

Teoria Histórico-Cultural e Enfoque Comunicativo: uma experiência cubana sobre o fortalecimento da produção oral em inglês dos profissionais da saúde com a abordagem por tarefas

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos¹

José Ignacio Herrera Rodríguez²

Gyecell Emma Guevara Fernández³

Jesús Alberto Gionzáles Valero⁴

RESUMO

No processo exploratório desenvolvido neste trabalho se constataram as limitações que os médicos cubanos tinham com o inglês. Portanto, pretendia-se saber como fortalecer a produção oral, em inglês, dos profissionais da saúde que frequentam os cursos de pós-graduação na *Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus*? Como resposta elaborou-se uma metodologia com o uso do Enfoque Comunicativo por Tarefas para o fortalecimento da produção oral nessa língua. Decidiu-se pelo enfoque dialético materialista e a articulação e complementação de métodos e técnicas de investigação, inter-relacionando o qualitativo e o quantitativo num único processo, para alcançar uma compreensão dos fenômenos e fatos, de acordo com seus contextos de atuação. Realizada no período de 2012-2013, o público-alvo da pesquisa foram médicos que assistiram os cursos. A relevância científica está na metodologia proposta, que tem como peculiaridade fundamental o uso do Enfoque Comunicativo por Tarefas, a partir de um grupo de exigências didáticas e procedimentos para o fortalecimento da produção oral em Inglês, sustentados desde a abordagem Histórico-Cultural.

Palavras chaves: Enfoque Comunicativo por Tarefas. Abordagem Histórico-Cultural Produção Oral em Inglês.

RESUMEN

En el proceso exploratorio desarrollado en el trabajo se constataron las limitaciones que los médicos cubanos tenían con el inglés. Por lo tanto se deseaba saber: ¿De qué forma era posible fortalecer la producción oral, en inglés, de los profesionales de la salud que frecuentaron los cursos de posgrado de la *Universidad de Ciencias Médicas de Sancti*

¹ Possui Licenciatura em Língua e Literatura Espanhola e Portuguesa. Licenciatura em Pedagogia. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vinculado aos Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Pesquisas (NEPEFIL) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES), ambos da UFES. E-mail: sdhpr@hotmail.com

² Possui Licenciatura em Psicologia e Educação Especial. Mestrado em Ciências da Educação. Doutorado em Ciências Pedagógicas. Diretor do Curso de Educação Inclusiva na universidade Nacional do Equador (UNAE). E-mail: joseighr2015@gmail.com

³ Possui Licenciatura em Língua e Literatura Espanhola. Mestrado em Ciências da Educação. Doutorado em Ciências Pedagógicas. Professora da Universidade Nacional do Equador (UNAE). E-mail: gyecell@gmail.com

⁴ Possui Licenciatura e Literatura Inglesa. Mestrado em Ciências da Educação. Professor da Universidade de Ciências Médicas de Sancti-Spiritus (Cuba). E-mail: brito@refssp.cupet.cu

Spíritus? Como respuesta se elaboró una metodología con el uso del Enfoque Comunicativo por Tareas para el fortalecimiento de la producción oral en inglés. Se decidió por el enfoque dialéctico materialista y la articulación y complementación de métodos y técnicas de investigación, inter-relacionando lo cualitativo y lo cuantitativo en un único proceso, para alcanzar una comprensión de los fenómenos y hechos, de acuerdo con sus contextos de actuación. Realizada en el período de 2012-2013 el grupo objeto de estudio fueron los médicos que frecuentaron los cursos. La relevancia científica está en la metodología propuesta, que tiene como peculiaridad fundamental el uso del Enfoque Comunicativo por Tareas, a partir de un grupo de exigencias didácticas y procederes para el fortalecimiento de la producción oral en Inglés, sustentados desde la teoría Histórico-Cultural.

Palabras claves: Enfoque Comunicativo por tareas, abordaje histórico-cultural, producción oral en inglés.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o ensino e apropriação de línguas estrangeiras se estenderam com grande relevância, principalmente, na segunda metade do século passado. Hoje produto da globalização e a necessidade de comunicação entre as nações, o *mercado linguístico* precisa encontrar formas mais eficazes de apropriação da Língua materna (L2). Nos últimos anos, nos deparamos com uma forte onda migratória, produto de guerras, terrorismo e desequilíbrio econômico. No caso específico de Cuba, uma de suas principais bandeiras, políticas e ideológicas, desde os primeiros anos do triunfo da revolução é o *internacionalismo proletário* com o intuito de ajudar, com seu capital humano e intelectual, os países que tem solicitado a presença desse povo, nas mais diversas áreas. Isto tem levado a problematizar a apropriação e o ensino-aprendizagem de outras línguas dentro da sociedade. Diante disto, o artigo pretende responder se o diálogo entre a Abordagem Histórico-Cultural e o Enfoque Comunicativo por Tarefas permite o fortalecimento e domínio da linguagem oral em inglês por parte dos profissionais da saúde que participam dos cursos de pós-graduação nas Universidades Cubanas, em especial na *Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus*, onde fora desenvolvido nosso estudo. Isto leva a reflexionar e analisar a língua - materialização da linguagem humana verbalizada - desde uma perspectiva não meramente estruturalista, mas desde uma posição sociocultural e linguista do idioma estrangeiro, ligada a usos verbais em comunidades plurilíngues. Portanto, se direciona a atenção do estudo à possibilidade do sujeito registrar, armazenar e processar o uso da língua, assim como conhecer sobre o âmbito do comportamento social e do conhecimento humano mediado por ela. Entende-se que, dentro do espaço escolar, o professor de língua estrangeira não

é um simples professor de idiomas, mas um profissional com uma formação *omnilateral*, multidisciplinar e interdisciplinar que permite o equilíbrio entre a dimensão psicológica, pedagógica, linguística e sociológica. Sob essa óptica, a formação tradicional que tem permeado, por anos, este campo da educação, fica relegada ao passado. Entretanto, entende-se que, ainda hoje, mesmo em Cuba, não se pode afirmar que isto tenha sido superado totalmente em todos os espaços de ensino.

Ao longo de sua história revolucionária, em especial nos últimos anos, a Maior das Antilhas tem se constituído um exemplo no que se referete à cooperação médica em diferentes países do mundo, em que se incluem os de fala inglesa; por tal motivo, se deseja que esses profissionais se apropriem não apenas do conhecimento médico, mas também da nova língua. Desta forma, o interesse pelas relações entre comunicação e aprendizagem levou os pesquisadores deste trabalho, interessados na aquisição da L2, a encontrar nas propostas de Vigotski uma abordagem psicológica de desenvolvimento da linguagem que estabeleça conexões entre o processo de cognição e interação dos sujeitos falantes mediados pelas formas de linguagem. Para este estudo, foi de grande relevância os conceitos de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e os Níveis de Ajuda (VIGOTSKI, 2005a) que se estabelecem entre o *excedente de visão* do professor e os demais participantes do processo de construção e apropriação do conhecimento. Os estudos exploratórios, realizados pelos autores, permitiram afirmar que, no caso específico de Cuba, muitos médicos, que ingressam da universidade nos cursos de pós-graduação, não têm suficiente domínio e apropriação das diversas formas de linguagem nessa língua, principalmente na expressão oral. Necessidade essa, que não se manifesta durante a graduação, pois geralmente, deles, o que fora exigido é o domínio e compreensão, apenas, da leitura dos textos acadêmicos. Todavia, tanto os *galenos* como outros graduados se deparam com a carência e necessidade do domínio das outras formas de linguagem (escrita, audição e oralidade) no momento em que tem que cumprir uma missão em outros países; carência que se tenta suprir por meio da especialização.

Os argumentos antes declarados levaram a definir como objetivo, a proposição de uma metodologia pautada no Enfoque Comunicativo por Tarefas, para o fortalecimento da produção oral em inglês desses profissionais que assistiram à pós-graduação, sob os aportes teóricos da Abordagem Histórico-Cultural de Lev Semionóvich Vigotski. Por outro lado, assumiu-se o enfoque dialético materialista, que

implica na análise do fenômeno em todas suas relações e manifestações; na observação sistemática do processo de desenvolvimento, da mudança do quantitativo em qualitativo; e o enfoque histórico de seu estudo e dos métodos investigativos. Para tal, trabalhou-se na articulação e complementação de métodos e técnicas de investigação, inter-relacionando o qualitativo e o quantitativo num único processo, para alcançar uma compreensão dos fenômenos e fatos, de acordo com seus contextos de atuação.

Assim, a análise documental se utilizou para constatar como se abordava a produção oral, em Inglês, entre estes estudantes. Por conseguinte, analisaram-se os programas de Inglês ministrados, como os materiais de apoio à docência, relacionados com a produção oral. Já, no tocante tanto à observação participante quanto a observação das aulas, foi fundamento, a primeira, para a constatação da evolução que teve o processo de superação dos profissionais da saúde, que frequentaram a pós-graduação para fortalecer a produção oral na L2, mediante o uso do enfoque por tarefas; quanto que a segunda, foi realizada com os professores, de inglês, que ministraram aula, na pós-graduação, com o objetivo de constatar como se comportava o processo de ensino-aprendizagem e suas principais potencialidades e carências.

A prova pedagógica oral, realizada ao iniciar o curso, tinha como objetivo, determinar o Nível Real em que se encontravam os alunos, no tocante à produção oral, tendo como fundamento teórico o enfoque por tarefas. Finalizado o curso, esses estudantes seriam submetidos a uma nova prova pedagógica oral (com as mesmas características) para constatar sua efetividade e desenvolvimento individual.

As entrevistas foram realizadas de forma grupal e individual não estruturada. A primeira dividiu-se em duas etapas, que foram realizadas aos professores que formariam parte do coletivo que ministraria as aulas na pós-graduação; no primeiro momento relacionado com a produção oral e a metodologia que utilizavam durante suas aulas, e no segundo, sobre o uso do enfoque por tarefas nelas. A segunda dirigiu-se a: os *estudantes-profissionais* que iniciaram o curso de 2012 à 2013; aos diretivos da pós-graduação, especialistas em inglês, para valorar sua opinião sobre o uso do enfoque comunicativo clássico e o uso do enfoque por tarefas; aos profissionais da saúde que cumpriram missão, como médicos, em algum país de língua inglesa depois de ter concluído os cursos de pós-graduação; e a uma especialista tanto no enfoque por tarefas, quanto no enfoque por competências, com o objetivo de constatar a possibilidade de

réplica da metodologia em outro contexto, a efetividade da metodologia, assim como o tratamento da produção oral na mesma. Realizou-se, além disto, um *Workshop* (Oficina), com o grupo de debate, para obter informações sobre o uso do enfoque por tarefas no ensino de inglês e a metodologia proposta para o fortalecimento da produção oral. Tal metodologia contemplava um exame final do curso para avaliar os resultados e a efetividade da mesma. Entretanto, para chegar a regularidades, depois de integrar e contrastar todos os dados disponíveis, e após a utilização de diversos métodos e técnicas de coleta de informação foi necessária a *triangulação* de todas as informações. Por último, se levou a cabo o *registro de experiências* para valorar a efetividade da metodologia usada no enfoque por tarefas para o fortalecimento da produção oral na L2 deste profissional, a partir da coleta e interpretação das vivências dos participantes e dos fatores que interviram no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Ensino-Aprendizagem de língua estrangeira: aproximações teóricas

Vigotski (2010) não desenvolveu uma metodologia pedagógica, ainda que em sua obra elaborou uma concepção científica do processo pedagógico tendo como base os dados da ciência psicológica, para o ensino de idioma, mas dedicou um grande interesse a compreender como se constrói o pensamento e a linguagem (VIGOTSKI, 2005a). Nesses estudos, ao se referir à pré-história do conhecimento, faz referência à importância do aprendizado de outra língua como fonte de enriquecimento e formação da própria língua materna (L1). Para o referido autor, “no processo de apreensão da língua estrangeira o sistema de significados prontos é dado antecipadamente na língua materna e forma a premissa para o estabelecimento de um novo sistema” (VIGOTSKI, 2000, p. 358). Destarte, como afirmara nos estudos sobre a aprendizagem e desenvolvimento, nenhuma aprendizagem escolar parte do zero, e toda aprendizagem do sujeito cultural tem em si sua própria pré-história, o que não é diferente no caso da língua e seu estudo dentro do espaço tempo escolar. Um exame atento do professor de L2 permitiria demonstrar que seu aluno já passou, antes de se adentrar na nova língua, por uma *pré-formação* ou preparação inicial na L1, pois, é evidente que, “o aprendizado de uma língua estrangeira na escola pressupõe um sistema já constituído de conhecimentos da língua materna” (VIGOTSKI, 2000, p. 357). Entretanto, o próprio autor alerta que, “a existência desta pré-história da aprendizagem escolar não implica uma direta continuidade entre duas etapas de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2005b, p.

8). Ou seja, esta pré-história do sujeito cria uma série de estruturas necessárias para o desenvolvimento dos aspectos mais primitivos e elementares que servem de referência, suporte e banco de informação tanto linguístico quanto extralinguístico para se adentrar na nova língua a se apropriar, embora esses não tenham, necessariamente, que seguir caminhando paralelamente com os novos. Assim, os estudos desenvolvidos por esse autor permitem a reflexão do professor, como o processo de apropriação do conhecimento (neste caso específico a L2) pelo aluno não é dado em uma única direção, mas se constitui de forma dialética, numa rede de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos entrelaçados que vão continuamente da L1 à L2 e da L2 à L1. Nesse processo dialético e dialógico de construção dos enunciados, o sujeito estabelece novos sistemas superiores de linguagem que permitem um retorno qualitativo a sua própria língua materna. Após o processo de ensino – aprendizado da L2, o estudante de idiomas poderá conhecer “integralmente a sua própria Língua” (GOETHE *apud* VIGOTSKI, 2000, p. 355). As palavras de Goethe possibilitam pensar que muitas das vezes quando o aluno se adentra na aprendizagem da L2 já se encontra dentro do processo de apropriação do sistema de significados da L1 e os transfere para a esfera do outro idioma. Entretanto, isto também acontece no sentido contrário: a apropriação da L2 abre caminhos ao domínio das formas superiores da L1 do estudante de idiomas. As relações dialógicas que se estabelecem no ato social da fala (ato da realização da tarefa) entre enunciador e enunciatário, como acontecem no caso específico das aulas de idioma sob o Enfoque Comunicativo por Tarefas, permitem vivenciar situações comunicativas reais, que exigem posições discursivas reais diante do(s) outro(s). Nesse processo, entre os interlocutores do discurso, a linguagem desempenha o papel fundamental e principal de mediadora do conhecimento, assim como permite a apropriação das formas superiores da língua, tanto da L1 quanto da L2. A apropriação de novas estruturas, formas do discurso e elementos extralinguísticos importantes no processo de comunicação e (re)significação da língua levam os interlocutores a superar e questionar seus Níveis Reais de Usos da Língua. O falante da língua L1/L2 ao estar em constante trabalho de apropriação, de todos estes elementos enunciativos do discurso, encontrar-se-á, sempre trabalhando, dentro de uma *Zona de Desenvolvimento Próximo*⁵ (VYGOTSKI, 1979, 1993; VIGOTSKY, 2007) Discursiva a ser superada pela ajuda da

⁵ Segundo Rubens Eduardo Frias, ZDP- “*Zona Blizhaisnego Razvitiya*” (VIGOTSKY, 2005b, p. 10) é a *Área de Desenvolvimento Potencial*. Entretanto, decide-se neste trabalho por *Zona de Desenvolvimento Próximo*. Ao utilizar “próximo”, fazemos escolha pela tradução nas *Obras Escogidas*.

linguagem do outro. É neste caso que o Enfoque Comunicativo por Tarefas se distingue e desempenha um papel fundamental dentro do ensino de idiomas se comparado com os demais métodos e enfoques que se utilizam dentro desse campo da educação para a aquisição da língua L2.

AQUISIÇÃO DA LÍNGUA

A linguagem articulada (GORSKI, 1966; VYGOTSKY; LURIA, 1996) permitiu ao homem a comunicação social e se apropriar do conhecimento construído pelas gerações que antecederam. Também que organizasse seu pensamento, e por meio dela representar a realidade, assim como regular sua conduta entre o grupo. Vigotski (2010) concebe a fala (linguagem) como meio de comunicação, considerando-a para o homem o instrumento regulador e controlador dos intercâmbios comunicativos. Ou seja, sua dupla função lhe permite ser um meio de coordenação social dos atos alheios e ao mesmo tempo um instrumento de pensamento. Entretanto, diferencia-se dos demais sistemas de comunicação, pelo emprego de signos, que emergem e existem dentro da interação social, como material objetivo concreto para o interlocutor cumprir seus objetivos enunciativos. Destarte, adquirem significados dentro de uma realidade material e concreta, o que acarreta num nível superior de generalização do reflexo dessa realidade objetiva e material do sujeito. Atitude essa que, desde as primeiras idades, não deixa de ser social para o autor citado. Sendo assim, a função do outro, de forma direta ou indireta, no processo de apropriação e desenvolvimento da língua está presente desde a gênese e constituição do sujeito humanizado. Portanto, o professor e os colegas de sala, mais desenvolvidos na nova cultura linguística, desempenham um papel intermediário no processo de aquisição e apropriação, dos elementos culturais e linguísticos, tanto da L1 quanto da L2. A aquisição e a apropriação de L1 iniciam-se nos contextos familiares e sociais. Entretanto, a L2, ainda que possa vir a ser apropriada na vida cotidiana devido a fatos sociais, políticos, econômicos e migratórios, entre outros, é mais frequentemente sua apropriação por parte do falante da L1 dentro do ambiente de ensino no espaço escolar. Essa, muitas das vezes aparece como algo complementar, deixando-se de lado o contato com a sociedade produtora de uma cultura linguística que se pretende estudar.

Teorias de aquisição da língua estrangeira

Os processos de aprendizagem da língua têm sido estudados por diversas vertentes e teorias filosóficas, psicológicas e pedagógicas. Um dos elementos que influenciam, até hoje, que o ensino de idioma seja possível desde a perspectiva de diferentes métodos e enfoques, recai nas diversas concepções psicológicas da aprendizagem. Esses métodos e enfoques ao longo da história se adaptaram às necessidades e circunstâncias que fossem mais favoráveis às expectativas sociopolíticas e culturais de suas sociedades. Destarte, seria difícil uma única forma de ensino da língua meta. Portanto, deixando de lado as teorias que estudam a aquisição da L1, e suas diferentes variações, evoluções e transformações linguísticas, os estudos de Freeman e Long (1994) reforçam que foram propostas aproximadamente quarenta teorias de aquisição da L2. Estas, poderiam se encontrar entre teorias nativistas ou inatistas⁶, passando pelas interacionistas⁷, até as ambientais⁸ (HERNANDEZ-PILOTO, 2002). Não obstante, a posição dos pesquisadores e professores deste trabalho se fundamentou na Teoria da Atividade Verbal⁹, permitindo aos interlocutores uma relação direta com o meio, como a conexão com as situações linguísticas e extralinguísticas. Outros mecanismos psicofisiológicos e funcionais da fala se encontram interligados a essa atividade, que está composta por quatro aspetos ou formas de linguagens: a auditiva, a oral, a leitura e a escrita. A atividade verbal, que desenvolve o sujeito durante o processo de apropriação de língua meta, se objetiva num momento na fala interna e no outro na externa (sem que isto signifique um processo dicotômico, fragmentado e dividido, mas dialético). A primeira, numa fase de planificação durante a atividade teórico-prática e a segunda durante o processo de enunciação concreto do pensamento. Processo esse, que é igual em todas as línguas, se formula e se estrutura com a ajuda da pré-história linguística do falante de sua língua materna. Por último, pode-se dizer que a tarefa principal desta Teoria da Atividade Verbal na língua estrangeira é a de trasladar os conteúdos do material linguístico e extralinguístico do exterior ao interior,

⁶ Aquisição é um resultado das capacidades biológicas, inatas para a aprendizagem. Aqui se destacam os estudos de N. Chomsky sobre a Gramática Universal e as Teorias de Stephen Krashen.

⁷ Procuram a explicação tanto nos elementos inatos como nos fatores ambientais. Devem ser analisados, na percepção e produção na língua adquirida, os princípios psico-sócio-linguísticos e pragmáticos do sujeito.

⁸ Para eles a experiência, a educação e os fatores externos ganham maior ênfase do que os elementos inatos. Aqui está sua diferenciação principal com as anteriores. A “Pidnização” e aculturação de J. Shumann são os trabalhos mais representativos dentro de esta corrente.

⁹ Fundamenta-se na teoria geral da atividade formulada inicialmente por Vigotski e continuada por seus discípulos: Leontiev, Luria, Galperin entre outros. A partir dela se esclarecerem problemas como: a retenção de palavras, a apropriação das estruturas e fenômenos gramaticais e a relação entre aprendizagem da língua materna e estrangeira.

objetivando-os como pensamento concreto pensado na forma psicológica de operações mentais. Portanto, o objetivo desta tarefa comunicativa não está, nem se pode resumir a ensinar estruturas, códigos e regras, como também, não a falar de forma mecânica e repetitiva, mas a pensar na outra língua, a permitir a apropriação das formas em que se constituem e objetivam os diversos conceitos na L2. Assim, para que o processo de construção do pensamento linguístico seja potencializado pelo falante é importante não esquecer o fator motivacional que estimula o desejo de satisfação das demandas comunicativas.

O Enfoque Comunicativo: breve aproximação histórica

Se analisar o ensino de idiomas e as várias metodologias a partir de uma perspectiva histórica, há de se concordar que, estas, acompanharam o curso histórico e as necessidades de apropriação de uma forma de linguagem mais do que outra de acordo com seu momento. Entretanto, não existe uma hierarquia linguística, poderíamos dizer que nos deparamos com uma necessidade linguística dada de acordo com a exigência imposta ao falante, em seu momento de comunicação (RICHARDS; RODGERS, 1998). Hoje, o sujeito bilinguista, o multilinguista, se impôs como norma e não tanto como uma exceção, se comparado com anos anteriores. Quando analisado o currículo escolar, o inglês não representava a língua hegemônica, nem a ponte de comunicação histórica, entre os povos, mas só a partir da segunda metade do século passado que esta língua passou suas antecessoras (Latim e Francês) no espaço escolar. Assim, como as línguas ganhavam em importância, os métodos para seu ensino também se modificavam, desde o Método Gramática e Tradução, passando pelo Método Direto¹⁰, posteriormente os Método Audiolingual¹¹ e Audiovisual¹², até chegar ao Ensino Comunicativo da língua e seus diferentes enfoques.

¹⁰ Sua difusão e relevância se dão na primeira metade do século passado, mas já vinha se configurando desde finais do século XIX com o Movimento de Reforma e com os princípios metodológicos reformistas. Esse Método, em oposição a seu antecessor, prioriza a língua oral na L2, como forma de construção de um novo sistema linguístico independente da L1. As escolas Berlitz foram as principais encarregadas pela difusão internacional do método que também é conhecido como: Método Antigramatical, Método Reformista, Método Racional, Método Natural, Método concreto ou Intuitivo, entre outros (ABADÍA, 2000).

¹¹ Tem sua origem nos Estados Unidos. Assim como o Direto, primava pela oralidade, entretanto introduziu o texto escrito e sua reflexão gramatical. Entre 1942-1943, fez-se eminente o domínio das “línguas exóticas”. Um pedido do exército americano leva à criação de programas e métodos para acelerar o ensino-aprendizagem dos chamados intérpretes militares, a partir de seus “Army Methods” (ABADÍA, 2000). O seu enfoque estava marcado pela linguística estrutural de Bloomfield (1979), os aportes do condutivismo de Skinner (1978) procedentes da psicologia da aprendizagem behaviorista.

Essas transformações exigiram pensar o ensino de idiomas de forma comunicativa e suas origens podem ser encontradas nas mudanças que aconteceram, na Grã Bretanha, finais dos anos sessenta (RICHARDS; RODGERS, 1998; ABADÍA, 2000). O ensino comunicativo surgia diante da necessidade de uma nova forma, que superasse o ensino de línguas a partir do ensino de estruturas básicas com atividades significativas baseadas em situações. Nos anos de 1960, também era comum o Método Audiolinguístico como teoria linguística de ensino de idiomas e os estudos desenvolvidos por Noam Shomsky demonstravam que as teorias estruturalistas não davam conta de explicar as características da língua. Essas mudanças no âmbito dos estudos linguísticos levaram os pesquisadores britânicos a procurar outras dimensões da língua, antes não estudadas ou tratadas de forma inadequadas como: o potencial funcional e comunicativo da língua. Dessa forma, “se considerou necessário para o ensino de idiomas centralizar mais a atenção na competência comunicativa do que no simples conhecimento das estruturas” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 67).

As realidades educativas na Europa também motivaram transformações na maneira de ensinar línguas. Com a interdependência entre os países, era mais evidente a necessidade e esforço para ensinar aos adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu e Conselho de Europa. O Enfoque Comunicativo¹³ ganhava, após estudos de vários linguistas, o apoio do governo em conjunto com o Conselho de Europa, além de sua proeminência tanto nacional quanto internacional. O que à luz dos estudos de ensino de língua estrangeira iniciava seu caminho como uma inovação principalmente britânica, se tornaria, já na 1970, conhecida e utilizada por muitos dos centros de estudos e principais estudiosos - americanos e britânicos - do assunto. Esses estudiosos concebiam como um enfoque (e não um método) que objetiva na comunicação a meta final. Este desenvolve “procedimentos para o ensino das quatro

Após 1945, principalmente nos anos cinquenta, esse Método já se encontrava estendido em todo o território americano para o ensino das línguas estrangeiras.

¹² Este Método tem sua origem na França. Foi o *Centre de Recherche et d'Étude pour La Diffusion Du français* – CREDIF quem desenvolve, entre 1954 – 1956, o Método Estruturo – Global Audiovisual (ABADÍA, 2000). Apresenta as mesmas raízes do método americano, entretanto se foca agora na associação da língua oral com a imagem apresentada ao aluno nas aulas de ensino de idioma e na compreensão global da situação comunicativa. Vale ressaltar que o Método americano ganhou características próprias na escola linguística britânica que acrescentou o conceito de situação fundado nos estudos de John Rupert Firth à base estrutural do Método Audiolingual. Entretanto, ainda que estes dois Métodos se contrapassem ao Tradicional, depositando na língua oral total prioridade sobre a escrita (destreza que se adquiriria depois), o Audiovisual também orientava a aprendizagem da língua pelas leis condutivistas, tendo a imagem a função de estímulo e o enunciado o de resposta.

¹³ Também conhecido como Ensino Comunicativo da Língua.

destrezas linguísticas, a partir da interdependência da língua e a comunicação” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 69).

Sua amplitude representava seu máximo diferencial com relação a qualquer outro, pois com ele “não se substituem as metodologias anteriores” (ABADIA, 2000, p. 80), mas se tende a combinar exercícios comunicativos que promovem a apropriação e uso da língua estrangeira, durante as aulas de idiomas. Os professores têm se distanciado, de forma gradativa, da metodologia estrutural, que tem como característica principal as técnicas audio-linguais e a estrita correção da gramática (VAZQUES, 2000). Entretanto, os exercícios gramaticais não se eliminam por completo como têm feito os mais radicais, mas aparecem como instrumentos complementares que tendem a afiançar os conhecimentos linguísticos desenvolvidos durante as aulas comunicativas. Portanto, atualmente, na sala de aula de ensino de língua estrangeira cabe ao professor uma análise detalhada na hora de configurar o material didático que pretende mediar o processo de ensino aprendido. Estes exercícios tipológicos criam a atmosfera e o contexto adequado para que o aluno de idiomas possa praticar de forma mais real e autêntica língua dentro de sua ZDP linguística. Desde essa perspectiva didática, nos aproximamos novamente às ideias de Vigotski, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, na qual o aluno de idiomas passa a se comunicar para aprender (se desenvolver linguisticamente na L2) e aprende para desenvolver novas formas de comunicação. Destarte, quando os alunos de idioma realizam exercícios em sala de aula (VASQUEZ, 2000) se avalia o que lhe foi ensinado ou ao mesmo tempo por meio deste se permite a transferência de conhecimentos de estruturas linguísticas e conhecimentos extralinguísticos que permitem a prática do aluno em outro contexto real, agora representado mediante o jogo de papéis e as diferentes atividades propostas a ele.

Os exercícios, de acordo com esta autora, até serem conhecidos como tarefas, primeiro se lhes conheceu como atividades, e se relacionam mais com o enfoque comunicativo. Já “a tarefa tem uma conotação mais real; as atividades costumam ser simulações” (VASQUEZ, 2000, p. 54).

Dessa forma, é possível definir que independente da nomenclatura dada ao exercício, só será comunicativo sempre e quando a meta que se pretenda alcançar, com ele, seja a comunicação; e sempre que seja esta, será também, o meio a ser utilizado

para se chegar aos objetivos desejados e propostos no desenvolvimento integral e progressivo para a apropriação das quatro formas de linguagem¹⁴ pelo aluno.

A Perspectiva Progressiva de Ensino de Língua estrangeira se estabelece entre os interlocutores do discurso; existindo, entre eles, a necessidade constante de comunicação e transmissão das ideias a serem desenvolvidas na tarefa proposta, colaborando mutuamente na superação dos diferentes níveis. Esse tipo de exercício pautado no Enfoque Comunicativo aproxima o estudante do imprevisto próprio da fala dialógica do cotidiano; com sua carga polifônica que a constitui (BAKHTIN, 1993).

Nesse caso, o papel desempenhado pelo professor-mediador é de auxiliar no processo de desenvolvimento e apropriação da/na língua L2. Sob esse olhar, deixa de ser uma visão frontal, tradicional e onnipresente a presença do professor em sala de aula, para se tornar um mediador do processo, que permite a liberdade criativa, composto por diversos atores, com diversos Níveis Linguísticos Reais, prontos para interpretar e desenvolver a tarefa de acordo com sua criatividade e capital linguístico.

Vazquez (2000) aponta, a partir da relação entre quem ensina e quem aprende, que o exercício comunicativo mais do que um produto é um processo, que visa a comunicação intencional. A linguagem oral é concebida, então, como uma das ferramentas linguísticas de comunicação, posto que a língua está composta por um conjunto de regras linguísticas, sociolinguísticas e socioculturais, entretanto, prima o ato da oralidade (ato da fala). Cabe ao professor, uma flexibilidade metodológica que centralize sua práxis no aluno que tem como objetivo superar seu *Nível Real* nas diversas formas de linguagem. Nesse método, como fiel reflexo da língua em uso, que “se organiza por áreas temáticas e campos nocio-funcionais relativos a âmbitos cotidianos” (CERVERO; CASTRO, 2000, p 19), a seleção do léxico não se subordina a critérios gramaticais. Portanto, o professor na sua práxis não poderá trabalhar vocabulário e gramática de forma isolada e fragmentada, mas de forma que permita ao estudante seu uso adequado de acordo com as situações de comunicação, intenção necessidades comunicativas entre os interlocutores. Tanto a tarefa, quanto as estruturas linguísticas, o vocabulários e demais recursos linguísticos se apresentarão de forma contextualizada para o estudante.

A tarefa dentro do Enfoque Comunicativo

¹⁴ A bibliografia acadêmica costuma utilizar competências comunicativas e não formas de linguagens.

Para iniciar a análise deste tópico, é necessário esclarecer que não há uma única definição para esta palavra. Vários autores: Long (1985), Richards, Platt e Weber (1986) e Breen (1987) a conceituaram de diferentes maneiras, tanto no campo da Educação quanto no campo da Psicologia, para citar um exemplo. No que se refere ao ensino de idiomas, segundo Nunan (1996), muitas das vezes apenas os conceitos apresentados se resumem à descrição, se afastando de qualquer definição técnica ou linguística. Por outro lado, os exemplos de Long (1985) nem sempre implicam o uso da língua. Isto delimita suas fronteiras (onde inicia ou acaba a tarefa) na hora de sua utilização dentro da sala de aula de idiomas. Outro ponto interessante a ser ressaltado é que muitas das vezes os professores de língua delimitam a tarefa à sala de aula e a enquadram dentro de uma perspectiva meramente pedagógica, eliminando ou restringindo sua ação verdadeira no mundo real do aluno. Entretanto, ainda com as divergências entre esses autores, há um caminho comum na execução da tarefa dentro da aula, pois a tarefa implica um uso comunicativo da língua focado para o significado mais do que para a estrutura linguística. Assim, o aluno na realização da tarefa compreende, manipula, produz, interage e se comunica na L2 centrando sua atenção mais no significado do que na forma. A tarefa é, então, “um todo completo, pelo que se pode considerar por si só um ato comunicativo” (NUNAN, 1996, p. 10).

Esse processo comunicativo, ainda que tenha lugar num ambiente, muitas vezes considerado artificial, para aprender e usar a L2, não deixa de estar contemplado dentro de seu contexto social representativo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem, neste caso específico de estudo, a Linguagem Oral.

A linguagem oral dentro do enfoque comunicativo

Quando os estudantes utilizam a língua oral em sala, a fazem num contexto social real. A realização oral da tarefa permite entrar em relações sociais igualmente reais mediadas com/pelo uso da linguagem durante o processo de ensino-aprendizagem. Porquanto, estes, tem que prestar maior atenção, desde esta perspectiva, tanto aos significados *funcionais* quanto aos *sociais*, pois de acordo com os estudos de Littlewood (1996) a língua além de um instrumento funcional é também uma forma de comportamento social. Assim, não há oralidade sem a compreensão da linguagem do outro. Muitas das vezes nas propostas pedagógicas para uma aula de conversação, o que menos o aluno faz é conversar. Para que uma conversação desempenhe sua função

social deve atender a uma série de gêneros discursivos, e estar carregada de situações linguísticas socialmente construídas pelos falantes.

Em toda conversação (ato da fala), tanto fora como dentro da sala de aula, não podem ser esquecidos os fatores psicológicos (afetivos entre os falantes); os sociais (idade, sexo, culturas, entre outros); e um, que muitas das vezes é deixado de lado e que numa conversação primária nunca falta, os situacionais e físicos (mímica, gestos, posturas corporais e distância entre os falantes). A fala não se resume à emissão de sons, mas a uma série de sistemas que integram o produto total da comunicação. No uso oral da L2, quando pensada não só como matéria linguística, mas como matéria cultural, o processo passa a ser visto, como aprendizagem mediada por uma língua, e não como mera aprendizagem de uma língua. O elemento cultural traz as regras concretas, pré-estabelecidas para a situação e as tarefas realizadas em sala de aula; isto impede a fuga, durante a realização da tarefa, da realidade sociocultural, em que ela estaria inserida. A expressão oral, segundo Littlewood (1996), é uma etapa realmente exigente, que requer a apropriação, também, de formas reduzidas da linguagem como: as contrações, as reduções de vogais, o uso de frases idiomáticas, a entonação, o seu taque. No caso específico do ensino de inglês, de acordo com Richards e Rodgers (1998), transita por diferentes métodos e enfoques que vão desde os tradicionais, ao enfoque comunicativo clássico e os contemporâneos, mas neles nem sempre se presta especial atenção à produção oral.

O estudante e sua relação com a L2 dentro do Enfoque Comunicativo

Quando o sujeito se apropria da segunda língua¹⁵ já possui o conhecimento e a experiência da primeira língua (VIGOTSKI, 2000; 2005a). A aquisição da língua, para Krashen (1981), é um processo espontâneo e inconsciente de apropriação de regras sem atenção expressa na forma a partir do uso natural e social da língua como finalidade comunicativa entre os interlocutores do enunciado. Porém, a aprendizagem, tanto da L1 quanto da L2, é um processo consciente que se produz por meio de critérios (psicológicos, sociolinguísticos) e instruções (educativas) formais e metodológicos que permitem ou facilitam a apropriação do sistema linguístico e cultural do outro. A reflexão sistemática e guiada, de seus elementos, pautada numa metodologia de ensino

¹⁵ Segundo Hernandez Piloto (2002, p. 12), “não há uma fronteira bem definida no que possa ser reconhecido como língua segunda ou língua estrangeira. Isto depende muito do uso linguístico comunicativo dado ao falante, ou seja, o uso”.

que auxilia e potencializa o processo de ensino-aprendizagem, possibilita o posterior domínio explícito da língua L2 como sistema.

Proposta metodológica para as aulas de idiomas dos profissionais da saúde

Estrutura da metodologia proposta para o ensino de língua estrangeira

Para tal critério formal, se concebeu que a Estrutura da Metodologia tivesse em conta seus componentes estruturais e funcionais, que objetivaram fortalecer o processo de produção oral em inglês, com o uso do Enfoque Comunicativo por Tarefas, nos profissionais da saúde que assistiram aos cursos de pós-graduação na *Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus*.

Essa se fundamentou numa concepção dialético-materialista como guia orientadora, instrumento que rege a atividade prática que permite interpretar e organizar os fins que se perseguem no processo da produção oral na superação do idioma inglês por parte desses profissionais. Para tal, se assumiu o Enfoque Histórico-Cultural desenvolvido por Vigotski e seus seguidores, cujo processo de ensino-aprendizagem se coloca como centro de atenção. Nesse processo, se utilizaram vias para propiciar o interesse dos estudantes, e um maior grado de motivação pessoal nas tarefas, em que a relação entre pensamento e linguagem é primordial. Portanto, é preciso reconhecer as palavras, as frases, captar o significado explícito e implícito e poder se apropriar dos diferentes elementos e extrapolá-los a situações da sua realidade objetiva. Assume-se, dessa forma, que o ensino precede o desenvolvimento, e se concebe o estudante como produto do ensino, da atividade e da comunicação como os outros, sem a qual não seria possível a realização do processo de superação e desenvolvimento das próprias subjetividades linguísticas no contexto da língua estrangeira.

Aparato cognitivo e instrumental da metodologia

Por meio do Aparato Cognitivo é possível aportar ao professor de L2 os elementos teóricos que fundamentam a ação de sua práxis para alcançar os objetivos propostos. Já o Aparato Instrumental desta proposta metodológica está conformado por três etapas: 1) A Superação Profissional; 2) A Produção Oral; e 3) O Enfoque Comunicativo por Tarefa. Essas etapas se dividem numa sequência de passos metodológicos estruturados de forma sistêmica sob o princípio da flexibilidade que

explicam como opera a metodologia na prática durante a aula de idioma. Assim, a primeira etapa é a modalidade que possibilita a superação e formação continuada do graduado, seja com a finalidade de atualizar os conhecimentos ou com a de melhorar o desempenho no trabalho e enriquecer o acervo de capital cultural.

Durante a atividade de produção oral (VAZQUEZ, 2000), o estudante de idiomas tem a possibilidade de aumentar sua fluidez e de se expressar de forma inteligível e razoável, sem demasiadas pausas ou hesitações. E, por último, o uso do Enfoque Comunicativo por Tarefas (NUNAN, 1996, 2004) em diálogo com a abordagem Histórico-Cultural, significa permitir ao sujeito praticante da língua, não apenas, falar para praticar o aprendido e trabalhado durante o curso de idiomas, mas falar para conseguir ultrapassar os Níveis Reais de seu desenvolvimento linguístico e se adentrar constantemente nas interações com os outros na superação de novas Zonas de Desenvolvimento Linguístico.

Para que a aplicação e cumprimento desta metodologia de produção oral em língua estrangeira (inglês) alcançassem seus objetivos, se especificaram dentro do corpo legal sete exigências didáticas, entre elas: 1) a integração dos componentes personalizados do processo de ensino-aprendizagem com os componentes do Enfoque Comunicativo por Tarefas (metas, procedimentos, papel do professor, papel do estudante, o cenário e a entrada de dados); 2) o estabelecimento de um balanço entre a forma e a fluidez do conteúdo, ou seja, se concebeu a importância da forma e do conteúdo na aprendizagem do idioma; 3) o tratamento das tarefas por temas, entretanto sempre encaminhadas a cumprir os objetivos comunicativos propostos; 4) a realização do diagnóstico contínuo dos estudantes levou em conta as diferenças individuais, particularidades e os interesses e motivações, sem esquecer suas potencialidades; 5) a flexibilidade metodológica como um princípio reitor; 6) o estabelecimento do vínculo necessário entre a língua estrangeira (L2) e a língua materna (L1), sem, com isto, recorrer a comparações desnecessárias; e 7) a realização de atividades de produção oral com sentido de trabalho cooperativo.

Essa metodologia teve em conta procederes que compreenderam: a) oferecer um reforço pleno das experiências prévias do profissional; b) estabelecer uma estreita relação entre os interesses motivacionais e as tarefas estipuladas; c) aplicar avaliações parciais ou sistemáticas baseadas no uso natural do idioma, mediante o Enfoque Comunicativo por Tarefas; d) elaborar as tarefas partindo do Nível Real que possuem os

profissionais que assistem à pós-graduação; e) trabalhar para o cumprimento de uma tarefa, não de objetivos específicos predeterminados; f) classificar as interferências linguísticas durante a realização do xequeio final da tarefa; g) apresentar e trabalhar os elementos linguísticos e extralinguísticos; h) utilizar o Método de Elaboração Conjunta, situação problema e independente baseado na compreensão, interação e produção como uma valiosa via de entrada de informação para o fortalecimento da produção oral, desde que, tendo em conta que se fazem necessárias oportunidades para a negociação de significados. Em cada atividade de ensino-aprendizagem, o Aparato Instrumental levou em conta três etapas:

Primeira etapa: Etapa de orientação

I - A tarefa prévia (inclui tópico e tarefa): o professor introduziu e definiu a temática, usou atividades que ajudaram a lembrar de palavras e frases chaves, se assegurando que os alunos compreenderam as instruções para a realização da tarefa, que precisava da anotação das palavras e frases chaves, ou conceitos necessários para a preparação individual de realização da tarefa. Nessa etapa, de familiarização com a temática, o aprendiz deve mobilizar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos de acordo com seus *Níveis Reais* de conhecimento.

Segunda etapa: Etapa de execução

II - Ciclo da tarefa: dividida em três momentos: 1- Introdução da tarefa: os profissionais (sempre nesta metodologia proposta) realizaram este momento em duplas ou pequenos grupos. Sempre o elemento introdutório a esta tarefa como tal, foi uma atividade de diálogo ou compreensão auditiva - possibilitando a recepção de informação - seguindo a metodologia para ministrar esta (motivação, audição como tal e a etapa de pós-audição que corresponde ao passo de realização da tarefa) enquanto o professor monitorava a atividade e os estimulava. 2 - Realização da tarefa: os profissionais que participaram desenvolveram o cumprimento da tarefa em conjunto com os outros, mediados pela ajuda do professor e posteriormente explicaram de que forma a fizeram, o que descobriram ou decidiram, ou seja, os resultados. Prepararam-se para a apresentação diante do grupo. O professor atuou como mediador desse processo de construção de conhecimento junto a outros alunos mais desenvolvidos linguisticamente dentro dos grupos. A interação social colaborativa, mediada pela linguagem, permite a apropriação de novas formas linguísticas e regras socioculturais que permitem o

desenvolvimento e realização da tarefa comunicativa esperada. 3 - Reporte: os profissionais apresentaram os trabalhos desenvolvidos aos demais grupos. O professor como condutor selecionou os participantes e desempenhou um papel mediador durante a ação dialógica e polifônica entre eles. De acordo com o desempenho da exposição, se proporciona a retroalimentação adequada, segundo a forma e o conteúdo da tarefa.

Terceira etapa: Etapa de controle

III - Focalização na linguagem (Tratamento das estruturas gramaticais): 1 – Análise: os alunos identificaram e processaram estruturas específicas do texto da tarefa e fizeram perguntas sobre o que não conseguiram compreender. O professor retomou cada atividade de análise das palavras, frases úteis ou regras socioculturais com os estudantes necessárias para sua superação. 2 – Prática: o professor conduziu as atividades práticas quando foi necessário para que os estudantes sentissem confiança durante elas. Eles exercitaram palavras, frases das atividades de análise, e outras estruturas que apareceram no texto da tarefa ou na etapa de reporte. Além disso, por último, escreveram nos cadernos as unidades da língua que resultaram úteis para o desenvolvimento da atividade comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era interesse, deste artigo, apresentar a importância do ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira para os profissionais da saúde em especial em Cuba. Esta língua se tornou, no atual contexto sociocultural e acadêmico, não uma exceção, mas uma regra. Diante desta situação, o presente artigo investigativo apresentou, a partir da experiência desenvolvida na *Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus* durante o processo de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da saúde no curso de pós-graduação, uma Estrutura Metodológica para o ensino-aprendizado da destreza oral em língua inglesa.

Para tal, o objetivo proposto foi desenvolver uma metodologia fundamentada no Enfoque Comunicativo por tarefas e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seguidores. Portanto, para a elaboração da proposta, primeiramente, se realizou uma revisão da bibliografia existente sobre os métodos de ensino de língua estrangeira. Posteriormente, se passou à análise dos pressupostos da Abordagem Histórico-Cultural que pudessem contribuir teoricamente com a proposta de ensino desde o ponto de vista psicológico e pedagógico.

Partindo dos resultados e tendo presente as características psicológicas dos profissionais da saúde do curso de pós-graduação, se concluiu o trabalho com a elaboração da proposta metodológica Destarte, para sua elaboração, não foram desconsiderados o entorno político, educativo, econômico, as situações de aprendizado, a construção do processo de ensino-aprendizado e a própria concepção de ensino de língua a ser seguida.

Assim, o processo investigativo vivido permitiu arribar as seguintes conclusões, em primeiro lugar, os referentes teórico-metodológicos acerca do processo de ensino-aprendizagem do idioma inglês e a produção oral se encontram na concepção histórica cultural na relação entre pensamento e linguagem e na Zona de Desenvolvimento Próximo. Dessa forma, o Enfoque Comunicativo Cognitivo e Sociocultural, assim como o Enfoque por Tarefas, contextualizado de acordo com os estudos desenvolvidos em Cuba, permitiu uma apropriação da língua meta (L2) mais próxima da realidade do médico em formação.

Por outro lado, o diagnóstico implementado permitiu que as principais limitações no processo de ensino-aprendizagem de inglês por profissionais da saúde que assistiram à pós-graduação se encontravam na produção oral fora do contexto da sala de aula e como potencialidade que os estudantes eram capazes de se comunicar a um nível elemental na L2. Destarte, levando em conta os referentes teórico-metodológicos e o diagnóstico realizado, se desenhou uma metodologia, para fortalecer a produção da linguagem oral, que se submeteu a um processo de constatação empírica mediante a qual foi possível valorar sua efetividade dentro do processo de fortalecimento desta produção em inglês.

Após a análise, foi possível apreciar transformações no uso da produção livre, riqueza léxica e gramatical, fluidez, confiança no uso L2. Isto representou, além do fortalecimento na comunicação em língua inglesa por parte dos profissionais da saúde que assistem à pós-graduação, o cumprimento com as reflexões propostas pela psicologia pedagógica pautadas na mediação e no desenvolvimento cognitivo do profissional para além do existente e conhecido por ele, potencializando a criação contínua de novas Zonas, sem esquecer a pré-história desse conhecimento anterior (nesse caso específico, acadêmico, linguístico e cultural).

REFERÊNCIA

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1993.

BLOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen & Unwin, 1979.

BREEN, Michael. Learner contributions to task desing. In : CANDLIN, N. C; MURPHY, D (Org.). **Language learning tasks**. Englewood Cliffs N.J: Prentice-Hall, 1987. p. 23-46.

CERVERO, María Jesús; CASTRO, Francisca Pichardo. **Aprender y enseñar vocabulario**. Madrid: Edelsa, 2000.

FREEMAN, Diane Larsen; LONG, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

GORSKI, D. P. **Pesamiento y lenguaje**. México: Grijalbo, 1966.

HERNANDEZ PILOTO; FREITAS, Sumika Soares de. **La enseñanza Comunicativa del Español como lengua extranjera mediante tareas: Propuesta de materiales**. 2002. 94f. Dissertação (Mestrado em psicopedagogia) – Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia, Universidad Central Marta de las Villa, Santa Clara, 2002.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and learning**. Pinguin Press: Oxford, 1981.

LITTLEWOOD, Willian. **La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo**. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1996.

LONG, Michael H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In: HYLSTENSTAM, K; PIENEMANN, M (Org.). **Modelling and Assessing Second language acquisition**. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-100.

NUNAN, David. **El diseño de tareas para la clase comunicativa**. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1996.

NUNAN, David. **Task Based Language Teaching**. Great British: Cambridge University Press, 2004.

PRESTE, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev. Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica**: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de vigotski. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

RICHARDS, Jack C; PLATT, John Talbot; WEBER, Heidi. **Longman dictionary of applied linguistics**. Londres: Longman, 1986.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas**. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1998.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Comportamento verbal**. São Paulo: EDUSP, 1978.

VAZQUEZ, Graciela. **La destreza oral**: conversar, exponer, argumentar. Madrid: Edelsa, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N. (Org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005b. p. 1-17.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. **Obras escogidas**: Tomo II. Madrid: VISOR, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médias, 1996.

Artigo recebido em: 26/07/2016

Aceito em: 30/07/2017

Publicado em: 17/12/2018