



INGLÊS PARA CLASSE HOSPITALAR

Ketlyn Mara Rosa

Acadêmica do Curso de Letras Inglês da UFSC

Rosely Perez Xavier

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC (Coordenadora)

rosely@ced.ufsc.br

Resumo

Este artigo visa descrever a proposta metodológica por tarefas vivenciada em um hospital infantil da cidade de Florianópolis/SC. Discute a estruturação das tarefas e a sua implementação no período de agosto a dezembro de 2005. Traz ainda as percepções da professora de Inglês sobre as tarefas implementadas.

Palavras-chave: Ensino de inglês, classe e leito hospitalar, ensino baseado em tarefas.

Introdução

A princípio, pode parecer estranho querer ensinar língua estrangeira ou qualquer outra disciplina escolar em um hospital. Basta, no entanto, ampliarmos a perspectiva de mundo para perceber a potencialidade, das crianças e dos jovens presentes neste contexto para a aprendizagem e a socialização de seus conhecimentos.

O hospital pode tornar-se um espaço onde experiências de aprender podem ser compartilhadas, renovadas, reinterpretadas e problematizadas entre os jovens que ali estão por algum motivo de tratamento de saúde, cujo período de permanência pode variar, conforme o quadro de gravidade do paciente.

Em alguns hospitais, espaços são criados para que essas experiências de ensino-aprendizagem possam acontecer. A classe hospitalar, como o nome já sugere, é uma sala de aula, dentro de um hospital, reservada para o atendimento pedagógico-educacional a crianças e jovens que estão temporariamente afastados da escola regular por motivo de

hospitalização.

Paralelamente à classe hospitalar, existe o atendimento pedagógico nos leitos, que possibilita à criança ou ao jovem realizar atividades relacionadas ao conteúdo estudado na escola onde frequenta, mediante orientação encaminhada pela professora titular, ou engajar-se ainda em atividades outras que possam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e envolvimento afetivo.

Ensinar no ambiente hospitalar não é uma tarefa fácil, pois além de se diferenciar do sistema regular de ensino das escolas básicas, apresentando características próprias, requer do professor uma devida maturidade e estabilidade emocional para lidar com o que se vê e com os sentimentos alheios visivelmente expostos. Daí a necessidade de o professor se abster da curiosidade sobre o outro, do espírito de piedade ou de (ma) paternalismo, e assumir atitude tranqüila e solidária para com a criança e o adolescente. São posturas que também se aplicam sobre o alunado do sistema regular de ensino.

No interesse em desenvolver atividades de ensino de inglês em classe hospitalar surgiu da vontade de se integrar a um grupo de colegas educadores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que já vinham desempenhando, desde 2004, um trabalho de docência supervisionada nas áreas de Ciências, Matemática, Geografia e Educação Física em um hospital infantil da cidade de Florianópolis. Havia se instalado aí um campo de estágio alternativo para atender alunos internados que cursam de 5ª à 8ª série.

A prática de ensino de Inglês neste hospital fez perceber a necessidade de materiais específicos para essa realidade, o que resultou na criação do Projeto de Extensão “Inglês para Classe Hospitalar”.

A proposta de desenvolver materiais de ensino de inglês para tal contexto e de implementá-los se justifica pela importância dessa língua no processo de escolarização, inclusão, consciência crítica e desenvolvimento cultural, cognitivo e interpessoal das crianças e adolescentes que, por razões de tratamento de saúde, ausentam-se da escola regular e do seu convívio social diário.

Sabe-se que experiências educativas em ambientes hospitalizados, principalmente

com o ensino de línguas estrangeiras, são quase desconhecidas na literatura e no processo de formação de professores (i.e. como educação inclusiva). Trata-se, como já sinalizado, de um contexto que difere totalmente das convenções que regem a escola regular básica e, por essa razão, merece atenção especial na elaboração e implementação de uma proposta metodológica.

Este artigo descreve a proposta metodológica por tarefas que foi vivenciada em um hospital infantil da cidade de Florianópolis, SC, sua elaboração e implementação no período de agosto a dezembro de 2005. Foram aproximadamente 120 horas de ensino, considerando os dois contextos de atendimento pedagógico: a classe e o leito hospitalar. As aulas foram ministradas por uma das autoras deste artigo, que na época cursava o último semestre do Curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina.

Antes de apresentar a proposta metodológica, abordaram-se, a seguir, as características do ensino em ambiente hospitalar e uma breve discussão teórica sobre o ensino por tarefas.

O ensino em ambiente hospitalar

A diferença entre ensinar no ambiente hospitalar e escolar reside em aspectos como: número de alunos por sala, seu agrupamento e sua frequência mínima, número de aulas semanais e sua duração, o espaço de encontro, o conteúdo instrucional e a avaliação. As observações aqui feitas sobre o ensino no ambiente hospitalar referem-se à experiência de trabalho pedagógico num hospital infantil de Florianópolis/ SC.

Na classe hospitalar, o número de alunos depende do número de adolescentes internados que apresentam condições físicas e interesse em participar das aulas. Geralmente varia de 1 a 5 alunos. Independentemente da série que cursam, eles são agrupados em uma mesma sala. Portanto, podem comparecer alunos de 5ª a 8ª série, até mesmo quem cursa o primeiro ano do ensino médio. Na escola regular, por sua vez, o número de alunos pode variar de 20 a 40, sendo agrupados a partir do critério da mesma série, criando, assim, um

ambiente de conhecimento mais nivelado.

A sala reservada para a Classe Hospitalar, onde a pesquisa foi realizada, dispõe de multimeios e de materiais didático-pedagógicos à disposição do professor e dos alunos. Possui uma mesa central com cadeiras, quadro branco, dois computadores conectados à *Internet*, televisão, vídeo cassete, aparelho de som, mapas, dicionários, materiais escolares diversos, revistas e jogos educativos.

Antes do início das aulas, o professor consulta a lista de pacientes que podem comparecer às aulas, bem como as unidades em que estão internados. Com essas informações em mãos, ele percorre os quartos do hospital para fazer o convite aos pacientes. A idéia é encorajá-los a comparecer à classe. Diferente do contexto escolar, os alunos aguardam o sinal bater para entrarem nas salas, e esperam a chegada do professor.

A freqüência dos alunos na classe hospitalar é irregular, em face às suas condições de saúde, ao seu tempo de permanência no hospital e à sua vontade em participar das aulas. Tal irregularidade é um dos aspectos que deve ser considerado na elaboração de materiais didáticos, o que significa dizer que as atividades devem ser auto-sustentadas, sem serem longas demais para exceder um único encontro. Quanto ao ambiente escolar regular, existe um controle mais rígido da freqüência dos alunos. O percentual mínimo obrigatório é 75%, sendo controlado pelo professor e monitorado pela escola.

Na classe hospitalar, os alunos participam de duas aulas por dia de áreas diferentes do currículo escolar. Cada aula tem duração de aproximadamente 60 minutos com um intervalo para o lanche entre elas. O número de aulas semanais de cada disciplina varia, conforme a disponibilidade dos professores das diferentes áreas, sendo definida através de uma grade de horários. Já no ensino regular, os alunos têm em média de duas a três aulas de língua estrangeira por semana, com a duração de 45 a 50 minutos a hora/aula.

Quanto ao conteúdo de ensino, é o professor o responsável por determiná-lo. A preparação do material didático, que perpassa a escolha do assunto, das atividades e de sua duração, é influenciada pela sua abordagem. No leito, o conteúdo pode ser determinado por orientação da escola, mediante a sugestão de tópicos ou envio de material didático. O aluno

pode também realizar atividades preparadas pelo professor, levando em consideração sua condição física e emocional.

Devido à frequência irregular dos alunos, não existe uma sequência de conteúdos a ser seguida. Por isso, é papel do professor desenvolver um material didático que se encaixe em tais condições. No ambiente escolar, por outro lado, o conteúdo instrucional segue uma sequência que permite atender aos objetivos gerais para a turma ou série em que o professor atua. Essa sequência pode ser imposta pelo livro didático ou apostila, ou ainda ser estabelecida pelo próprio professor com a ajuda de outros recursos que não sejam, necessariamente, o livro didático.

Outro aspecto em que a classe hospitalar difere do ensino regular básico é a inexistência de notas de desempenho. Dado o seu caráter de suporte escolar temporário às crianças e aos adolescentes internados, a classe hospitalar visa a ajudá-los a fazer descobertas, testar hipóteses, expressar-se, aprofundar-se em seus conhecimentos, desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente. A avaliação, portanto, é feita de maneira informal, mediante comentários feitos, pelos professores, em fichas individuais e, mais tarde, enviadas às escolas em forma de relatório. Esses comentários servem de base para a análise da atuação do aluno nas diferentes disciplinas, sinalizando aspectos do desempenho do aluno que necessitam de maior atenção por parte dos professores e pais.

No ambiente de ensino regular, contrariamente, a preocupação maior é com a avaliação formal, com as notas ou conceitos dos quais os alunos dependerão para prosseguir ou avançar nas séries. As notas, nesse caso, exprimem um valor numérico simbólico sobre o conhecimento adquirido pelos alunos. Também existe a avaliação informal cujo registro pode ser feito no diário do professor, na caderneta escolar do aluno, ou, ainda, mediante conversas com os pais/responsáveis.

Como já mencionado, a classe hospitalar não é o único espaço educacional em um hospital. Existe ainda o atendimento pedagógico no leito, onde o professor trabalha individualmente com o aluno em seu quarto de internação. Isso acontece quando as crianças ou adolescentes não têm condições de caminhar ou de sair de seus quartos. Outras vezes, sua baixa auto-estima os mantém no leito.

As alas que recebem atendimento no leito são geralmente a unidade de Queimados e a Oncologia.

O atendimento no leito hospitalar requer do professor sensibilidade quanto às condições emocionais do paciente. Uma de suas preocupações deve estar em construir uma relação afetiva com o aluno, pois sua condição debilitada leva a comportamentos agressivos e impacientes que impossibilitam a realização das aulas. Trabalhar o lado afetivo dos alunos significa conversar brevemente sobre assuntos pessoais e relevantes no momento para que a relação professor/aluno não se restrinja apenas ao conteúdo das aulas, mas a um contato mais humanizado que possa facilitar a interação.

A duração de aula no leito é de 30 minutos, em média. O professor traz consigo não somente as atividades de ensino planejadas por ele ou pelo professor regular da escola em que o paciente estuda, mas também uma prancheta, folhas avulsas, caneta, lápis e borracha. As tarefas não devem exigir muito esforço físico dos alunos, como em atividades de escrever ou desenhar. Nesses casos, o professor os auxilia a registrar suas respostas. Ao contrário da classe hospitalar, as tarefas podem exigir maior esforço físico e mental, como escrever, desenhar, compreender textos orais e escritos mais complexos na língua inglesa e etc.

Foi pensando nas especificidades do ambiente hospitalar a que se propõe uma experiência metodológica baseada em tarefas. Este artigo visa, portanto, descrever essa experiência, destacando o eixo organizador das tarefas, os tipos de atividades produzidas para a proposta metodológica e a sua estruturação.

A seguir, discutem-se os princípios teórico-metodológicos nos quais o ensino por tarefas de língua estrangeira se baseia.

O ensino por tarefas

Ensinar por tarefas é uma proposta metodológica voltada para o significado ou conteúdo das enunciações, partindo de uma perspectiva de aprendizagem implícita de língua, ou seja, é mediante o significado das enunciações em contexto de uso comunicativo

que as formas ou itens lingüísticos são adquiridos.

Nesse tipo de ensino, os alunos são engajados no processamento da língua estrangeira (LE)/ segunda língua (L2) para a compreensão e/ou produção escrita ou oral, almejando chegar a uma resposta (verbal ou não verbal) dum problema apresentado. Como exemplo de tarefas, tem-se: “decidir a melhor maneira de se chegar a um determinado lugar, considerando informações sobre rotas de ônibus e tarifas” e “comparar duas figuras para identificar e relatar suas semelhanças e diferenças”.

Tarefa é definida aqui como: "um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma." (NUMAN, 1989:10)

O uso de tarefas no ensino de LE não se resume apenas a uma metodologia de ensinar, pois se assim o fosse poderiam ser utilizadas em qualquer tipo de ensino, inclusive no gramatical ou funcional. Trata-se, principalmente, de uma abordagem de ensinar e aprender regida por princípios ou pressupostos teórico-metodológicos que nos faz atuar e tomar decisões específicas em sala de aula. Um desses princípios refere-se à tarefa como um meio de aprender e não um fim em si mesma. Em outras palavras, as tarefas não visam fixar ou solidificar um conteúdo gramatical ou funcional previamente ensinado, mas envolver os alunos na resolução de problemas a partir da compreensão, produção e/ou negociação de significados comunicativos. Pode-se dizer, portanto, que o ensino por tarefas considera a aprendizagem como um processo holístico, contextualizado e não linear, podendo o resultado lingüístico ser diferenciado entre os alunos, “uma vez que cada um aprende ou apreende aquilo que lhe interessa ou aquilo que sua capacidade cognitiva lhe permite.” (XAVIER, 1999, p.26).

Ao pesquisar o papel das tarefas nos programas de línguas, Bygate (2005) projeta três situações distintas: a tarefa como base ou fundamento do conteúdo instrucional (*task-based*), a tarefa como referência (*task-referenced*) e a tarefa como apoio ou ajuda ao ensino do professor (*task-supported*). A primeira situação, contemplada neste projeto, remete o professor de LE a duas questões importantes: a maneira como organizar as tarefas em um

programa de ensino e como implementá-las, visto sua preocupação com o preparo lingüístico dos alunos para o sucesso deles na realização das tarefas propostas.

Em geral, as tarefas podem ser organizadas ou elaboradas a partir de um tema, um local de enunciação, um gênero textual ou de objetivos mais gerais. Sua organização por temas (FILHO, 1993, 1994; STERNFELD, 1996; XAVIER, 1999) constitui-se de uma série de tarefas planejadas para o desenvolvimento de um determinado assunto, que pode estar relacionado a questões sociais, como violência, preconceito e drogas, a um tópico de outra disciplina do currículo escolar, como Reciclagem, Sistema Solar e Clima, ou ainda relacionado a assuntos mais particulares, como esportes, ídolos e aparência física e sua importância. Como exemplo desse tipo de agrupamento de tarefas, os professores do ensino fundamental e médio contam com o sítio, que traz uma série de temas trabalhada por meio de tarefas.

O local de enunciação também pode inspirar uma série de tarefas de aprendizagem, como por exemplo, em um restaurante, onde é possível propor tarefas do tipo:

- 1 Ler um menu e decidir-se pelo que vai comer e beber, considerando uma determinada quantia de dinheiro disponível;
- 2 Elaborar um menu para uma rede de *fast food*;
- 3 Ouvir um diálogo em um restaurante para compreender informações específicas;
- 4 Interagir com o colega para saber o que ele pretende levar para o almoço (*takeaway*), considerando as preferências de determinadas pessoas.

A elaboração de tarefas a partir da projeção que fazemos de um local comunicativo implica ao designer ou ao professor conhecer esse contexto de tal forma a fazer um levantamento dos eventos comunicativos mais relevantes que acontecem nesse local ou que se derivam dele para a aprendizagem significativa de LE. As tarefas, nesse sentido, diferem das atividades funcionais, uma vez que não visam à aprendizagem pré-determinada de funções comunicativas, mas o convívio com elas para a realização de um determinado

trabalho cognitivo (ex.: decidir-se, classificar, expressar-se e compreender).

Um conjunto de tarefas também pode ser elaborado a partir de um gênero textual. Um mapa de metrô, por exemplo, pode inspirar atividades como:

- 1 Observar o mapa de metrô de São Paulo, em sua versão em inglês, para compreender a legenda apresentada;
- 2 Compreender perguntas orais em inglês, envolvendo a identificação, o reconhecimento, a função social e os leitores em potencial do texto apresentado;
- 3 Dizer como chegar de metrô a certos pontos turísticos a partir de certas localidades.

Outra forma de inspirar a produção ou a organização de tarefas para a aprendizagem de LE é por meio de objetivos de aprendizagem. Embora utilizada para formular objetivos educacionais, a taxonomia de Bloom e de seus colaboradores também permite delinear objetivos em nível de tarefa, nas dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora.

A estruturação das tarefas

As tarefas podem ser estruturadas de várias formas. Uma delas é por conjuntos de pré-tarefa e tarefa (PRABHU, 1987). Tratam de duas versões de uma mesma atividade, apresentando o mesmo formato e tipo de texto. A pré-tarefa é realizada em conjunto, professor e alunos, “sendo guiada e controlada pelo professor” (PRABHU, p.24). É uma forma de preparar e familiarizar os alunos com o assunto, o formato do texto e os elementos lingüísticos que reaparecerão na tarefa. A tarefa, por sua vez, é realizada “individualmente [...] com esporádicas intervenções do professor em pontos específicos, se necessário” (PRABHU, p.24).

Outra diferença entre a pré-tarefa e a tarefa reside na demanda cognitiva que cada uma impõe aos alunos. A tarefa exige maior esforço cognitivo que a pré-tarefa, uma vez que ela apresenta uma quantidade maior de informações no texto e maior número de questões a serem aprofundadas, para serem realizadas sem o auxílio do professor. Isso faz com que os alunos tenham que utilizar suas próprias estratégias de compreensão, como a

inferência e a associação.

Segundo Prabhu (1987), essa proposta metodológica visa promover a aprendizagem da LE mediante a compreensão do conteúdo das informações, deixando que a forma da língua seja aprendida de maneira “não intencional, mas incidental à percepção, expressão e organização do significado” (PRABHU, p.27).

Outra forma de estruturar as tarefas é por um ciclo de tarefas (WILLIS, 1996). Para a autora, tal ciclo é dividido em três partes: a tarefa, o planejamento e o relato. A tarefa consiste em um momento de liberdade para que os alunos utilizem o seu próprio conhecimento lingüístico e de mundo. Como exemplo, um problema da vida real ou hipotético pode ser proposto para ser resolvido por meio de conselhos dados pelos alunos, ou as experiências pessoais podem ser compartilhadas entre os mesmos sobre momentos específicos. O papel do professor nessa fase é monitorá-los, fazendo comentários se necessário.

O planejamento requer que os alunos se preparem para a apresentação de seu trabalho, seja de forma oral ou escrita. Esta fase exige maior precisão lingüística, e o papel do professor é o de ajudá-los a se expressar da forma mais precisa possível. Como exemplo, uma lista de conselhos deve ser preparada e revisada pelos alunos, considerando o problema anteriormente colocado ou, ainda, a organização de seus relatos pessoais.

Na seqüência, o relato é o momento em que os alunos apresentam os resultados de suas tarefas. Para Willis (1996), o relato serve como incentivo para o planejamento e a preparação feitos previamente, proporcionando um objetivo claro para os alunos ao realizarem a tarefa.

O ciclo da tarefa integra, na verdade, uma estrutura metodológica maior. Antes deste ciclo, Willis (1996) propõe uma pré-tarefa, que introduz o tópico da aula e identifica a língua que irá “ajudar os alunos a relembrar e ativar palavras ou frases que serão úteis durante a tarefa ou fora da sala de aula” (WILLIS, p.42). Isso pode ser feito através de atividades como: recontar uma experiência vivida, descobrir em um conjunto de palavras aquelas que não se relacionam ao tópico, ligar sentenças a figuras correspondentes, Willis

(1996).

Após o ciclo da tarefa, Willis (1996) estabelece o foco na linguagem, que consiste no estudo explícito da língua. Isso é feito em duas etapas: análise e prática. Na análise, os alunos devem concentrar-se num determinado aspecto lingüístico que aparece na tarefa. O objetivo é promover a “observação através da identificação” e a “investigação crítica das características lingüísticas” (WILLIS, p.103) como, por exemplo: achar em um texto palavras ou frases referentes a um tempo real, achar frases com o verbo *had* e analisar se outro tempo verbal poderia ser utilizado, achar frases com verbos terminados em (*-ing*) que descrevem uma pessoa (WILLIS, p.107).

A prática do conteúdo lingüístico, por sua vez, pode ser feita mediante da repetição de frases ou diálogos, exercícios com dicionários e jogos de memória (WILLIS, 1996:112).

A seguir, descreveu-se a maneira como a proposta metodológica por tarefas foi desenvolvida e implementada no ambiente hospitalar.

Material e Métodos

A proposta metodológica consistiu em uma lista de tarefas de inglês, não seqüenciadas entre si, que permitiu ao professor decidir-se sobre a melhor tarefa para o melhor momento. As tarefas eram escolhidas considerando a idade dos alunos presentes em aula, ou seja, dependendo da faixa etária, as tarefas eram selecionadas conforme o tema que parecia mais pertinente. Outras vezes, o critério de escolha respeitava as séries que os alunos presentes cursavam na escola regular, ou melhor, tarefas com demandas cognitivas menores eram escolhidas para situações em que estivesse(m) presente(s) um ou mais alunos do 3º ciclo do ensino fundamental (5ª ou 6ª série). Quando não houvesse alunos desse ciclo presentes, as tarefas escolhidas eram aquelas que envolviam maior esforço cognitivo.

Como consequência da frequência irregular dos alunos, muitas tarefas eram reaplicadas. Porém, isso não acontecia quando um mesmo aluno retornava às aulas, o que exigia do professor um repertório maior de atividades para diversificar as aulas.

O tema foi inicialmente o eixo norteador para a criação e o desenvolvimento das

tarefas. A escolha dos temas baseou-se na sua proximidade com a realidade dos alunos, isto é, com assuntos do seu cotidiano, como a escola, a família, o trânsito e seus hábitos diários.

Para trabalhar o tema Escola, considerando-se os assuntos estudados em outras disciplinas do currículo escolar (WIDDOWSON, 1979; FILHO, 1993, 1994), como, por exemplo, o Sistema Solar. Esta conexão permitiu resgatar o conhecimento prévio dos alunos, uma vez que as noções de planetas e de sistema solar são geralmente estudadas na 3ª ou 4ª série do ensino fundamental.

Os temas: Família e Hábitos Diários permitiram lidar com informações de natureza pessoal sem a intenção de invadir a privacidade das crianças e adolescentes internados. Buscamos, então, trabalhar com textos mais esquemáticos e com visual imediatamente reconhecível, como árvore genealógica e embalagens de pasta dental e sabonete.

O tema, Educação para o Trânsito, surgiu da sua importância para a vida dos alunos e o seu futuro. Cultivar a consciência do cidadão para o entendimento das leis de trânsito e o respeito a elas é um dos papéis do ensino e, por essa razão, deveriam ser questões a serem discutidas na escola ou fora dela. Além disso, esse tema aproximou-se do cotidiano dos alunos e do seu conhecimento de mundo.

Com o tempo, o processo de elaboração de tarefas passou a ser influenciado pelo texto propriamente dito, e não mais pelo tema. Em outras palavras, textos simples, curtos e ilustrativos, que eram ocasionalmente encontrados em revistas e na Internet passaram a inspirar a elaboração de tarefas. É o caso de pequenos textos sobre diferentes pousadas e um texto sobre os direitos das crianças.

Ao elaborarmos as tarefas, a preocupação maior residiu no seu formato e na habilidade lingüística que pretendíamos desenvolver. Com relação ao formato, a proposta foi trabalhar com a transferência de informações entre modalidades (ex.: ler um texto para elaborar uma árvore genealógica, ler um texto para finalizar o desenho do Sistema Solar), a aplicação de conhecimentos (ex.: identificar e nomear as infrações de trânsito em um mapa de rua, nomear placas de trânsito), a localização de informações (ex.: ler três anúncios de pousadas para compreender informações específicas, ler os direitos das crianças para

identificar aqueles que se aplicam a certas circunstâncias), a expressão escrita (ex.: escrever um direito que possa ser fundamental para as crianças) e a produção oral (ex.: entrevistar o colega para fazer um levantamento dos hábitos de higiene das pessoas).

Visando a aumentar o suprimento de tarefas para o ensino na classe hospitalar e no leito, foi necessário compilar atividades de materiais suplementares. A escolha dessas atividades seguiu os formatos até então definidos previamente. As tarefas foram: ler um texto descritivo para desenhar uma rua, ler um gráfico para compreender informações específicas, desenhar um monstro a partir de uma lista de descrições, ler uma propaganda de revista para poder entender o seu conteúdo específico e entrevistar um colega para conhecer suas preferências.

As tarefas foram produzidas/ compiladas visando a promover a integração das habilidades lingüísticas: compreensão escrita e oral e produção escrita e oral.

A compreensão oral, em particular, não foi desenvolvida por tarefas, mas promovida no decorrer das aulas durante a comunicação do professor com o(s) aluno(s) na língua inglesa. Os planos de aula elaborados para esse projeto propõem conversas iniciais prévias à tarefa, explicações dos enunciados e a condução das correções em inglês, maximizando as chances de aprendizagem mediante exposição à língua estrangeira. Para isso, foi considerada a necessidade de o professor calibrar sua linguagem e negociar significados quando surgiam problemas de compreensão.

Levando em conta fatores como a inibição e o conhecimento lingüístico insuficiente dos alunos na língua inglesa, as tarefas de expressão oral, por sua vez, foram delineadas visando a produção de perguntas sucintas, com alternativas a serem escolhidas pelo interlocutor (ex.: *Do you wash your hands before lunch? Always, sometimes or seldom?*). Dessa forma, a carga ou pressão comunicativa seria minimizada.

A própria comunicação em sala de aula conduzida pelo professor na língua inglesa também permitiu que os alunos, em alguns momentos, respondessem oralmente as perguntas em inglês (ex.: *Do you use bar soap or liquid soap when you take a shower?*, *Do*

you use dental floss?).

As características do ensino no ambiente hospitalar, já discutido neste artigo, levaram a criar uma estruturação de tarefa que permitiu subsidiar os alunos com o conhecimento lingüístico e temático necessários para a sua resolução. Esta estruturação foi feita de duas formas: por meio de uma pré-tarefa e, em outros casos, de uma conversa preliminar em inglês, dependendo de como o aparato lingüístico seria melhor introduzido comunicativamente.

A pré-tarefa foi uma atividade que visou contextualizar os dados lingüísticos e o conteúdo temático que iriam aparecer na tarefa. Em outras palavras, itens lingüísticos importantes seriam apresentados de forma contextualizada, em algum momento da pré-tarefa, de modo a familiarizar os alunos com esse conhecimento, que era para ser processado ou resgatado posteriormente durante a resolução da tarefa. Trata-se, portanto, do princípio da dependência de tarefa (JOHNSON, 1981).

Para que os alunos pudessem ler um texto para finalizar o desenho do Sistema Solar, por exemplo, uma pré-tarefa precisou ser elaborada, visando a introduzir estruturas referentes ao tamanho dos planetas (ex.: *bigger than, smaller than*), pois no texto a ser lido na tarefa apareceriam tais estruturas. Como pré-tarefa, portanto, os alunos foram solicitados a desenhar o sistema solar com base em seu conhecimento de mundo e, então, descrever seu desenho a partir de perguntas orais, em inglês, endereçadas a eles, de modo que o professor pudesse reproduzir alguns dos desenhos no quadro (ex. *What colors did you use for your planets?*; *Is your Sun bigger than the Earth?*). As perguntas orais continham as estruturas que deveriam ser reconhecidas e entendidas pelos alunos, e, então, seriam registradas no quadro para a sua melhor visualização. Com esse conhecimento, os alunos poderiam, assim, realizar a tarefa sem muita dificuldade.

A conversa preliminar à realização da tarefa, por sua vez, consistiu no levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto da atividade. Essa conversa era um “bate-papo”, com perguntas orais, em inglês, endereçadas à classe, cujas respostas teriam que ser convertidas para a língua-alvo e anotadas no quadro. As respostas dos alunos e informações adicionais do professor seriam, portanto, o referencial necessário para a

realização da tarefa. Para exemplificar, os alunos participaram de uma conversa informal sobre os nomes de placas de trânsito que eles estão acostumados a encontrar nas ruas (i.e. placas para pedestres e motoristas). Ao terem suas respostas convertidas para o inglês e registradas no quadro, eles tiveram condições de nomear placas de trânsito a partir de suas figuras, que fora a tarefa proposta após a conversa preliminar.

Resultados e Análise

Ao analisarmos o conjunto de tarefas propostas durante o projeto, algumas mostraram ser mais motivadoras que outras. As que impactaram e engajaram os alunos de forma mais efetiva na classe hospitalar foram aquelas que envolveram a transferência de informações. A simpatia dos alunos por esse tipo de atividade pode ser explicada pela natureza da resposta exigida (i.e. em forma de esquema ou desenho) e pelo assunto (i.e. familiar e de fácil acesso cognitivo), minimizando seu caráter formal e projetando-a como atividade de entretenimento. É o caso da tarefa “Entender a construção de uma árvore genealógica”, em que os alunos deveriam desenhar suas próprias árvores genealógicas. Ao realizá-la, faziam comentários, livremente, sobre seus familiares e contavam histórias sobre seus parentes.

Da mesma forma, a tarefa “Desenhar um monstro a partir de uma lista de descrições” trouxe bons resultados de aprendizagem e de engajamento. A proximidade do vocabulário apresentado, tais como: cores, números e as partes do corpo, facilitaram sua realização. Apesar da lista descritiva, os desenhos ficaram diferenciados graças ao grau de flexibilidade do texto, que possibilitou asas à imaginação e a criação dos alunos.

Além das tarefas de transferência de informação (i.e. do texto escrito para um texto visual/ esquemático), os alunos também se simpatizaram com a tarefa “Entrevistar o colega para fazer um levantamento dos hábitos de higiene das pessoas”. A possibilidade de falar inglês sem a ajuda direta do professor encorajou-os durante a tarefa. Essa independência lingüística foi possível graças à estrutura simplificada das perguntas que apresentaram alternativas para a resposta do colega. Os alunos pareciam contentes com o fato de estarem se comunicando em inglês com palavras que significavam informações reais. À medida que

realizavam a tarefa, passavam a se concentrar mais no conteúdo das perguntas e respostas do que na pronúncia, já que estavam começando a se acostumar com a dinâmica da tarefa.

No leito hospitalar, por outro lado, as tarefas mais engajadas foram aquelas que envolveram elementos visuais informativos para a sua realização. O conjunto de tarefas sobre o tema “Educação para o Trânsito”, por exemplo, que compreendeu as atividades: “Nomear placas de trânsito a partir de suas figuras”, “Identificar motoristas infratores em um mapa de rua” e “Preencher formulários de multa”, despertou o interesse dos alunos, pois as figuras exigiam atenção aos detalhes para que a tarefa pudesse ser resolvida com sucesso. Além disso, o tema aproximou os alunos às situações de seu cotidiano.

Propagandas de revistas com seu visual claro e sucinto, e assunto familiar, também motivaram os alunos a realizar tarefas de compreensão textual no leito hospitalar. O texto utilizado em uma das tarefas foi a propaganda de uma rede de *fast food*, apresentando como novidade o sanduíche da temporada. As perguntas de compreensão, elaboradas em português, exigiram inferência e análise do texto. A familiaridade do assunto instigou os alunos a fazer comentários e perguntas em português, criando um elo de proximidade maior com o professor, especialmente no leito onde os pacientes têm uma grande carência emocional.

A implementação dessa proposta metodológica no ambiente hospitalar ensinou que os temas, os tipos de tarefas e os seus procedimentos de aplicação influenciam no engajamento dos alunos e em seu processo de aprendizagem.

Considerações Finais

A proposta metodológica por tarefas, desenvolvida para o ambiente hospitalar (classe e leito), abriu agenda para a discussão de novos desafios, entre eles a necessidade de propor outros formatos de tarefa que possam despertar interesse e desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos alunos. Soma-se a isso, a necessidade de aprofundar outras formas comunicativas de estruturação ou implementação de tarefas, visando a aprimorar o ensino e a pesquisa em aquisição/ aprendizagem de línguas estrangeiras em ambientes hospitalares.

Um dos maiores desafios no ensino de línguas é propor temas e tarefas que possam fazer sentido para a vida dos alunos. No caso do ambiente hospitalar, a situação peculiar da internação exige ainda a preparação adequada do material didático e de sua aplicação, considerando a fragilidade e carência do momento. A escola dentro do hospital funciona como um ambiente de socialização, distração e aprendizagem, para que os pacientes internados consigam fazer conexão com a realidade vivida lá fora e possam dar continuidade a seus estudos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas**. Contexturas, 1994. v.2, p.43-52.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

BYGATE, M. **Some issues in the relationship between teachers' use of tasks and research: the need for a classroom-based approach**. In: I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO BASEADO EM TAREFAS. Leuven. 2005

STERNFELD, L. **Aprender Português - Língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil**: a produção de um material. 1996. Tese (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

JOHNSON, K. Writing. In: K. Johnson & K. Morrow, eds. **Communication in the Classroom**. London: Longman, 1981.

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

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

WIDDOWSON, H.G. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 1979.

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

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 1999. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.