

## A APRENDIZAGEM EM UM PROGRAMA TEMÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) BASEADO EM TAREFAS EM CONTEXTOS DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL <sup>1</sup>

Rosely Perez XAVIER

**RESUMO** *Esta pesquisa trata da implementação de um Programa Temático Baseado em Tarefas (PTBT) que foi elaborado para duas 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental. O processo de aprendizagem é interpretado e avaliado com base nas mudanças pedagógicas realizadas pelas professoras no programa planejado, nas manifestações discursivas e comportamentais demonstradas pelos alunos durante as interações, aqui denominadas de sintomas positivos e negativos de aprendizagem, nas atitudes dos alunos com relação às aulas e ao material didático e no seu rendimento nas habilidades de compreensão oral, leitura e produção oral. Os dados mostram que o PTBT sofreu mudanças ao longo do processo devido às reinterpretações pedagógicas das professoras. Houve mais sintomas positivos do que negativos e isso pode ser explicado pelo tipo de interação que se efetivou nas aulas. A grande maioria dos alunos afirmou ter gostado das aulas e do material didático. Quanto ao rendimento, os sujeitos apresentaram ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/ produção oral e leitura. Entretanto, esses ganhos foram mais significativos na habilidade de compreensão oral, seguida da leitura e produção oral em um dos contextos. No outro, os ganhos também estiveram concentrados na compreensão oral, seguida da produção oral e leitura.*

**ABSTRACT** *The aim of this research is to implement a Task-Based Thematic Syllabus (TBTS) which was devised for two groups of Brazilian secondary learners of English as a foreign language. The process of learning is interpreted and evaluated on the basis of the teachers' pedagogical changes in the planned syllabus, the learners' verbal and non-verbal manifestations during interaction which were classified as positive and negative symptoms of learning, learners' motivation and their performance in listening and reading comprehension tasks as well as in oral*

---

<sup>1</sup> Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 30 de abril de 1999, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

*production skills. The data show that the TBTS needed some changes along the implementation phase due to the teachers' reinterpretation of their teaching practice. The subjects had more positive than negative symptoms of learning and this may be accounted for the type of interaction that was fostered in the classroom. The majority of the subjects enjoyed the classes and the textbook. The data also show gains in listening and reading comprehension as well as in oral production skills. In other words, the subjects of both contexts of research were able to develop listening comprehension more than the other skills. Reading comprehension was developed more than oral production in one of the contexts while the reverse was observed in the other.*

## INTRODUÇÃO

Na elaboração de programas de curso, em geral, a atenção do professor está quase sempre voltada para o conteúdo. É comum, por exemplo, ouvir professores dizendo que já cumpriram o seu programa, querendo expressar que o conteúdo planejado já foi todo ensinado para a classe. Na verdade, um programa de curso envolve não somente o conteúdo instrucional mas também os objetivos, a metodologia e a avaliação que se manifestam durante o processo através das ações pedagógicas do(a) professor(a). Embora todos esses elementos estejam presentes e interligados no processo de ensinar, o conteúdo se destaca por ser o alvo da aprendizagem. Se analisarmos, por exemplo, o ensino de língua inglesa (LI doravante) nos níveis Fundamental e Médio, chegaremos à conclusão que os programas de curso mais comuns são geralmente aqueles voltados para o produto final da aprendizagem, sejam eles itens lingüísticos, palavras, noções ou funções comunicativas. É o chamado **programa de produto**, representado pelos programas gramatical e funcional, por exemplo.

Nos programas de produto, o conteúdo de língua é previamente determinado pelo(a) professor(a) e ensinado por partes, passo a passo, de modo que o sistema da língua-alvo possa ser construído pelo acúmulo gradual dessas partes. Essa abordagem sintética de ensinar segunda língua/língua estrangeira (Wilkins, 1976) embasa os programas gramaticais e, também, os funcionais, lexicais e a maioria dos situacionais e topicais, como argumentam Long & Crookes (1992,1993). Para eles, muito embora o conteúdo dos programas funcionais, situacionais e topicais seja formulado com base em unidades semânticas, são os expoentes lingüísticos que fazem parte do ensino, isto é, aqueles que manifestam as funções comunicativas e os que permeiam as situações e tópicos. Ainda que as estruturas lingüísticas estejam contextualizadas em situações comunicativas, o foco do ensino e aprendizagem recai nas estruturas-alvo. Sobre essa questão, Long & Crookes (1993) salientam que “os estudos sobre o desenvolvimento da interlíngua não mais defendem a idéia de que os aprendizes adquirem a língua a partir de uma noção ou função por vez, muito

no ano letivo de 1997 em cinco 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, sendo apenas duas delas o foco desta pesquisa: uma 5<sup>a</sup> série de escola pública do Estado de São Paulo, onde assumi a turma para tal fim e uma outra de escola particular do mesmo Estado, onde a professora regular da classe se propôs a implementá-lo. Esses dois contextos foram escolhidos exatamente pelas suas diferenças no que se refere, por exemplo, ao nível sócio-econômico dos alunos, suas experiências de mundo e estímulos externos. O objetivo foi analisar o desempenho dos alunos nessas duas realidades distintas, não com o propósito de comparar os resultados entre si, mas de chegar a uma avaliação do processo de aprendizagem e a do PTBT considerando alunos com diferentes experiências de vida.

Uma terceira professora também participou da pesquisa como observadora e relatora das aulas ministradas na escola pública. A sua participação deve-se ao fato de ela ter sido oficialmente a professora de inglês da turma escolhida para a implementação do PTBT na escola pública.

De modo a operacionalizar este programa, foi preciso elaborar um material didático com base em tarefas que contextualizassem temas e tópicos de interesse dos alunos, bem como um manual que pudesse orientar o trabalho pedagógico das professoras durante a fase de implementação das tarefas.

Esta pesquisa, portanto, visou descrever, interpretar e avaliar a construção da experiência vivida, tendo em vista o programa materializado nos contextos pedagógicos desta pesquisa e o desempenho, rendimento e a atitude dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem foi analisada através da (1) sua relação com as decisões pedagógicas das professoras, resultando na primeira pergunta de investigação: *Que mudanças ocorreram no programa planejado ao ser vivenciado nos contextos de pesquisa?* A intenção foi analisar as transformações que a ação pedagógica sofreu em decorrência do processo de aprender inglês com base em temas e tarefas; (2) interação em sala de aula, resultando na segunda pergunta de investigação: *Que manifestações discursivas (verbais) e comportamentais (não-verbais) demonstradas pelos alunos podem ser consideradas sintomas positivos e negativos de aprendizagem?* O propósito foi coletar, categorizar e interpretar as manifestações dos alunos que sinalizavam a aprendizagem e aquelas que a comprometiam; (3) sua relação com a motivação, resultando na terceira pergunta de investigação: *Que atitudes os alunos demonstraram com relação às aulas e ao material de ensino?* O objetivo foi avaliar o processo de aprendizagem sob o ponto de vista dos alunos; (4) sua relação com o rendimento, resultando na quarta e última pergunta de investigação: *Qual o rendimento dos alunos e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura?* Pretendeu-se aqui avaliar o produto final nessas habilidades e se esse produto iria ser significativo para os sujeitos da pesquisa.

## O PROGRAMA TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS

Como o nome já sugere, o PTBT traz temas e tópicos de outras disciplinas do currículo escolar desenvolvidos por meio de tarefas. São os alunos que decidem os temas e tópicos que desejam estudar bem como a sua seqüência de apresentação mediante um consenso da classe. Essas escolhas são feitas com base em um menu temático/rede temática elaborada a partir dos dados de questionários respondidos por professores de Ciências que tiveram de dizer os assuntos que seus alunos geralmente demonstram gostar/ ter interesse.

Um programa com este perfil possibilita aos alunos (1) participarem do planejamento de ensino, escolhendo o conteúdo instrucional (o recorte temático de seu interesse), sua seqüência de apresentação e as tarefas a serem realizadas nas extensões de sala de aula. É uma forma de ativar a disposição motivacional dos alunos, sua co-participação nas decisões pedagógicas e co-responsabilidade no processo de aprendizagem; (2) participarem de uma interação mais verossímil, autêntica e significativa em sala de aula, assumindo papéis verdadeiros, trabalhando com temas pluridisciplinares, questões pessoais, sociais e culturais e desenvolvendo raciocínio lógico e reflexão crítica; (3) estarem expostos à língua-alvo através do insumo das tarefas e da fala do professor e colegas, o que favorece a aprendizagem implícita; (4) usarem a língua-alvo nas interações geradas pelas tarefas e pelo próprio contexto de sala de aula, o que favorece a produção compreensível de fala e as falas formulaicas; (5) aterem-se aos aspectos gramaticais marcados da língua-alvo, o que favorece a aprendizagem explícita; (6) utilizarem o seu conhecimento prévio para construir os significados das informações, o que favorece a aprendizagem colaborativa em um processo sociointeracional.

### METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa foram coletados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente em três momentos distintos: antes, durante e após a implementação do PTBT. Antes da implementação alguns professores de História, Geografia e Ciências foram solicitados a responder a um questionário que visou coletar as preferências temáticas de seus alunos. Os dados desses questionários serviram para construir as redes temáticas e o material didático.

Durante a implementação do PTBT, por sua vez, foram aplicados três questionários, um para o levantamento do perfil das professoras envolvidas (P1 - professora que implementou o PTBT na escola particular; P2 - professora que implementou o PTBT na escola pública e P3 - professora observadora e relatora das aulas de P2), um outro para o perfil das escolas envolvidas (E1 - escola particular e E2 - escola pública) e um terceiro para o perfil dos alunos-sujeito.

Os dados também foram coletados por meio de diários dialogados, cabendo a P1, P2 e P3 relatarem cada aula ministrada. Os diários de P1 eram trocados com os de P2 e os de P2 com os de P3 com a finalidade de fazer comentários, solicitar explicações, enfim, interagir na busca da compreensão/ reflexão sobre o processo de aprendizagem. Os diários de P1 e P2 eram trocados entre si em um encontro semanal. Eram lidos cuidadosamente ao longo da semana e devolvidos no próximo encontro com ou sem questionamentos ou comentários. Os que apresentavam questionamentos eram respondidos pela autora e entregues no encontro seguinte. Além das trocas dos diários, P1 e P2 utilizavam esses encontros para conversas sobre a implementação do PTBT, o desempenho dos alunos na semana, a atitude de certos pais, as provas bimestrais, o material didático, dentre outras coisas. P2 e P3 trocavam os seus diários no início ou final da aula da semana posterior às aulas ministradas.

Houve também gravações de aulas em áudio e vídeo para visualizar a dinâmica da interação e o desempenho dos alunos. Foram 14 aulas filmadas, sendo oito de P1 e seis de P2. Esse número maior de aulas gravadas de P1 deve-se ao fato de ela própria ter decidido submeter-se a gravações extras como forma de superar seu desconforto diante da câmara filmadora.

Ainda durante a implementação do PTBT, os alunos de P1 e P2 responderam a um questionário atitudinal e de auto-avaliação para que pudessem se auto-avaliar e expressar sua atitude com relação às aulas e material didático. Esse questionário foi aplicado em dois momentos do processo: após a rede temática *Languages of the World* (FASE I) e ao término do ano letivo, quando os alunos já haviam estudado os tópicos de Ciências por eles escolhidos (FASE II). O objetivo foi verificar se haveria alguma mudança de atitude dos alunos ao longo do processo e se, na opinião deles, estavam progredindo em sua aprendizagem, particularmente nas habilidades de compreensão/ produção oral e leitura.

Finalmente, os alunos foram submetidos a testes de rendimento nas habilidades de compreensão oral e leitura, aplicados logo após a rede *Languages of the World* (FASE I) e reaplicados no final do ano letivo (FASE II), de modo que os resultados nesses dois momentos pudessem ser comparados e, dessa forma, saber se houve progresso na aprendizagem ou não. Para verificar se esse progresso havia sido significativo, esses mesmos testes foram aplicados em duas 6as. séries, no mesmo período da FASE I, e os resultados comparados com aqueles obtidos pelas 5as. séries na FASE II.

Após a implementação do PTBT, P1, P2 e P3 responderam a um questionário de avaliação que visou coletar suas impressões sobre as aulas e o desempenho dos alunos nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

### • **Que mudanças ocorreram no programa planejado ao ser vivenciado nos contextos de pesquisa?**

Os dados mostram que o PTBT planejado foi sofrendo alterações e se submetendo a recriações de modo a assegurar a aprendizagem dos alunos. Criou-se, portanto, uma dinâmica entre o programa de curso planejado/idealizado e o vivenciado/ realizado a partir das reinterpretações do processo feitas por P1 e P2. Foram duas reinterpretações. A primeira consistiu na visão de que para potencializar a aprendizagem, é preciso flexibilizar as unidades de ensino, possibilitando a inserção e substituição de tarefas, alterações em nível de procedimentos pedagógicos e configuração da classe, e mudanças na seqüência planejada em decorrência das próprias inserções de tarefas. A segunda reinterpretação está relacionada à necessidade de redimensionar o espaço da gramática no PTBT, não se limitando apenas às unidades gramaticais. É necessário criar outros momentos para que (1) tarefas gramaticais sejam introduzidas para atuarem de maneira terapêutica, permitindo que os alunos reformulem suas hipóteses, (2) julgamentos gramaticais sejam encorajados a partir dos erros coletados nas tarefas, permitindo que os alunos reflitam sobre a língua-alvo e (3) breves comentários/ explicações sejam feitos pelo professor de modo que os alunos possam rever sua interlíngua. Todas essas questões estão implícitas nas próprias ações das professoras ao longo do processo.

### • **Que manifestações discursivas (verbais) e comportamentais (não-verbais) demonstradas pelos alunos podem ser consideradas sintomas positivos e negativos de aprendizagem?**

Nos contextos desta pesquisa as atitudes, ações e reações dos alunos foram analisadas e interpretadas como sintomas positivos e negativos de aprendizagem. Sintomas positivos são aqui definidos como manifestações verbais e não-verbais sinalizadoras de aprendizagem como, por exemplo, a iniciativa de perguntar e responder sem ser nomeado e a atenção direcionada. Os sintomas negativos, por sua vez, são manifestações que comprometem a eficácia da aprendizagem como a resistência para falar inglês e a desatenção. O aparecimento/ desaparecimento /reaparecimento desses sintomas nos contextos desta pesquisa estão relacionados a fatores que envolvem os alunos (sua motivação, grau de atenção, concentração e raciocínio, personalidade e cultura de aprender) e as professoras (sua abordagem de ensinar e aprender, motivação e personalidade). A iniciativa de um aluno de fazer uma pergunta ou participar do gerenciamento de sala de aula não depende apenas de sua motivação ou personalidade, mas também da professora, que pode ou não conceder-lhe 'voz'. Ou seja, os sintomas positivos de aprendizagem parecem ocorrer em um ensino menos centralizador e mais colaborativo. Os negativos, por sua vez, surgem em decorrência de fatores afetivos e cognitivos dos alunos, pelo menos aqueles analisados nesta pesquisa.

O quadro a seguir traz alguns sintomas positivos observados ao longo da implementação do PTBT em ambos os contextos de pesquisa.

**Quadro 1** - Categorização de alguns sintomas positivos observados nos contextos de P1 e P2.

SINTOMAS POSITIVOS			
Engajamento	Iniciativa para fazer perguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmação • Informação</li> <li>• Clarificação • Solicitação</li> <li>• Compreensão</li> </ul>	
	Iniciativa para fazer comentários		
	Iniciativa para responder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• turnos mínimos • pequenos • médios</li> </ul>	
	Iniciativa de intervenção no discurso	Alunos reagem à fala da professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• corrigindo</li> <li>• refazendo</li> <li>• questionando</li> <li>• mudando código para LI</li> </ul>
		Alunos intervêm na fala da professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• traduzindo/ interpretando</li> <li>• co-participando</li> <li>• antecipando sua fala</li> </ul>
		Alunos reagem à fala de colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• corrigindo</li> <li>• concordando/discordando</li> <li>• refazendo</li> <li>• complementando</li> <li>• questionando</li> <li>• mudando código para LI</li> </ul>
		Alunos intervêm na fala de colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ajudando-os a se expressar na LI</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos se auto-corrigem</li> <li>• Alunos ajudam colegas com explicações</li> <li>• Alunos nomeiam/designam turno</li> <li>• Alunos repreendem colegas</li> <li>• Alunos introduzem conteúdo novo de LI</li> </ul>	
Associações com o cotidiano			
Repetições/ Imitações			

Essas manifestações foram consideradas sinais de engajamento/ envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e também responsáveis pela formação de uma estrutura interacional diferente daquela dos padrões tradicionais. Em outras palavras, a maioria dos alunos participou das aulas assumindo papéis de monitor, corretor de erros, facilitador, esclarecedor, questionador, gerenciador e outros, contribuindo para um ensino e aprendizagem mais colaborativos.

As possíveis causas do surgimento dos sintomas positivos são (1) a descentralização do professor em sala de aula, o que permite aos alunos participarem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, (2) o tipo de procedimento didático-pedagógico e a sua sistematicidade de uso em aula, o que pode desencadear manifestações semelhantes por parte dos alunos, como é o caso de P2 que normalmente perguntava à classe se concordava ou não com as respostas dos colegas. Com o tempo, os alunos passaram a intervir nas interações para concordar/discordar espontaneamente, e (3) a disposição motivacional do aluno em engajar-se na interação. É necessário que ele esteja interessado em participar, querer, ter vontade, metas e intenção de aprender e avançar.

Os sintomas negativos, por sua vez, manifestaram-se através da desatenção, falta de concentração, resistência ou preguiça de pensar e de expressar-se na LI, precipitações, falta de organização, resistência para fazer as tarefas e a necessidade de constantes confirmações. A precipitação, por exemplo, foi manifestada em forma de simplificação na compreensão. É o caso da questão abaixo no teste de compreensão oral.

*F - Are you worried about the test?*

*M - No, I'm just tired. That's all.*

**Questão 16.** *Como o rapaz está se sentindo?*

*entediado (de 'saco cheio')*

*preocupado*

*cansado*

Alguns alunos assinalaram a alternativa 'preocupado' com base na informação da pergunta que traz a palavra 'worried', descartando assim a resposta do interlocutor, em que se encontra a resposta da tarefa, isto é, 'cansado'. Eles se limitaram à primeira informação do texto que pudesse sugerir a resposta, não esperando, portanto, que todo o texto oral fosse concluído para a construção do sentido geral.

O surgimento dos sintomas negativos parece estar relacionado a fatores como a pressa, a ansiedade, a preguiça, o desinteresse, a insegurança, dentre outros que podem ter afetado o desempenho dos alunos durante a realização das tarefas.

É importante salientar que ao longo da implementação do PTBT houve mais sintomas positivos do que negativos e isso pode ser explicado pelo tipo de interação que se efetivou nas aulas, isto é, uma interação mais engajada, verossímil, significativa e colaborativa.

### **• Que atitudes os alunos demonstraram com relação às aulas e ao material de ensino?**

A grande maioria dos alunos disse ter gostado das aulas e do material didático, em especial dos assuntos escolhidos por eles na rede Adolescência, avaliados como interessantes, relevantes, instrutivos e pertinentes para a sua vida. Além disso, muitos perceberam que estavam aprendendo não somente língua estrangeira mas também conteúdo temático. Afirmaram ainda que gostariam de prosseguir nessa

mesma abordagem de ensino, pois estavam percebendo progressos em sua aprendizagem e em seu conhecimento de mundo.

• **Qual o rendimento dos alunos e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura?**

Na habilidade de compreensão oral os alunos apresentaram mais ganhos do que perdas entre as fases, ou seja, o número de acertos aumentou de uma fase para outra (da Fase I para Fase II). Esses ganhos foram significativos em ambos os contextos de pesquisa, pois envolveram a maioria da classe. Sob uma outra perspectiva de comparação, os alunos de P1 conseguiram um rendimento superior ao dos sujeitos da 6a. série da E1 em 58% das questões do teste, enquanto que os alunos de P2 chegaram a um rendimento superior ao dos sujeitos da 6a. série da E2 em 96% das questões.

As perdas observadas nos testes de compreensão oral não foram significativas pois não chegaram a afetar a maioria da classe. Quanto às estagnações, ou seja, quanto ao percentual de acertos que se manteve igual entre as fases, pode-se concluir que ele permaneceu em um patamar positivo, envolvendo a maioria da classe e, em alguns casos, toda a classe (100%).

Na habilidade de leitura, por sua vez, os alunos de P1 apresentaram mais ganhos do que perdas entre as fases em 66.5% das questões do teste. Os alunos de P2, entretanto, apresentaram ganhos em somente 50% das questões. Pode-se dizer que esses ganhos entre as fases foram significativos no contexto de P1 pois envolveram a maioria da classe. No contexto de P2, por outro lado, muitos desses ganhos não envolveram a maioria. Sob uma outra perspectiva de comparação, os alunos de P1 conseguiram um rendimento superior ao dos sujeitos da 6a. série da E1 em 66.5% das questões do teste, enquanto que os alunos de P2 chegaram a um rendimento superior ao dos sujeitos da 6a. série da E2 em somente 45% das questões.

Em geral, as perdas entre as fases não foram significativas pois não chegaram a afetar a maioria da classe. Quanto às estagnações, pode-se concluir que elas permaneceram em um patamar positivo, ou seja, o percentual de acertos em ambas as fases manteve-se acima de 50% envolvendo a maioria da classe.

O baixo rendimento dos alunos na habilidade de leitura, em particular dos alunos de P2, pode estar relacionado a fatores como (1) o material didático, que apresentou um número insuficiente de tarefas de leitura voltadas para a construção do sentido geral, o raciocínio e às estratégias de inferência, (2) a maneira como os alunos estavam acostumados a ler, por meio de uma perspectiva ascendente de leitura e/ou (3) sintomas negativos atuando no momento do teste.

Na habilidade de produção oral os alunos também apresentaram ganhos, como sugerem os diários, as gravações em áudio e vídeo, os questionários de avaliação das professoras e os questionários de auto-avaliação dos alunos. Esses ganhos são baseados na quantidade e qualidade das falas dos alunos ao longo das aulas. Algumas construções eram fruto de estratégias típicas da fala criativa como a

transferência, generalização, redução e inferência. Outras eram decorrentes do conhecimento implícito da língua-alvo, adquirido através da fala da professora, tarefas e fórmulas apresentadas no cartaz permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados positivos desta pesquisa me levaram a concluir que o PTBT, ancorado na visão sociointeracionista de aprendizagem, foi capaz de ativar a aprendizagem implícita, explícita, colaborativa e formulaica em sala de aula, partindo de um menu de temas e tópicos, de tarefas geradoras de interação e do insumo oral e escrito resultante da fala da professora/ alunos e cartaz permanente. Nesse sentido, pode-se afirmar que o PTBT possibilitou o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos-sujeito num contexto de interação significativa, engajada e comprometida com a reflexão. Trouxe ainda evidências de aprendizagem de conteúdo temático através das respostas dos alunos que envolveram conhecimentos já estudados em aula. Diante disso, o PTBT apresenta-se como uma alternativa de programa de curso viável e possível de ser operacionalizado em contextos do Ensino Fundamental, em particular em contexto de escola pública onde muitos afirmam que lá nada funciona. É importante ressaltar ainda que a formação continuada do professor deveria tratar da qualidade do discurso e da interação em sala de aula. Poderia, talvez, começar pelos mecanismos de como ativar a aprendizagem implícita em sala de aula.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. Why don't learners learn what teachers teach? - the Interaction Hypothesis. In D.M.Singleton e D.G.Little, eds. **Language Learning in Formal and Informal Contexts**. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics (IRAAL), 1984.
- BREEN, M.P. Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. **Language Teaching**, 20(3), 1987:157-174.
- LONG, M.H. & CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. **TESOL Quarterly** 26(1), 1992:27-56.
- \_\_\_\_\_. Units of analysis in syllabus design - the case for task. In G. Crookes e S.M. Gass, orgs. **Tasks and Language Learning - Integrating Theory and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.
- NUNAN, D. **Syllabus Design**. Oxford:OUP, 1988.
- WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: OUP, 1976.