na co-construção de uma prática (YOUNG, 2013).

A seguir, algumas tarefas são reproduzidas a fim de ilustrar a classificação acima. A primeira tarefa, extraída da coleção *Alive!* e reproduzida abaixo em Figura 1, ilustra tarefas do tipo 1, pois os alunos devem apenas repetir as saudações. Essa tarefa, por não possibilitar nenhum tipo de interação, não é objeto de estudo deste trabalho.



Figura 1. Fonte: Menezes et al (2012, p. 14)



A imagem a seguir (figura 2), da coleção *It Fits*, mostra uma tarefa do tipo 2, em que a interação e a prática oral têm o suporte do texto escrito, pois as perguntas a serem feitas estão no livro. Essa tarefa já mostra um trabalho com a competência interacional, pois envolve colaboração e negociação entre os participantes. Mesmo sem trabalhar o conceito de criatividade, uma vez que os alunos usam as perguntas fornecidas pelo livro, e não elaboram de maneira criativa seus próprios enunciados, o trabalho interativo em conjunto é necessário. Além disso, os alunos devem realizar a tarefa sem a interferência do professor, o que dá maior autonomia ao seu trabalho.

2. Look at the chart below. Check (✓) the appropriate questions that help you fill in this chart.

<input type="checkbox"/> What are the names of your grandparents?	<input type="checkbox"/> How old are you?
<input type="checkbox"/> Do you live in a house or an apartment?	<input type="checkbox"/> What's your name?
<input type="checkbox"/> Do you like your neighborhood?	<input type="checkbox"/> Who is this?
<input type="checkbox"/> Is there a school in your neighborhood?	<input type="checkbox"/> Where do you live?
<input type="checkbox"/> What's your favorite place in your neighborhood?	<input type="checkbox"/> Is your family big or small?
<input type="checkbox"/> What don't you like in your neighborhood?	

Name	House Apartment	Favorite place in my neighborhood	What I don't like about my neighborhood

3. Now interview three classmates and fill in the chart above.

Você já foi parado na rua para responder a algum tipo de pesquisa? Em sua opinião, quais são os motivos que levam uma empresa a fazer esses tipos de pergunta aos moradores de um bairro?




Figura 2. Fonte: Chequi (2012, p. 67)

A figura 3 reproduz uma tarefa extraída da coleção *Vontade de Saber Inglês*, que pede que os alunos, após desenharem suas famílias, as apresentem para a turma, sem dar nenhum modelo; a tarefa apenas orienta sobre que informações dar e o que dizer.

- 4 Now it's your turn to introduce your family to the class. Imagine it is Show and Tell Day at your school. Follow the steps below.
- Take your family tree.
  - Think about what information you are going to mention. For example, your relative's names, their age, where they live etc.
  - Think about the extra comments you want to make.
  - Show your family tree to the class and introduce your family to them.

Figura 3. Fonte: Killner & Amancio (2012, p. 96)

Apesar de não haver uma interação em termos de troca de turnos explícita na atividade, os alunos são livres para criar seus enunciados, e precisam levar em conta a sua audiência no momento da apresentação. Essa autonomia para elaborar seus próprios enunciados de maneira criativa é a característica das tarefas do tipo 3. Da maneira que a

tarefa está proposta, os conceitos de colaboração e negociação não estão contemplados, mas é possível trabalhar a tarefa de maneira a trazê-los a cena, como pedindo que os alunos façam perguntas sobre as pessoas apresentadas, por exemplo. Sugestões de como trabalhar todo o potencial das tarefas analisadas serão apresentadas no capítulo de discussão das tarefas.

No próximo capítulo, será feita a análise do volume do 6º ano de cada coleção. A análise de todos os volumes (12 livros, no total) seria inviável para os propósitos do presente trabalho. A escolha do livro do 6º ano (o primeiro de cada coleção) se deu pelo fato de ser possivelmente o primeiro contato com o estudo da língua inglesa para muitos alunos, a “porta de entrada” para o inglês. Espera-se que, caso a oralidade seja trabalhada a partir de uma perspectiva que valorize a interação já na primeira obra de cada coleção, esse processo se mantenha nas obras posteriores, com o aumento do repertório linguístico dos estudantes.

Após mostrar a quantidade de tarefas de *speaking* de cada tipo nas obras, será feita uma apresentação e análise de três tarefas de cada livro, com o objetivo de discutir se há ou não a possibilidade de desenvolver a competência interacional dos alunos através das tarefas em questão, a partir da noção de que a interação é uma atividade colaborativa em que os participantes coordenam mutuamente as suas ações (HALL & DOEHLER, 2011).

Com base na fundamentação teórica já apresentada, a análise será feita em torno de quatro conceitos principais, que caracterizam os subsídios que podem ajudar a desenvolver a competência interacional dos alunos:

- *colaboração*: em que medida é necessário um trabalho conjunto para que a tarefa possa ser realizada. Esse subsídio pode ser definido como *menos colaborativo* (quando envolve apenas uma pergunta e uma resposta) ou *mais colaborativo* (quando as respostas determinam a construção das perguntas seguintes);

- *negociação*: em que medida há negociação e construção de sentidos na interação. A negociação, quando presente nas tarefas, pode ser *menor* (quando há sentidos construídos) ou *maior* (quando há sentidos construídos a partir de sentidos anteriores);

- *criatividade*: trabalha a autonomia do aluno criar seus próprios enunciados a partir da tarefa proposta, sem o suporte de modelos e ou roteiros. As tarefas podem ser *criativas* (quando há espaço para o aluno criar enunciados novos) ou *não-criativas* (quando o aluno fica restrito a modelos fornecidos pelo livro didático);

- *diálogo*: caracteriza a presença/ausência do professor durante a realização da tarefa. Quanto menor a intervenção do professor na interação dos alunos, maior será o valor de diálogo da tarefa.

As tarefas selecionadas para análise foram extraídas das seções com foco específico na produção oral de cada obra: *Let's Talk* na coleção *Alive!*; *Speaker's Corner* na coleção *It Fits*, e *Conversation Moment* na coleção *Vontade de Saber Inglês*. Também serão discutidas as observações e orientações presentes nos manuais do professor, relacionando o que é defendido pelos autores com o que é apresentado ao aluno.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS COLEÇÕES DO PNLD 2014

#### 3.1. Coleção *Alive* – 6º ano

A tabela a seguir mostra a quantidade de tarefas de produção oral dos diferentes tipos no volume do 6º ano da coleção *Alive!*:


TIPO 1: reprodução/repetição (sem colaboração, negociação, ou diálogo)	TIPO 2: interação com suporte do texto escrito (envolve colaboração, negociação e diálogo)	TIPO 3: sem modelos; criação dos alunos (envolve colaboração, negociação e diálogo)	TOTAL DE TAREFAS
9	15	2	26

TABELA 1: Tarefas de produção oral da coleção *Alive!*. Fonte: Menezes et al (2012)

É possível perceber, em uma leitura geral da obra, que a maioria das tarefas pede que os alunos interajam oralmente com o apoio do texto escrito e/ou modelos fornecidos pelo livro (mais da metade das tarefas é do tipo 2). Além disso, há um número considerável de tarefas de repetição e reprodução em voz alta do que está escrito no material.

Na primeira unidade do livro, na seção de produção oral, há a seguinte tarefa:

**Conversation 2**



\_\_\_\_\_ , Jessica.  
How are you?

Very well,  
\_\_\_\_\_  
And you?

I'm \_\_\_\_\_, thanks.

3. In pairs, practice conversation 1.

4. Now, practice conversation 2. Use **your** names and different words.  
There are a few suggestions in the red charts below.

• Hello  
• Hi  
• Hiya  
• Hey

\_\_\_\_\_ , (name).  
How are you?

And you?

• I'm fine, thanks.  
• OK, thanks.  
• Very well, thanks.  
• Great.  
• I'm super.  
• Not bad.

TAREFA 1. Fonte: Menezes et al (2012, p. 13)

A tarefa de preparação para prática oral envolve a leitura, em duplas, de um diálogo (a *Conversation 1* na reprodução da tarefa) que o livro reproduz, e, por não mobilizar os subsídios de colaboração, negociação, diálogo, e criatividade, não trabalha a interação e não é reproduzida nem analisada neste trabalho.

O trabalho com a interação oral começa com a prática da segunda conversa (*Conversation 2*), onde há lacunas para eles completarem com seus nomes, e eles podem escolher o cumprimento e diferentes maneiras de responder à pergunta “How are you?”. Em termos de colaboração, essa tarefa pode ser considerada mais colaborativa, pois, apesar de não propiciar a construção de novas perguntas, o diálogo simula as trocas comumente realizadas neste tipo de conversa. O fato de as perguntas e as possibilidades de respostas já serem conhecidas pelos participantes da tarefa, uma vez que estão listadas no livro, elimina o subsídio da negociação de sentidos da tarefa e evidencia o seu caráter não-criativo. O elemento do diálogo está presente nesta tarefa, na medida em que os alunos trabalham sem a intervenção do professor. Esse fato, junto ao caráter mais colaborativo da tarefa, aponta para um trabalho que favorece o desenvolvimento da competência interacional. Os únicos pontos que não são explorados de maneira mais sólida são a negociação e a criatividade.

Um argumento que pode justificar a oferta de possibilidades de respostas à pergunta “How are you?” é o fato dessa tarefa estar presente na primeira unidade da coleção. Ao permitir que os alunos escolham a maneira de responder, eles podem estar começando um processo de apropriação da língua adicional, e construção de sua própria identidade nessa língua. Esses fenômenos são complexos e fogem ao escopo do presente trabalho, mas é importante salientar que essas questões, muitas vezes, podem estar envolvidas nas tarefas propostas aos alunos.

As orientações ao professor pedem que o professor discuta com os alunos as diferenças entre os registros formal e informal, e sugere que os alunos imaginem que são pessoas famosas ou pessoas em situações formais para realizar a tarefa. Chamar a atenção dos alunos para a relação de determinado registro com o padrão de interação é importante, pois trabalha o conceito de colaboração: quando alguém fala, estabelece o registro, e o outro precisa reconhecer o registro usado para responder de forma adequada.

A partir da sugestão presente nas orientações ao professor, de que os alunos imaginem que são outras pessoas, a tarefa mobilizaria o desenvolvimento da competência interacional de maneira ainda mais consistente se, em vez de fornecer o modelo do diálogo, a tarefa propusesse diferentes contextos e pedisse para os alunos interpretarem diferentes papéis, por exemplo: aluno e professor, amigos, vizinhos, médico-paciente, etc. Outra possibilidade seria

apresentar a tarefa como ela está e, em seguida, uma tarefa como a aqui proposta; dessa maneira, os alunos teriam uma produção mais controlada e servindo de suporte inicial para, na sequência, se engajarem em uma tarefa similar, mas com um pouco mais de autonomia. Além disso, seria o começo de um trabalho com a colaboração e negociações presentes no contexto apresentado.

A seção de produção oral da quarta unidade apresenta a seguinte tarefa:

3. What is your dream house like? Complete the list with the parts of your dream house.

a garden			

Then, ask your classmate "Is there ... ?" / "Are there ... ?" questions.  
Check [✓] the items his/her dream house has.

**Examples:**

- Is there a garden in your dream house?  
Yes, there is. There's a beautiful garden in my dream house. / No, there isn't.
- Are there two floors in your dream house?  
Yes, there are. / No, there aren't. There are three floors in my dream house.

TAREFA 2. Fonte: Menezes et al (2012, p. 71)

Após trabalhar vocabulário relacionado a moradias, os alunos devem listar as partes de sua "casa dos sonhos" e, em seguida, entrevistar um colega para descobrir como seria a sua casa dos sonhos. A tarefa pede que os alunos façam perguntas com a estrutura "*Is there...?/Are there...?*". Essa tarefa, da maneira que está apresentada no livro, se caracteriza por um padrão menos colaborativo, pois apresenta o padrão pergunta-resposta, sem demandar explicitamente dos alunos que avancem no diálogo. Entretanto, parece haver um avanço em relação à tarefa apresentada anteriormente, no sentido de que os alunos têm um grau de autonomia maior em relação às suas respostas. Apesar de suas respostas estarem limitadas às possibilidades das perguntas, os alunos têm a possibilidade de elaborar respostas mais ou menos detalhadas, como no exemplo oferecido aos alunos, o que também mostra o potencial de criatividade envolvido nas respostas.

Essa característica da tarefa aponta, também, um passo à frente em relação ao grau de negociação envolvido. Assim como na questão da colaboração, as possibilidades de se ter uma negociação maior, onde sentidos são criados a partir de sentidos prévios, não estão explicitamente apresentadas aos alunos, mas a tarefa apresenta subsídios para que esses elementos sejam explorados.

Em relação à categoria diálogo, a tarefa mostra um padrão de interação que favorece o desenvolvimento da competência interacional, na medida em que os alunos podem trabalhar sozinhos, sem a interferência direta do professor, e ter mais autonomia em seu processo de aprendizagem.






O manual do professor não discute diferentes maneiras de trabalhar essa tarefa, nem que tipo de trabalho pode ser feito a partir das respostas dos alunos.

Uma maneira de consolidar o trabalho com a interação nessa tarefa seria aproveitar o fato de que ela já parte de uma contribuição dos alunos, ou seja, o interlocutor não sabe exatamente o que vai ser perguntado (apesar de as possibilidades de perguntas serem limitadas ao vocabulário estudado previamente), o que já demanda algum nível de colaboração e negociação. Uma forma de ampliar as possibilidades de interação da tarefa seria pedir que os alunos fizessem perguntas adicionais para cada item da “casa dos sonhos” do colega, por exemplo, *Is it big?*, *Do you like it?*, etc. Além disso, alguma forma de reportar as respostas dos colegas poderia dar mais sentido à tarefa, para que a atividade não termine apenas nas perguntas e respostas. Uma maneira de adicionar maior potencial de colaboração e negociação à tarefa seria pedir que os alunos reportassem as semelhanças e diferenças entre as suas “casas dos sonhos”. Eles precisariam trabalhar ainda mais as estruturas estudadas, além de usar conhecimentos trabalhados em momentos anteriores na coleção, como *possessive adjectives*.

A quinta unidade desse volume trata de hábitos alimentares, e trabalha o tempo verbal *Simple Present*. A seção *Let's Talk!* dessa unidade apresenta uma tarefa de pesquisa em que os alunos devem perguntar a seus colegas se eles gostam ou não das frutas listadas em um formulário de pesquisa proposto pela tarefa. A partir disso, deve ser calculada a porcentagem de respostas positivas, com o objetivo de determinar a fruta preferida da turma. O manual do professor sugere que a lista de frutas pode ser ampliada, e que, em caso de turmas numerosas, os alunos podem ser divididos em grupos, e cada aluno ficaria responsável por fazer a mesma pergunta a todos os colegas.

A tarefa proposta está reproduzida na imagem a seguir:

2. Conduct a classroom survey on fruit preferences.

Do you like... ?	Total of respondents: _____	
	[ ] YES [ ] NO	Yes: _____ = _____%
	[ ] YES [ ] NO	Yes: _____ = _____%
	[ ] YES [ ] NO	Yes: _____ = _____%
	[ ] YES [ ] NO	Yes: _____ = _____%
	[ ] YES [ ] NO	Yes: _____ = _____%

Example: Do you like apples? Yes, I do. / No, I don't.

RESULT:  
Our favorite fruit is \_\_\_\_\_.

TAREFA 3. Fonte: Menezes et al (2012, p. 85)

Como em outras tarefas do livro, não há muito espaço para que os alunos façam alguma contribuição própria à tarefa. As perguntas já estão presentes, bem como as possibilidades de resposta. A tarefa apresenta um caráter menos colaborativo no sentido de desenvolver a competência interacional, visto que a colaboração necessária não ultrapassa a troca de turnos (pergunta-resposta) e não há perguntas adicionais elaboradas a partir da primeira resposta. Além disso, caso as frutas a serem pesquisadas sejam exatamente as que estão no livro, os alunos já sabem exatamente o que vai ser perguntado. No caso da lista de frutas ser ampliada, e se os alunos não souberem exatamente quem é responsável por cada pergunta, o padrão de interação pode apresentar alguma alteração no sentido de demandar um nível um pouco maior de atenção em relação às perguntas, mas ainda de maneira superficial.

Em relação ao padrão de negociação envolvido na realização da tarefa, há apenas um caráter menor de negociação, a partir do *yes* ou *no* das respostas dos alunos. A tarefa não apresenta propostas de avançar em relação ao que é perguntado ou respondido.

Como em outras tarefas, o diálogo está presente, pois os alunos realizam a tarefa sem a intervenção do professor. Entretanto, esse diálogo não é criativo. O manual do professor, como dito anteriormente, oferece sugestões em relação à lista de itens a serem pesquisados, mas não discute maneiras de trabalhar as possibilidades de interação para realizar a tarefa proposta.



Como mencionado anteriormente, uma maneira de mobilizar os subsídios para o desenvolvimento da competência interacional nessa tarefa seria não fornecer a pesquisa pronta. Os alunos poderiam montar seu próprio questionário, com as frutas que eles escolhessem, tornando a tarefa, de certa forma, mais significativa e real para os alunos. Ou, então, as duas primeiras perguntas poderiam ser as que estão presentes na tarefa original, para serem usadas como suporte (*scaffolding*) para que os alunos elaborem as suas próprias perguntas em seguida. Dessa forma, como em outras tarefas, o não-saber exatamente o que vai ser perguntado muda a configuração da interação, pois demanda uma outra postura dos participantes.

As três tarefas da coleção *Alive!* escolhidas para análise mostram que, em suas seções voltadas à produção oral, a coleção não apresenta nenhuma tarefa em que os alunos não saibam, de alguma maneira, o que vai ser dito ou perguntado pelos seus interlocutores. Entretanto, as tarefas têm espaço para que os alunos façam as suas contribuições, mas esse potencial não aparece nas orientações aos alunos, e também não é discutido no manual do professor. Dessa forma, a colaboração e negociação necessárias para o desenvolvimento da competência interacional dos alunos não são trabalhadas com sistematicidade. O elemento diálogo é o único que é explorado regularmente, pois as tarefas de produção oral permitem que os alunos trabalhem sempre entre si, sem a participação direta do professor.

As duas únicas tarefas que permitem que os alunos elaborem suas falas, sem modelos ou roteiros pré-estabelecidos (tarefas do tipo 3), não estão nas seções de produção oral, o que faz com que a oralidade nessas tarefas não seja trabalhada mais a fundo. Em uma delas, os alunos devem descrever, em duplas, sua escola e sua sala. Entretanto, não há instrução (nem para os alunos e nem para o professor) sobre o que deve ser feito a partir disso. Na outra tarefa, os alunos devem fazer perguntas sobre a rotina de um personagem que aparece no livro, e anotar as respostas dos colegas. Essa segunda tarefa é reproduzida a seguir:

<p>Now, ask a colleague two questions about Connor's activities and write down his/her answers.</p> <p>f) Does Connor _____?</p> <p>_____</p> <p>g) _____?</p> <p>_____</p>
---

Figura 4. Fonte: Menezes et al (2012, p.95)

Essa tarefa é proposta depois de uma série de perguntas similares que os alunos devem responder por escrito, e não deixa de ser apenas uma variação das perguntas anteriores, para introduzir um caráter de oralidade às perguntas. Os alunos já sabem as

respostas, pois ambos têm a tabela com as atividades de Connor. A colaboração e a negociação, conseqüentemente, são pouco trabalhadas, bem como a criatividade.

### 3.2. Coleção *It Fits* – 6º ano

A coleção *It Fits*, como a tabela a seguir evidencia, apresenta aproximadamente a metade de tarefas de produção oral em comparação com a coleção *Alive!*. Entretanto, praticamente não há tarefas de repetição, sendo que a maioria das tarefas são aquelas em que os alunos devem interagir com outros a partir de modelos e/ou sugestões presentes no livro.

TIPO 1: reprodução/repetição (sem colaboração, negociação, ou diálogo)	TIPO 2: interação com suporte do texto escrito (envolve colaboração, negociação e diálogo)	TIPO 3: sem modelos; criação dos alunos (envolve colaboração, negociação e diálogo)	TOTAL DE TAREFAS
1	12	1	14


TABELA 2: Tarefas de produção oral da coleção *It Fits*. Fonte: Chequi (2012)

Na primeira unidade, há a tarefa reproduzida a seguir:

2. Look at this conversation. In your opinion, what is the context?

**Receptionist:** Hi. What's your name?  
**Tilly:** My name is Tilly.  
**Receptionist:** Milly?  
**Tilly:** No! My name is Tilly.  
**Receptionist:** Willy?  
**Tilly:** No. It's Tilly. T-I-L-L-Y.  
**Receptionist:** OK, I understand. Tilly.  
**Tilly:** Yes.

Ao soletrar consoantes dobradas (por exemplo, Milly), você pode dizer, no caso, *double L*. Isso vale para outros casos também, como Larry, Patty, Alissa, entre outros.



One person is being very rude with the other person.  
 One person is having problem to understand what the other person is saying.  
 One person is speaking slowly and the other person is speaking fast.

Be ready to do the same. Choose from these groups of names or create your own names.

Elisabete, Bernadete, Ivanete

Darnell, Denzel, Daniel

Cássio, Inácio, Horácio

Cayla, Bailey, Kaylee

Adelaide, Jade, Wade

3. Choose one of these situations. Then practice saying dialogues similar to the one above with a classmate.  
 at a dentist's office    at the reception of a club    other: \_\_\_\_\_

TAREFA 4. Fonte: Chequi (2012, p.24)

Nessa tarefa, os alunos devem analisar um diálogo e inferir o contexto em que ele acontece, para, a partir do modelo, praticar uma conversa semelhante com um colega. Após a discussão sobre o contexto do diálogo apresentado (uma pessoa está com dificuldade para entender o que a outra está dizendo), os alunos devem escolher grupos de nomes que podem causar desentendimentos, ou elaborar grupos de nomes com essa característica, para, então, praticar a conversa. Os alunos também devem escolher um contexto para o diálogo, dentre as situações fornecidas pelo livro ou alguma que os próprios alunos podem imaginar.

Essa tarefa se diferencia das outras analisadas anteriormente pela ênfase que dá ao contexto da situação, o que pode deixar a tarefa mais significativa para os alunos, a partir do momento em que eles podem se imaginar no contexto específico em que o diálogo acontece. Desde a etapa de análise do diálogo até a parte da produção, o contexto de produção é valorizado. Os alunos também têm a chance de dar a sua contribuição à tarefa, na medida em que podem usar nomes diferentes daqueles sugeridos pelo livro.

A tarefa, em relação ao seu padrão de colaboração, pode ser caracterizada como mais colaborativa, pois simula uma situação de desentendimento em que uma pergunta ou resposta determina as perguntas e respostas seguintes. Apesar de haver um roteiro para o diálogo, os alunos têm a oportunidade de dar a sua contribuição à tarefa, ao escolher os nomes da lista, ou elaborarem uma lista própria. Um elemento que pode diminuir o potencial de colaboração da tarefa é o fato de os interlocutores saberem os nomes que vão ser trabalhados, antes da prática do diálogo. Entretanto, por se tratar da primeira unidade da coleção, talvez não seja adequado esperar que os alunos tenham recursos linguísticos para realizar a tarefa de maneira mais autônoma.

A simulação da negociação de sentidos é o elemento principal da tarefa proposta, o que, pelos critérios propostos neste trabalho, a caracteriza como apresentando negociação maior, onde sentidos são construídos a partir de sentidos anteriores. É importante destacar que o caráter de *simulação* é central na tarefa, pois, apesar de haver um roteiro e falas pré-determinadas (caracterizando a tarefa como não-criativa), a tarefa trabalha exatamente com a negociação envolvida quando alguém deseja se fazer entender pelo seu interlocutor.

A tarefa é interativa, também, na medida em que o diálogo é realizado sem a participação do professor, e os alunos são responsáveis pelo andamento da tarefa.

As orientações ao professor não sugerem diferentes maneiras de realizar a tarefa, nem do que poderia ser trabalhado na sequência; a discussão é centrada na questão do contexto de produção do diálogo.

Se o objetivo dessa tarefa for a produção oral de um diálogo exatamente nos moldes do apresentado, é difícil que isso não aconteça através do uso do modelo fornecido. No entanto, se o objetivo é a prática oral de uma situação em que alguém se apresenta e o outro anota o seu nome, conferindo a grafia do mesmo (como em diversas situações profissionais/acadêmicas/pessoais), a tarefa pode ser realizada de outra maneira. Como a própria tarefa valoriza os contextos de produção, a tarefa poderia ser adaptada de forma que os alunos tivessem que fazer o cadastro de outras pessoas, por exemplo, e para isso fosse necessário perguntar o nome, conferir a grafia, etc. A partir de um contexto e uma situação, os alunos poderiam participar de uma tarefa de *role-play*, em que cada um interpretaria um papel, sem um roteiro pré-determinado. Para manter a questão da negociação envolvida no não-entendimento dos nomes, poderia ser pedido aos alunos que escolhessem nomes diferentes, ou com grafias mais complicadas; dessa forma, é possível que a colaboração e negociação fossem intensificadas.

A seção *Speaker's Corner* da segunda unidade apresenta a seguinte tarefa, proposta após os alunos desenharem o rosto de pessoas de sua família em porta-retratos estilizados:


2. Look at these lines of a conversation. Select the ones you can use to introduce your family members to a classmate.

- My name is ...
- Who's this one here?
- Hello! How are you?
- Call me Leo, please.
- How old is your brother/sister/mother/...?
- Let me show you some pictures of my family.
- How interesting!
- His phone number is 9755-8531.
- These are my grandparents/parents/...
- His name is William Shakespeare, a famous author.
- And who are these?
- This is my nickname.
- She's ... years old.
- Is this your father/mother/...?

Other: \_\_\_\_\_

3. Work with a classmate. Use your drawing in activity 1 and the sentences in activity 2 to introduce your family to him or her.

Algumas expressões tornam o diálogo mais espontâneo. Você pode reagir ao que seu colega diz falando, por exemplo, *oh really?* (é mesmo?), *cool!* (legal!), *how interesting!* (que interessante!). É claro que isso varia conforme a pessoa com quem estivermos conversando. Às vezes, não fica bem usar expressões informais com pessoas mais adultas, por exemplo. É sempre bom ter isso em mente!



TAREFA 5. Fonte: Chequi (2012, p.37)

Inicialmente, os alunos devem selecionar as frases que podem ser usadas em uma conversa para apresentar os membros de sua família. A partir disso, e dos desenhos feitos anteriormente, os alunos devem trabalhar em duplas para apresentar os seus familiares. A

tarefa não oferece um roteiro para a interação proposta, mas as frases e perguntas apresentadas sugerem a orientação do diálogo a ser conduzido pelos alunos, e das possibilidades de assuntos a serem abordados. O livro também possibilita que os alunos coloquem perguntas que eles esperam encontrar nesse tipo de interação, evidenciando o caráter criativo da tarefa.

Em termos de colaboração, a tarefa é caracterizada como mais colaborativa, pois, ao longo da apresentação, as perguntas e respostas são elaboradas de acordo com o andamento da interação. Os alunos têm autonomia para escolher o que perguntar (dentre as possibilidades que a tarefa permite), ou o que falar, o que torna a realização da tarefa mais espontânea. O livro também sugere expressões como “Oh, really?” e “cool” para reagir ao que o interlocutor diz, para tornar a conversa ainda mais espontânea. Assim como na coleção analisada anteriormente, aqui há a oportunidade de discutir questões de registro (através do *box* ao lado da tarefa) e permitir que os alunos escolham as formas de sua preferência leva a um trabalho de apropriação e construção de identidade na língua adicional. Tal fenômeno é importante por ser apresentado no primeiro volume da coleção didática.

A negociação proporcionada pela tarefa é maior. À medida que o diálogo avança, novos sentidos vão sendo construídos e somados à interação. Os alunos devem trabalhar juntos para entender os desenhos e conhecer a família dos colegas. Um fator que pode ajudar nesse aspecto da negociação, e engajar os alunos na tarefa, é o fato de eles serem convidados a falar de algo que faz parte de sua realidade e é, conseqüentemente, mais significativo para eles.

A liberdade que a tarefa oferece, ao pedir que trabalhem em duplas e apresentem sua família ao colega mostra que o diálogo é central na proposta. A participação do professor, na etapa de produção oral dos alunos, não é necessária; os alunos podem desenvolver sua oralidade com autonomia.

As orientações ao professor sugerem que, antes de os alunos iniciarem a atividade, seja elaborado, no quadro, um roteiro para o diálogo. Tal proposta pode ser questionada na medida em que colocaria os alunos, mais uma vez, seguindo um modelo pronto para realizar uma tarefa que, por se tratar de algo relativamente comum (apresentar alguém), pode ser realizada de maneira espontânea pelos alunos. Outra sugestão é que, caso os alunos estejam realizando a tarefa com facilidade, outras informações sejam requisitadas, como cor dos olhos, nome completo, etc. Essa sugestão amplia o escopo original da tarefa e, se acontecer sem o uso de modelos, pode proporcionar que os alunos troquem ainda mais informações de maneira natural e espontânea.


A seção de prática oral da quinta unidade apresenta a seguinte tarefa:

**2. Be a TV host! Follow these steps to introduce your classmates' musical group.**

- Prepare the text to be used in the introduction of the band. Imagine this is the text of a teleprompter. Follow as a guide.

Good morning/afternoon/evening, ladies and gentlemen.  
 I'm ...(your name). I'm your host for one more ...(the name of your TV show).  
 This morning/This afternoon/Tonight, our first attraction is ... (the name of your classmates' band). The band members are ... (the names of the band members).  
 They are here today to present to us their new song. The name of the song is ...(the title of their song).  
 The writer is ...(the name of the composer). Are you ready?  
 So, ladies and gentlemen, let's welcome ... (the name of your classmates' band)... giving them a big hand.

- Include other information in this introduction, if you want.
- Read your text many times to become familiar with it.
- When you are ready, stand up and introduce the band to your classmates. Be natural. Look at the audience. Use gestures. Show enthusiasm...



A maioria dos apresentadores de TV lê um texto escrito antes pela produção do programa. Esse recurso se chama *teleprompter*. O texto aparece em caracteres numa câmera colocada na frente do apresentador. Cabe à pessoa ler o texto com espontaneidade e com alguma improvisação também, pois a passagem do texto escrito para o oral prevê isso. Quais são as outras situações que também exigem que nós criemos um "roteiro" antes de falar alguma coisa?

TAREFA 6. Fonte: Chequi (2012, p.80)

Após tarefas em que os alunos escrevem a letra de uma música e “formam uma banda”, a tarefa em questão pede que os alunos imaginem que são apresentadores de TV e apresentem a banda dos colegas como se estivessem lendo a partir do *teleprompter*. O livro oferece um modelo de texto, que deve ser preenchido com as informações necessárias.

A tarefa, da maneira como está proposta, apresenta um padrão de interação menos colaborativo, pois não sugere perguntas ou outra forma de participação dos interlocutores. A fala de quem está fazendo a apresentação não muda em virtude de seus interlocutores; ela está planejada a partir de um roteiro pré-estabelecido pelo material didático.

A negociação de sentidos, nessa tarefa, também não é trabalhada, pelos mesmos motivos que a colaboração não é favorecida. Além disso, como todos os alunos têm o modelo do texto, todos sabem basicamente o que vai ser dito, e como a apresentação será feita. As instruções da tarefa sugerem que os alunos façam a apresentação de maneira natural, com gestos e entusiasmo, mas isso não altera a forma de interação (ou a falta de interação) que a tarefa proporciona. A mera apresentação na frente da turma não parece favorecer a interação entre os alunos, pois a audiência já sabe o que vai ser dito e tem um papel passivo na tarefa.

Apesar de a tarefa não demandar a atuação do professor durante a realização da apresentação, não há um diálogo explicitamente proposto. A tarefa pode trabalhar outras questões relativas à oralidade (entonação, ritmo, etc.), mas não favorece o trabalho com a



competência interacional, a partir da definição de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, como subsídios necessários para esse desenvolvimento. As orientações ao professor não sugerem maneiras de trabalhar a tarefa nesse sentido, tornando-a mais interativa ou diversificada.

Uma forma de tornar essa tarefa mais interativa seria transformá-la no gênero entrevista. Os alunos poderiam pensar nas perguntas a serem feitas à banda, depois realizar a entrevista e apresentar o grupo para a turma. Isso demandaria mais tempo de preparação e orientação do professor, mas poderia render situações de interação que implicassem em colaboração, negociação de sentidos, e diálogo entre os alunos. Outra possibilidade seria que os grupos se apresentassem e a audiência tivesse que preencher uma tabela com as informações dos grupos, e depois escolher o grupo mais interessante, por exemplo.

As três tarefas de produção oral da coleção *It Fits* ilustram uma forte inclinação ao trabalho a partir de modelos pré-determinados e com base no texto escrito. Entretanto, o padrão de interação gerado a partir dessas tarefas é variado. Há, desde tarefas que usam o texto escrito como base para uma interação mais autônoma e espontânea (tarefa 5), a tarefas que oferecem poucas possibilidades de interação e contribuição dos alunos (tarefa 6), portanto o suporte do texto escrito não é o que determina a interação; isso é determinado pelo que a tarefa pede dos alunos, independente do suporte escrito.

A única tarefa de tipo 3, que não oferece modelos ou roteiros para a fala, não se encontra na seção específica de produção oral. Tal tarefa está em uma seção voltada à gramática (*possessive adjectives*), e não é feito um trabalho de preparação para a fala:

2. Read this poem. Match the lines to the pictures.

**Beds**  
(poem by Catherine Leyow)

My bed is wooden,  
Your bed is too,  
His bed is purple,  
Her bed is blue,  
Its bed is a basket,  
Our beds make a pair,  
Your beds are all bunk beds,  
Their beds are the air.

3. Now describe your own bed to a classmate. How is it different from beds of other people who are your age?

Figura 5. Fonte: Chequi (2012, p.34)

Após ler um poema, os alunos devem descrever as suas camas para os colegas. Além da tarefa em si poder ser questionada em termos de relevância e possibilidades de engajamento dos alunos, não há um trabalho a partir das respostas dos alunos, nem uma preparação para a fala, ou contextualização da interação. A pergunta parece ser semelhante a uma pergunta a ser respondida por escrito, mas que deve ser feita oralmente para trabalhar a produção oral, mas sem a sustentação presente em seções específicas de prática oral. Da maneira que está proposta, a pergunta talvez se ofereça mais a uma atividade de discussão entre alunos e professor, do que uma atividade de pergunta-resposta entre os alunos. A forma aberta e sem um suporte maior da pergunta parece deixar de aproveitar o potencial de uma tarefa em que os alunos poderiam interagir de maneira mais autônoma.

### 3.3. Coleção *Vontade de Saber Inglês*

A coleção *Vontade de Saber Inglês* não apresenta nenhuma tarefa de repetição, e, apesar de ter menos tarefas de produção oral que as outras coleções, mostra uma relação interessante entre tarefas em que os alunos podem criar seus enunciados e tarefas que partem de modelos escritos. Como a tabela abaixo evidencia, apesar da menor quantidade de tarefas, essa coleção é a que apresenta a proporção mais alta entre total de tarefas e tarefas que não usam modelos e/ou roteiros.

TIPO 1: reprodução/repetição (sem colaboração, negociação, ou diálogo)	TIPO 2: interação com suporte do texto escrito (envolve colaboração, negociação e diálogo)	TIPO 3: sem modelos; criação dos alunos (envolve colaboração, negociação e diálogo)	TOTAL DE TAREFAS
-	8	4	12

TABELA 3: Tarefas de produção oral da coleção *Vontade de Saber Inglês*. Fonte: Killner & Amancio (2012)


A seção *Conversation Moment* é a seção dedicada à produção oral nessa coleção. A primeira unidade do volume do 6º ano trata de saudações, e há uma tarefa em os alunos devem observar imagens de três situações envolvendo saudações e responder: quem são as pessoas envolvidas, onde elas estão, qual o período do dia, e o que elas estão provavelmente dizendo? A segunda parte da tarefa pede que os alunos imaginem que estão em uma das situações ilustradas e encenem um diálogo com um colega.

A tarefa é reproduzida a seguir:



**Conversation Moment**

**1** Observe the pictures and answer.



a) Who are they?  
 b) Where are they?  
 c) What period of the day is it?  
 d) In your opinion, what are they saying?

**2** Now, imagine you are in one of the situations above and role-play the dialog with your classmate.

TAREFA 7. Fonte: Killner & Amancio (2012, p.14)

É importante observar que essa tarefa, já na primeira unidade da coleção, pede que os alunos se coloquem em uma determinada situação e imaginem o que eles poderiam provavelmente dizer, sem o uso de modelos ou roteiros. Apesar de trabalhar enunciados simples de cumprimentos e saudações, essa tarefa dá autonomia para o aluno escolher o que dizer, após analisar o contexto da situação, o que mostra uma ênfase na criatividade do aluno.

Dessa maneira, a tarefa (dentro dos limites dos recursos linguísticos dos alunos e do contexto da situação) se configura como mais colaborativa, pois o que um aluno disser vai determinar o que o seu interlocutor diz, e assim por diante. Isso mostra que a tarefa trabalha uma negociação maior, uma vez que é a interlocução que vai gerar os sentidos da interação. Mesmo em uma interação aparentemente simples, os alunos são responsáveis por fazê-la dar certo, sem a intervenção do professor, em um diálogo onde eles podem ser colocados de forma autônoma.

A tarefa em questão, apesar de aparentemente simples, parece apropriada para trabalhar os subsídios para a competência interacional, pois parte de uma situação contextualizada e pede que os alunos imaginem e pratiquem um possível diálogo naquela situação. Os alunos, na proposta da tarefa, têm autonomia para escolher as formas a serem usadas, e quando/como são usadas. Essa postura pode mobilizar a colaboração e negociação necessárias nesse tipo de diálogo, pois, dessa maneira, se não houver colaboração e negociação, a conversa proposta não avança. Caso um aluno comece o diálogo com “good morning”, ou “how are you?”, o seu interlocutor deve responder de maneira apropriada. Em diálogos em que o roteiro está presente, essa mobilização do aluno não parece ser tão intensa.

As orientações ao professor pedem que seja salientado que não há apenas uma resposta certa, enfatizando que os alunos devem imaginar o que diriam em cada situação, a partir do contexto oferecido pelas imagens. Essa proposta de dar autonomia para os alunos elaborarem seus enunciados que aparece na primeira tarefa específica de produção oral pode ser um indicativo do tipo de trabalho a ser desenvolvido com a oralidade ao longo da coleção: se as demais tarefas de produção oral dos livros apresentarem um padrão semelhante a essa primeira tarefa, é possível que a valorização do caráter de criatividade envolvido em uma interação oral seja uma constante ao longo da coleção. Tal postura seria determinante no desenvolvimento da competência interacional em língua adicional.

A quinta unidade do volume analisado aborda o tema animais. Na seção de produção oral, a tarefa apresentada pede que os alunos falem sobre animais que eles gostam, e justifiquem as suas respostas. A tarefa é reproduzida a seguir:

**Conversation Moment**

**1** Talk to your classmates about an animal that you like.

**Steps:**  
 Give three reasons why you like this animal. Look it up in the dictionary, if necessary.  
 You can say:  
 I like \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

PhotoDisc/Getty Images

Shutterstock/Getty Images

▪ Now, write down the animals that two of your classmates like and the reasons that they gave.

Friend's name	Animal	Reasons

TAREFA 8. Fonte: Killner & Amancio (2012, p.67)

Na primeira parte da tarefa, os alunos devem completar a frase com o animal que eles mais gostam, e escrever três razões para sua escolha. Há a indicação de que o dicionário pode ser usado, se necessário. Há, ainda imagens com exemplos de respostas. Em seguida, há uma tabela para ser preenchida com as informações de dois colegas.

A primeira parte da tarefa não envolve colaboração, negociação, ou diálogo, pois consiste em apenas falar sobre animais que os alunos gostam, a partir de um modelo de frase fornecido pelo livro. O único subsídio trabalhado é a criatividade, pois os alunos escrevem respostas próprias (a partir de um modelo).

A segunda parte da tarefa pode implicar em um trabalho interativo, uma vez que a tabela deve ser preenchida com informações dos colegas. Da maneira que a tarefa está apresentada aos alunos, no entanto, não há uma indicação clara de como a tabela pode ser preenchida. Se a tarefa consiste apenas em ouvir os colegas e copiar, a interação é mínima, pois a tarefa, nesse formato, é menos colaborativa, já que não há uma troca entre perguntas e respostas, nem a influência de uma resposta sobre as perguntas ou enunciados seguintes. Essa forma também não favorece a negociação, pois não há diferentes sentidos construídos a partir da interação; há apenas alguém fazendo uma afirmação e os outros copiando. O diálogo entre os alunos, conseqüentemente, não acontece, apesar do professor não participar da tarefa junto.

As orientações ao professor não oferecem sugestões de como realizar essa tarefa; apenas mencionam o fato de que o professor pode ajudar na questão dos adjetivos usados nas respostas e que os alunos podem precisar de ajuda para registrar as informações dos colegas (esse seria o momento de trabalhar o padrão de interação da tarefa, mas isso não é abordado no manual do professor).

O potencial de desenvolvimento de competência interacional nesta tarefa está na possibilidade de preencher a tabela através de entrevistas com os colegas, o que não está explícito na proposta apresentada aos alunos no livro didático. Assim como em outras tarefas, há um limite de interpretações e possibilidades em virtude do tópico em questão (animais que os alunos gostam), mas trabalhar essa tarefa a partir do gênero entrevista poderia possibilitar uma troca mais colaborativa do que simplesmente ouvir os colegas lendo suas frases. Os alunos poderiam ser convidados a escrever sobre os animais preferidos da turma, e ter que realizar entrevistas para ter os dados; ou fazer uma pesquisa sobre o que os colegas acham de determinados animais; etc.

A seção de produção oral da sexta unidade do livro apresenta uma tarefa de pesquisa de opinião. Após discutir e trabalhar vocabulário referente à nutrição (especialmente frutas e vegetais), há uma pesquisa para descobrir quais as frutas e vegetais que a turma mais gosta:

**2** Choose your group and follow the steps below.

► The opinion poll is usually used to survey the opinion of a group of people about a specific topic.

a) Now, interview the students. Ask them the questions below.

	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4
What's your favorite fruit?				
What's your favorite vegetable?				
What fruit don't you like?				
What vegetable don't you like?				

b) Now tell the results to your classmates.

The group's favorite fruit is...

The group's favorite vegetable is...

The fruit the group doesn't like is...

The vegetable the group doesn't like is...

TAREFA 9. Fonte: Killner & Amancio (2012, p.79)

A interação proporcionada pela tarefa, da maneira que está apresentada no livro, se caracteriza por ser menos colaborativa, uma vez que há perguntas determinadas e não há espaço para respostas que vão além da pergunta, nem possibilidades de perguntas adicionais. O fato de os alunos fazerem as mesmas perguntas também pode influenciar o aspecto de negociação envolvido na realização da tarefa. Da maneira que é proposta, a tarefa trabalha uma negociação menor, que é a resposta da pergunta, e não há a construção ou negociação de novos sentidos, uma vez que a resposta simples da pergunta é o objetivo da pesquisa.

O manual do professor sugere que o professor oriente os alunos a como responder às perguntas, com estruturas como *My favorite fruit is.../I like...*, por exemplo. Além disso, aponta a possibilidade de o professor discutir com a turma como começar a pesquisa, na abordagem aos colegas, com enunciados como *Excuse me. I'm João. May I ask you a question?*. Essas orientações sinalizam para uma interação que envolva mais colaboração e negociação, mas dependem da intervenção do professor nesse sentido. Entretanto, em termos de variações no padrão de interação em relação à entrevista, ou possibilidades de ampliar o escopo da tarefa, o manual não apresenta sugestões.

A tarefa apresentada, ao fornecer a tabela com as perguntas prontas, não possibilita um trabalho de interação que envolva colaboração e negociação, uma vez que todos sabem o que vai ser perguntado. Uma forma de mudar a tarefa nesse sentido seria, oferecer uma ou duas perguntas e pedir que os alunos elaborassem outras perguntas, mesmo que o resultado

da pesquisa mudasse em relação à proposta original. Perguntas com *Do you like...?*, por exemplo, poderiam ser incluídas.

As tarefas da coleção *Vontade de Saber Inglês* analisadas nesse trabalho parecem mostrar que há uma posição em relação a evitar tarefas apenas de repetição, favorecendo tarefas que coloquem os alunos em situações de interação. Entretanto, nem sempre as tarefas demandam padrões de interação que trabalhem todos os conceitos de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, de maneira que ajudem os alunos a desenvolver sua competência interacional.

Uma característica dessa coleção que a diferencia das outras duas coleções estudadas é o fato de que, das quatro tarefas de tipo 3 encontradas, três estão na seção *Conversation Moment*, cujo foco é a produção oral. Como apresentado anteriormente, além das outras coleções proporem menos tarefas desse tipo, elas não estão nas seções específicas de prática oral. Apesar desse fato não garantir que tais tarefas mobilizem todos os subsídios propostos, isso parece mostrar um posicionamento, na prática, da coleção em relação à produção oral em língua adicional.

Na próxima seção, há o fechamento deste trabalho, com uma breve discussão sobre o panorama geral encontrado nas coleções didáticas no que se refere à oralidade e ao trabalho com a competência interacional.

## CONCLUSÃO

Para contextualizar as questões levantadas pela análise e discussão realizadas até agora, é importante retomar a proposta desta pesquisa, e no que ela se fundamenta. O objetivo proposto é verificar se as tarefas de produção oral dos livros didáticos de inglês do PNLD 2014 fornecem subsídios para que os alunos possam desenvolver a sua competência interacional. A fundamentação teórica do trabalho ofereceu algumas definições sobre esse fenômeno, especialmente através dos trabalhos de Walsh (2013), Hall & Doehler (2011), e Young (2011, 2013). A definição de competência interacional de cada autor tem as suas especificidades, mas todas têm alguns elementos em comum, entre eles: negociação, colaboração, criatividade e diálogo.

A partir das definições de competência interacional oferecidas por esses autores, foi proposto que essas noções de colaboração, negociação, criatividade, e diálogo, formariam os subsídios necessários para o trabalho com a competência interacional nos materiais didáticos. As tarefas escolhidas para análise, conseqüentemente, foram estudadas sob a luz desses subsídios, procurando destacar a sua presença ou ausência nas tarefas em questão.

Os livros didáticos estudados argumentam, em seus manuais, que a interação tem papel de destaque na concepção das tarefas propostas. Como uma forma de conciliar a visão de competência interacional adotada neste estudo, que vê a interação como atividade coordenada, colaborativa, que engendra negociações e interpretações, e as tarefas apresentadas, que muitas vezes não permitem uma interação além da simples troca de turnos, algumas sugestões foram apresentadas como forma de contribuir com a discussão sobre o tema e mostrar maneiras alternativas de usar os livros didáticos.

A análise das tarefas de produção oral mostrou que, de maneira predominante, o trabalho com essa habilidade está fortemente vinculado ao texto escrito, seja através da leitura de diálogos, ou a partir de roteiros para a fala. Muitas vezes a contribuição dos alunos, nesse formato, fica limitada a seguir as instruções fornecidas pelo livro didático. Em algumas situações, a fala não é influenciada pelo interlocutor, ou pela participação de quem está falando, pois a tarefa não permite que se vá além do que está proposto no livro.

O fato de as tarefas usarem o texto escrito como suporte não parece ser um entrave em si para o trabalho com a competência interacional. Retomando um dos pilares teóricos dessa pesquisa, a Teoria Sociocultural, o texto escrito pode ser uma forma de *andaimento* (*scaffolding*) a partir do qual os alunos possam começar a sua produção para, então, assumir a responsabilidade por seus enunciados e interações. Uma justificativa para a produção oral nos

livros analisados ter o texto escrito como suporte inicial é justamente o fato dos livros serem para alunos do 6º ano, provavelmente começando seus estudos formais de inglês e com pouca experiência com a língua. Seria inapropriado propor tarefas que exigissem um comando mais avançado da língua inglesa. Entretanto, acredita-se que os alunos têm potencial para, a partir dos andaimes oferecidos pelo texto, avançarem em sua produção oral. Independentemente do suporte do texto escrito, o que se encontrou, de maneira geral nas tarefas, foi um padrão de interação que não mobiliza os conceitos de colaboração e negociação, principalmente.

É interessante observar que as tarefas de tipo 3, que, teoricamente teriam potencial maior de desenvolver a competência interacional dos alunos, por dar liberdade de escolha e elaboração dos seus enunciados, acabam não tendo o efeito esperado quando são encontradas em seções que não a específica de produção oral. Ou a pergunta não mobiliza negociação e criatividade, como na tarefa da coleção *It Fits*, ou a pergunta é muito aberta e não implica em colaboração e negociação, como no exemplo da coleção *Vontade de Saber Inglês*.

As sugestões apresentadas ao longo da análise e discussão das tarefas não pretendem esgotar as possibilidades de trabalhar as tarefas apresentadas pelos livros, nem reduzir as possibilidades comunicativas das tarefas apresentadas; são, sim, reflexões a partir do trabalho com a competência interacional, no sentido de tirar o máximo dos alunos, sem subestimar a sua capacidade de interagir oralmente de maneira colaborativa e em coordenação com seu(s) interlocutor(es) em uma língua adicional. É evidente que tarefas mais estruturais e guiadas são necessárias até se chegar às tarefas que dão maior autonomia ao alunos, mas a ideia deste trabalho é que é possível transformar as tarefas dos livros de maneira a colocar os alunos em situações em que eles trabalhem de forma coordenada e realmente conjunta a fim de realizar alguma tarefa, chegando a um determinado fim proposto pela mesma tarefa.

É importante reforçar que as tarefas encontradas nos livros, da maneira que estão propostas, vão ao encontro de uma das justificativas centrais para o trabalho aqui apresentado: a defesa e o desejo de um ensino de língua adicional (inglês, neste caso) que permita que os alunos *falem* a língua adicional que estudam, e não fiquem apenas em exercícios gramaticais ou apenas na leitura de textos escritos. E esse objetivo as três coleções estudadas atingem plenamente, pois os alunos são realmente colocados em situações em que precisam produzir enunciados orais, fazer perguntas a colegas, expressar opiniões, entre outras tarefas. A questão discutida aqui é que em muitas dessas tarefas há uma aparente interação entre os alunos, mas essa interação não envolve colaboração e negociação, elementos considerados essenciais a partir de uma concepção de interação como atividade conjunta entre os interlocutores.

Ao propiciar situações em que os alunos precisem colaborar para chegar a um fim, rompe-se com a possibilidade de tarefas em que a produção oral é uma mera expressão de estruturas através da fala; dessa forma, os alunos estarão se colocando na sua produção, realmente colocando a sua voz (mesmo que de maneira incipiente) em língua adicional.

Após a análise das tarefas presentes nas coleções didáticas estudadas, a conclusão a que se chega é que os materiais oferecem parcialmente os subsídios (colaboração, negociação, e diálogo) para desenvolver a competência interacional dos alunos, pois é necessária a intervenção do professor no sentido de adaptar as tarefas para esse propósito.

É nesse ponto que uma das conclusões deste estudo também é reforçar a importância do professor de língua adicional como potencializador das possibilidades oferecidas pelos livros didáticos. As tarefas apresentadas pelos livros, em sua maioria, são interessantes, criativas e atrativas, mas acabam não avançando no sentido de aproveitar ao máximo as possibilidades de produção dos alunos. O professor que valoriza e acredita no desenvolvimento da competência interacional dos alunos, com isso em mente, pode adaptar as tarefas nesse sentido. Algumas sugestões foram oferecidas na seção anterior deste trabalho.

O papel do professor ressalta um ponto mencionado na introdução deste trabalho: o livro didático não é a solução definitiva para os problemas do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira; ele é, na verdade, uma importante ferramenta que, se usada a favor do professor e dos alunos, pode contribuir de maneira bastante positiva na sala de aula. A intervenção do professor, conhecedor de seus alunos e de seu contexto de ensino, pode tornar as tarefas mais ricas e significativas para suas turmas.

O trabalho aqui apresentado espera, com esta discussão, ter contribuído para o debate em torno do uso do livro didático nas aulas de línguas adicionais na escola pública brasileira de duas maneiras: primeiro, no sentido pedagógico, ao debater uma abordagem da produção oral com mais fundamentos linguísticos e que ofereça subsídios para que os alunos possam desenvolver a sua competência interacional em língua adicional. Ao colocar os conceitos de colaboração, negociação, criatividade e diálogo como centrais na abordagem da interação em língua adicional, espera-se, também, ter contribuído para as reflexões em torno da relação entre teoria e prática nas aulas de línguas, tendo o livro didático e o professor (principalmente) como mediadores desse processo.

Segundo, espera-se ter contribuído para uma discussão no âmbito maior de colocar o PNLD e o livro didático de língua adicional no panorama das pesquisas relativas ao ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, visto que a presença massiva do livro didático de língua adicional na sala de aula da escola pública brasileira é um fenômeno relativamente novo, pelo



menos em relação ao PNLD. Em virtude disso, faz-se necessário discutir a sua escolha, as suas abordagens, os seus usos e possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M.I.P. (2007). Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, Vol. 5, n. 1, p. 5-14.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília.

\_\_\_\_\_. (2014). *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): editais*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 12/12/14.

\_\_\_\_\_. (2014). *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): histórico*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 12/12/14.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. (2012). Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 11, p. 103-135.

CHEQUI, W. (org.) (2012) *It fits: inglês*. São Paulo: Edições SM.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. A. (1994). Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, p. 173-193.

DIAS, V. L. (2015). *Can you speak English at school? Yes, we can!: Análise e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção It Fits do PNLD-2014*. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

ELLIS, R. (1999). Theoretical perspectives on interaction and language learning. In: ELLIS, R. (org.). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, p. 3-32.

HALL, J. K.; DOEHLER, S. P. (2011). L2 interactional competence and development. In: HALL, J. K.; HELLERMANN, J.; DOEHLER, S. P. (orgs.) *L2 interactional competence and development*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-18.

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (2000) The development of second and foreign language learning through classroom interaction. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (org.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah: LEA.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. (2014). Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. (orgs.) *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, p. 261-279.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. (2011). O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 121-132.

JUDD, E. L., TAN, L.; WALBERG, H. J. (2001). *Teaching additional languages*. International Academy of Education – Educational Practices Series. Geneva: UNESCO. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf>. Acesso em 25/09/15.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. S. (2012). *Vontade de saber inglês*. São Paulo: FTD.

KRAMSCH, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 4, p. 366-372.

LANTOLF, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (org.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, p.1-26.

LEFFA, V. J. (org.) (2006). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat.

LIMA, D. C. de. (2011). Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 159-170.

LIMA, M. S. (2000). Vozes da sala de aula: interação em língua estrangeira. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Editora Sagraluzzato, p.535-545.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. (2012). *Alive!:* inglês. São Paulo: Editora UDP.

MICCOLI, L. (2011). O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 171-184.

PAIVA, V. L. M. O. (2011). Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 33-46.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. (2009). *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2012). *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.

SCHMITZ, J. R. (2011). Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 111-120.

SOUZA, R. A. de. (2011). A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. de. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 133-146.

VIAL, A. P. S.; SILVA, J. Z. (2012) A inclusão das línguas estrangeiras modernas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 110-118.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WALSH, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

YOUNG, R. F. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In: HINKEL, E. (org.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. London & New York: Routledge. p. 426-443.

\_\_\_\_\_. (2013). Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. *Ibérica* 25, p.15-38.