

Utilização do Inglês Oral na Aprendizagem Baseada em Projetos

Macarena Yacoman¹; <https://orcid.org/0000-0001-8891-7603>

Claudio Diaz¹; <https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>

Resumo

Este estudo centra-se no uso de tarefas orais para desenvolver a vontade de comunicação dos alunos na Aprendizagem Baseada em Projetos. Os participantes foram 31 alunos da 10^a série de uma escola particular no Chile. Os dados desta pesquisa foram coletados através de aulas gravadas por áudio e uma escala de classificação de percepção. Os resultados mostram que, sempre que os alunos foram expostos a tarefas orais específicas, eles usaram o inglês com mais frequência para solicitar informações, em oposição ao L1, espanhol. Os alunos também se inclinam a dar mais informações em inglês ao responder a perguntas de sim/não, em oposição a perguntas de conteúdo de respostas completas. Além disso, os alunos usaram sua L1 poucas vezes; no entanto, o espanhol ainda era usado quando o professor não estava monitorando as tarefas. O estudo também revelou que os estudantes perceberam que usavam o inglês em diferentes frequências para diferentes funções do idioma.

Palavras-chave: Inglês; aprendizagem; ensino.

Use of Oral English in Project Based Learning

Abstract

This study focuses on the use of oral tasks to develop students' willingness to communicate (WTC) under a Project Based Learning (PBL) approach. The participants were thirty-one 10th graders from a private school in Chile. The data of this research was collected through audio-recorded lessons and a students' perception rating scale. The findings show that whenever the students were exposed to specific oral tasks, they used English more frequently to ask for information, as opposed to their L1, Spanish. The students also inclined to give more information in English when answering yes/no questions, as opposed to wh- questions. Moreover, the students used their L1 very few times; however, Spanish was still used when the teacher was not monitoring the tasks. The study also revealed that the students perceived they used English in different frequencies for different language functions.

Keywords: English; learning; teaching.

Utilización del Inglés Oral en el Aprendizaje Basado en Proyectos

Resumen

Este estudio se centra en el uso de tareas orales para desarrollar las ganas de comunicación de los alumnos en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Los participantes eran treinta y un alumnos de la 10^o grado de una escuela particular en Chile. Se recolectaron los datos de esa investigación por intermedio de clases grabadas por audio y una escala de clasificación de percepción. Los resultados apuntan que, siempre que los alumnos fueron expuestos a tareas orales específicas, ellos usaron el inglés con más frecuencia para solicitar información, en oposición al L1, español. Los alumnos también se inclinan a dar más información en inglés al contestar preguntas del tipo sí/no, en oposición a preguntas de contenido de respuestas completas. Además, los alumnos usaron su L1 pocas veces; sin embargo, el español aún era usado cuando el profesor no estaba monitoreando las tareas. El estudio también apuntó a que los estudiantes percibieron que usaban el inglés en distintas frecuencias para diferentes funciones del idioma.

Palabras clave: Inglés; aprendizaje; enseñanza.

1 Universidad de Concepción – Concepción – Chile; macyacoman@udec.cl; claudiódiaz@udec.cl

Introdução

Tem sido observado entre jovens estudantes e adolescentes que os alunos acham que trabalhar com projetos é muito interessante e envolvente. No entanto, surgem várias questões relativas ao desempenho dos alunos. Um desses problemas é quando os alunos trabalham em projetos; a quantidade de inglês falado que eles produzem é muito limitada. Em outras palavras, os alunos não falam inglês ao desenvolver um projeto sob uma abordagem ABP, que foi definida por Bell (2010) como uma abordagem centrada no aluno, na qual “os alunos buscam conhecimento fazendo perguntas que despertaram sua curiosidade natural” (p. 39). Também foi notado que há uma ausência de tarefas orais específicas durante as lições que fazem parte do processo completo de desenvolvimento de um projeto de língua. Portanto, os alunos não podem realmente desenvolver a fala de forma completa. É importante mencionar que nem todos os projetos terminam em uma apresentação oral, mas quando se trata de ABP, a unidade passa a ser o projeto. Solomon (2003) explica que, na aprendizagem baseada em projetos, os alunos trabalham em grupos para resolver problemas desafiadores que são autênticos, baseados no currículo e, muitas vezes, interdisciplinares.

A pesquisa desse problema específico pode servir como uma forma de resolver uma preocupação comum entre os professores sobre como desenvolver habilidades de fala na abordagem ABP. Essa pesquisa pode também beneficiar os alunos, porque eles aprenderão de uma forma mais significativa e autêntica. O objetivo deste estudo foi melhorar a DPC em inglês dos alunos da 10ª série através do uso de tarefas orais específicas na abordagem ABP. Este artigo faz parte da pesquisa subsidiada pelo FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) 1191021, intitulada *Estudo correlacional e proposta de intervenção na avaliação da aprendizagem de inglês: as dimensões cognitiva, afetiva e social do processo de avaliação da língua estrangeira*.

Quadro teórico

O inglês tem sido estudado, ensinado e aprendido seguindo a perspectiva da *Abordagem Natural*, o *Método Audiolingual*, o *Método Silencioso*, o *Método Direto*, o *Abordagem Comunicativa*, a *Instrução Baseada em Conteúdos*, a *Resposta Física Total*, o *Aprendizagem Cooperativa*, entre outros. Richards e Renandya (2008) estabeleceram certos princípios que promovem a aprendizagem efetiva de línguas. Essas são “pressuposições teóricas relativamente aceitas sobre a aquisição de uma segunda língua ... e poucas disputariam como centrais para a maioria dos contextos de aquisições de uma língua” (Richards & Renandya, 2008, p.12). Um dos princípios é a aprendizagem significativa, que afirma que, se a aprendizagem for significativa, levará a uma melhor retenção a longo prazo, em oposição à mera repetição. Ausubel (2000) afirmou que, na aprendizagem significativa, os alunos são capazes de conectar novos conhecimentos a

experiências anteriores e existentes. Este princípio é encontrado no Aprendizagem Baseada em Projetos.

Aprendizagem Baseada em Projetos

A ABP foi usada pela primeira vez para ensinar Ciência nas aulas de agricultura vocacional americana. Mais tarde, ficou conhecida como “uma maneira de ensinar crianças pequenas por William Heard Kilpatrick, em seu livro *The Project Method*” (Beckett & Miller, 2006, p. 13); no entanto, somente há duas décadas, foi introduzida no campo educacional como forma de integrar o princípio do ensino baseado no conteúdo e o ensino centrado no aluno. Um dos principais aspectos do ensino de línguas na ABP é fornecer aos alunos de línguas informações compreensíveis e produzir resultados compreensíveis. Além disso, como Haines mencionou, seu objetivo é permitir aos alunos “reciclar língua e as habilidades conhecidas em contextos naturais” (como citado por Beckett & Miller, 2006, p. 4). A ABP foi definida como uma abordagem de ensino de idiomas organizada em torno de projetos e enfoca a aprendizagem centrada no aluno dentro de uma estrutura de aprendizado experimental. Projetos são “tarefas complexas, baseadas em questões ou problemas desafiadores, que envolvem os estudantes no planejamento, na solução de problemas, na tomada de decisões ou nas atividades investigativas” (Thomas, 2000, p.2) que permitem aos alunos trabalhar de forma autônoma e criar um produto final realista para apresentar uma solução para esse problema da vida real. A ABP também aborda as diferentes preferências de aprendizado.

Desenvolvimento da habilidade da conversação e da multitarefa

De acordo com Chaney, falar é “o processo de construir e compartilhar significado através do uso de símbolos verbais e não verbais, em uma variedade de contextos” (como citado por Kayi, 2006, p.1). O mundo de hoje exige que os alunos se expressem seguindo certas regras sociais e culturais e, portanto, suas habilidades comunicativas devem ser melhoradas. Essas habilidades podem ser desenvolvidas quando ocorrem em situações da vida real, usando tarefas autênticas e interação significativa (Kayi, 2006).

Os alunos normalmente podem executar uma ampla variedade de tarefas durante os diferentes estágios de um projeto, o que significa que eles necessariamente integrarão e desenvolverão as quatro habilidades básicas. No entanto, os professores podem facilmente prever quais habilidades precisam ser desenvolvidas em fases específicas do projeto. Na ABP a conversação pode ser desenvolvida na fase de planejamento, discutindo o objetivo do projeto, duração, datas de entrega e assim por diante. Em termos de funções, o discurso poderia ser desenvolvido pedindo informações, iniciando conversas, trocando tópicos, negociando ou discutindo. Durante a fase de implementação, a fala poderia

ser desenvolvida usando entrevistas, sessões de perguntas e respostas após a apresentação de um palestrante, planejamento de encontros, tomada de decisões etc. Finalmente, em termos de realização de objetivos, a conversação poderia ser desenvolvida através de apresentações orais, debates, relatórios de um projeto e assim por diante. Os professores precisam oferecer aos alunos várias tarefas para usar o idioma. Como Nation e Newton (2009) afirmaram, os professores devem trabalhar duro para criar oportunidades para a conversação em sala de aula.

A disposição dos alunos para se comunicar

Uma situação comum que pode ser observada entre os estudantes é a ansiedade que sentem quando falam uma língua estrangeira e quando encaram “as situações de sala de aula como ameaçadoras, pode haver um efeito adverso na aprendizagem” (Pappamihel, 2002, p. 329). Yashima (2002, p. 55) distinguiu três tipos de ansiedade: ansiedade na sala de aula, ansiedade no teste e ansiedade no uso. Como o aprendizado depende muito da interação social, é natural esperar que os alunos queiram se comunicar no língua alvo. Portanto, há uma forte conexão entre ansiedade, comunicação e aprendizagem, porque, como Rubin e Thompson (1994) afirmaram, “quanto mais se comunica, mais prática se tem em falar e mais se aprende” (como citado por Yashima, 2002, p.55). A vontade de se comunicar (VDC) foi introduzida pela primeira vez na literatura na década de 1980 por McCroskey referindo-se a ela como um traço de personalidade. No entanto, o conceito foi posteriormente associado a variáveis situacionais quando aplicado pela primeira vez no contexto de aquisição da segunda língua por MacIntyre e Charos na década de 1990. Mais tarde, foi definido como “a probabilidade de se envolver em comunicação quando livre para escolher fazê-lo” (MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998, p. 546). Simić (2014, p. 50) propôs alguns fatores que podem influenciar a VDC dos alunos: a atmosfera da sala de aula, o trabalho em grupo, o desejo de praticar a conversação, o interesse pelo tema e a complexidade da tarefa. Não apenas a decisão do aluno de falar é influenciada por suas características de personalidade, mas pelos fatores acima mencionados, chegando à conclusão de que “a VDC influencia o uso do idioma e o uso é um importante indicador da vitalidade da língua” (MacIntyre, 2007, p. 11).

Estudos empíricos sobre o desenvolvimento da conversação na abordagem ABP

Em um estudo de 2013, Maulany teve como objetivo descobrir se a ABP poderia melhorar a habilidade de conversação de jovens aprendizes. Os resultados mostraram que o uso de uma abordagem ABP melhorou a habilidade de falar dos alunos. Um estudo conduzido por Zare-Behtash e Sarlak (2017) demonstrou a eficácia do uso da ABP para promover a capacidade de falar dos alunos. Os autores con-

cluíram que a ABP “reforçava o comportamento ativo dos alunos” (p. 129).

Método

Tipo de pesquisa

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo e enquadra-se num escopo confirmatório. Trata-se de um estudo de pesquisa-ação, que, no campo da educação, é “um processo no qual os participantes examinam sua própria prática educacional de forma sistemática e cuidadosa, utilizando as técnicas de pesquisa” (Ferrance, 2000, p. 1). Johnson também definiu como “o processo de estudar uma situação real de escola ou sala de aula para entender e melhorar a qualidade das ações ou instruções” (Johnson, 2009, p. 1).

Problema de pesquisa e objetivos

Um problema recorrente ao trabalhar com projetos é que quando os alunos trabalham em grupos para prepará-los, eles não usam o Inglês tão frequentemente quanto deveriam; portanto, há uma dificuldade em desenvolver a conversação. Tem sido observado que os alunos usam a L1 - Espanhol - para se comunicar, porque é provavelmente mais fácil para eles e porque eles podem se sentir mais confortáveis ao usá-la. Assim, a questão de pesquisa se origina: Se tarefas orais específicas que promovem a conversação dentro de uma abordagem ABP são usadas, os alunos do 10º ano melhorarão sua VDC em inglês?

Objetivo geral

- Examinar a vontade dos alunos do 10º ano de se comunicar em inglês com base em tarefas orais específicas de ABP.

Objetivos específicos

- Analisar o quanto os estudantes utilizam o Inglês durante as tarefas orais específicas.
- Identificar a percepção dos participantes sobre o número de oportunidades de conversação que eles têm em sala de aula para se comunicar em inglês.

Participantes

A escola escolhida para esta pesquisa foi uma escola particular no Chile. Participaram da pesquisa 31 alunos do 10º ano, sendo 18 meninas e 13 meninos com idade entre 15 e 16 anos. A nota média da turma foi de 6,6 (medida em uma escala que vai de 1,0 a 7,0), e 97% dos alunos têm nota de aprovação de 4,0 ou acima. A maioria dos participantes

Tabela 1. *Etapas da pesquisa.*

	O que foi feito?	Como foi feito?
E1	Reflexão sobre a prática de ensino	Monitoramento e observação dos alunos em atividades de grupo
E2	Planejamento do plano de ação	Planejamento das aulas e criação do material
E3	Implementação do plano de ação	Seis lições: 1. Piloto da ABP. 2. Vídeo, jogo <i>Encontre alguém que...</i> ...Produção escrita de uma lista de hábitos saudáveis 3. Vídeo e uma tempestade de ideias. Produção Escrita, <i>Pesquisa sobre hábitos saudáveis</i> 4. Realização da pesquisa, escrita de uma lista de hábitos prejudiciais à saúde 5. Planejamento e edição de vídeo 6. Compartilhando o produto final: <i>O que fazer e não fazer vídeo</i>
E4	Coleta e análise de dados	Escala de classificação e gravação de áudio nas fases da lição
E5	Reflexão final	Análise dos resultados, discussão e conclusão

Nota: E1: Etapa 1; E2: Etapa 2; E3: Etapa 3; E4 Etapa 4, E5: Etapa 5.

deste estudo foi exposta ao idioma por dez anos em média. Os alunos se reúnem para a aula de inglês três vezes por semana; duas vezes em uma aula de 90 minutos e uma vez em uma aula de 45 minutos. Para este estudo, foram utilizadas seis aulas de 90 minutos.

Etapas do estudo de pesquisa

O tema do projeto era *Estilos de vida saudáveis*. Como produto final da abordagem ABP, os alunos deveriam criar um vídeo no estilo “*O que fazer*” e “*O que não fazer*” ressaltando o que promove ou prejudica os hábitos saudáveis. As etapas do estudo são mostradas na Tabela 1.

Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados se deu por meio das etapas das lições gravadas em áudio e uma escala Likert para medir a percepção dos alunos, com o objetivo de analisar o impacto da metodologia.

Etapas das aulas gravadas em áudio

O primeiro instrumento de coleta de dados usado foi o dos estágios da aula gravados em áudio. O objetivo era descobrir se os alunos usavam o Inglês em determinadas fases, assim como analisar o quanto os estudantes fizeram uso do inglês nas tarefas orais específicas. Duas fases de três lições diferentes foram gravadas em áudio. As aulas foram divididas em fases, que foram delimitadas por diferentes tarefas. A amostra do primeiro instrumento foi com toda a turma, mas a análise baseou-se apenas em alguns alunos - os que foram registrados aleatoriamente, seja pelo

professor ou pelos próprios alunos, e os que submeteram suas gravações.

As fases gravadas em áudio foram escolhidas sob o critério de que durante essas fases específicas os alunos tiveram a oportunidade de usar o Inglês para se comunicar oralmente. Portanto, essas três fases forneceriam os dados necessários para cumprir a realização do primeiro objetivo específico. A fase 4 da lição 1 e a fase 3 da lição 3 foram gravadas em áudio. Além disso, foram realizadas notas de campo sobre os eventos que ocorreram na fase 3 da lição 2.

Para a fase 4 da lição 1, os alunos jogaram o jogo chamado *Encontre alguém que...* no qual eles tinham que fazer perguntas uns aos outros para descobrir informações para que pudessem preencher um gráfico com os nomes dos alunos que responderam afirmativamente aos descritores no gráfico (por exemplo... *fez ioga esta semana...* *comeu grãos inteiros esta manhã*). Enquanto os alunos faziam perguntas e respondiam, alguns deles eram gravados em áudio aleatoriamente. Além disso, alguns alunos gravaram em áudio sua participação no jogo em diferentes momentos. Em seguida, eles enviaram as gravações para análise posterior. Para a fase 3 da lição 3, os alunos conduziram a pesquisa que haviam criado (pesquisa de hábitos saudáveis) e também foram gravados em áudio aleatoriamente.

Escala de classificação da percepção dos alunos

O segundo instrumento de coleta de dados usado foi uma escala Likert, que foi projetada para identificar a percepção dos participantes sobre o número de oportunidades de falar que eles tiveram para se comunicar em inglês. A escala de classificação visava descobrir com que frequência eles percebiam que usavam o inglês para determinadas funções específicas da língua e que permitiam analisar o VDC dos alunos a partir de seu próprio ponto de vista. A escala tinha seis descritores que detalhavam os momentos em que eles

usavam o inglês: *para interagir com meu colega, para pedir informações, para dar informações, para expressar minha opinião, para usar frases afirmativas e para usar frases negativas*. Foi solicitado aos estudantes que marcassem com que frequência eles perceberam que tinham usado o Inglês durante o jogo *Encontre alguém que...* e sobre a *Pesquisa de hábitos saudáveis* que eles criaram e conduziram. Os advérbios de frequência utilizados foram: *Nunca, raramente, às vezes, com frequência e sempre*.

Técnicas de análise de dados

Análise temática

Uma análise temática foi utilizada para analisar os dados coletados através das etapas da aula gravadas em áudio. Os passos para esta análise foram os seguintes:

- Quatro diferentes gravações de áudio foram transcritas e permitiram a saturação dos dados para o processo de categorização. O objetivo da transcrição foi identificar a coerência temática, como forma de estabelecer relações entre as categorias e gerar temas e subtemas.
- As frases das transcrições foram categorizadas.
- Temas e subtemas foram identificados.
- Contou-se o número de vezes que os temas e subtemas ocorreram.
- Identificou-se os exemplos de cada um dos subtemas.

Análise de frequência

A escala de avaliação mediu a percepção ou atitude dos alunos em relação às oportunidades que eles tiveram de usar o Inglês oralmente. Cada descritor foi apresentado como uma afirmação, na qual os estudantes tiveram que expressar sua percepção ou atitude, escolhendo uma das categorias (advérbios de frequência). Para tanto, foi realizada uma análise de frequência, adicionando o número de vezes em que os advérbios surgiram para cada descritor, obtendo-se, assim, uma visão mais ampla de qual descritor foi utilizado com maior frequência.

Resultados

Objetivo Específico 1: Analisar o quanto os alunos utilizam o Inglês durante as tarefas orais específicas

A análise temática permitiu a distinção de duas dimensões. O primeiro é o *Idioma que os estudantes usaram*

para pedir informações e o segundo é o *Idioma que os alunos usaram para dar informações*. Cada dimensão foi dividida em temas e subtemas.

A Dimensão 1 corresponde ao idioma utilizado pelos alunos para solicitar informações. Nessa dimensão, pode-se identificar dois temas principais. O primeiro tema (veja a Tabela 2) é que *Os alunos usam o espanhol para pedir informações*. O segundo tema (veja a Tabela 3) é que *Os alunos usam o inglês para pedir informações*. No primeiro tema, três subtemas foram identificados: *Os alunos usam o Espanhol para fazer perguntas que geram respostas sim / não*, *Os alunos usam o Espanhol para fazer perguntas de conteúdo de respostas completas*, e *Os alunos usam o Espanhol para perguntas fora do tópico*. No segundo tema, três subtemas também foram identificados: *Os alunos usam o Inglês para fazer perguntas do tipo sim / não*, *Os alunos usam o Inglês para fazer perguntas de conteúdo de respostas completas* e *Os alunos usam o Inglês para pedir esclarecimentos*.

No primeiro tema, como mostra a Tabela 2, observa-se que os alunos utilizavam o Espanhol com maior frequência para fazer perguntas de conteúdo de respostas completas do que as que geram respostas do tipo sim / não, mesmo que a frequência não fosse muito diferente. Além disso, houve um evento isolado em que um aluno usou o Espanhol para fazer

Tabela 2.

<i>Dimensão 1: A língua que os alunos usam para pedir informação.</i>			
Tema 1: Os alunos usam o Espanhol para pedir informação			
Subtemas	SB1	SB2	SB3
Frequência	10	19	1

Nota: SB1: *Os alunos usam o Espanhol para fazer perguntas que geram respostas sim / não*; SB2: *Os alunos usam o Espanhol para fazer perguntas de conteúdo de respostas completas*; SB3: *Os alunos usam o Espanhol para perguntas fora do tópico*.

Tabela 3.

<i>Dimensão 1: A língua que os alunos usam para pedir informação.</i>			
Tema 2: Os alunos usam o Inglês para pedir informação			
Subtemas	SB1	SB2	SB3
Frequência	69	12	56

Nota: SB1: *Os alunos usam o Inglês para fazer perguntas que geram respostas do tipo sim / não*; SB2: *Os alunos usam o Inglês para fazer perguntas de conteúdo de respostas completas*; SB3: *Os alunos usam o Inglês para pedir esclarecimento*.

uma pergunta que não estava relacionada ao tópico da aula ou ao tópico da tarefa. Mesmo que isso acontecesse apenas uma vez, poderia mostrar o desejo de usar o Espanhol em eventos fora do tópico durante a aula.

No segundo tema (ver Tabela 3), observa-se que os alunos utilizaram o inglês com maior frequência para fazer perguntas que geram respostas do tipo sim / não, do que fazer perguntas de conteúdo de respostas completas, mostrando uma grande diferença entre esses dois subtemas. Além disso, a Tabela 3 mostra como os alunos usaram o Inglês com frequência para fazer perguntas para esclarecer informações. Isso pode mostrar uma possível relação entre o tempo em que os alunos usaram o Inglês para fazer perguntas do tipo sim / não e o uso imediato do Inglês para fazer perguntas para esclarecer as informações. Embora na maioria dos casos isso significasse que os alunos usavam uma ou duas palavras em Inglês. Em geral, os alunos usaram o Espanhol com mais frequência para fazer perguntas. Além disso, os alunos usaram o inglês com mais frequência para fazer perguntas que geram respostas do tipo sim / não.

A Dimensão 2 corresponde à língua que os alunos usam para dar informações. Nessa dimensão, dois temas podem ser identificados: *Os alunos usam o Espanhol para dar informações* e *Os alunos usam o Inglês para fornecer informações*. No primeiro tema (ver Tabela 4), quatro subtemas foram identificados: *Os alunos usam frases afirmativas em Espanhol*, *Os alunos usam frases negativas em Espanhol*, *Os alunos usam o Espanhol para dar opinião* e *Os alunos traduzem os conceitos para o Espanhol*. No segundo tema (ver Tabela 5), cinco subtemas foram identificados: *Os alunos usam frases afirmativas em Inglês*, *Os alunos usam o Inglês para dar respostas curtas*, *Os alunos usam o Inglês para dar respostas abertas*, *Os alunos usam o Inglês na sala de aula* e *Os alunos usam advérbios em inglês para falar sobre frequência*.

O primeiro tema (veja a Tabela 4) mostra que os quatro subtemas apareceram em frequências similares. Isso pode mostrar uma tendência de usar o Espanhol para casos diferentes na mesma frequência, porque a diferença de frequência não é significativa.

Tabela 4.

<i>Dimensão 2: A língua que os alunos usam para dar informação.</i>				
Tema 1: O alunos usam o Espanhol para dar informações				
Subtemas	SB1	SB2	SB3	SB4
Frequência	4	3	3	4

Nota: SB1: *Os alunos usam frases afirmativas em Espanhol*; SB2: *Os alunos usam frases negativas em Espanhol*; SB3: *Os alunos usam o Espanhol para dar opinião*; SB4: *Os alunos traduzem os conceitos para o Espanhol*.

Tabela 5.

<i>Dimensão 2: A língua que os alunos usam para dar informação</i>					
Tema 2: Os alunos usam o Inglês para dar informação					
Subtemas	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5
Frequência	3	43	7	11	10

Note: SB1: *Os alunos usam frases afirmativas em Inglês*; SB2: *Os alunos usam o Inglês para dar respostas curtas*; SB3: *Os alunos usam o Inglês para dar respostas abertas*; SB4: *Os alunos usam o Inglês na sala de aula*; SB5: *Os alunos usam advérbios em inglês para falar sobre frequência*.

O segundo tema (veja a Tabela 5) mostra uma clara tendência de usar o inglês com mais frequência para dar respostas curtas. Esse uso foi significativamente maior do que o uso de afirmações afirmativas em inglês, o que não era frequente. É possível observar que os alunos utilizaram o inglês para dar respostas abertas, para usar a linguagem da sala de aula e para usar advérbios de frequência em diversas ocasiões. No entanto, os alunos usaram o inglês com mais frequência para fornecer informações usando respostas curtas.

Objetivo específico 2: Identificar a percepção dos participantes sobre o número de oportunidades de falar que eles têm para se comunicar em inglês

A fim de identificar a percepção dos alunos do 10º ano sobre o número de oportunidades de falar que eles tiveram para se comunicar em inglês, foi realizada uma escala de avaliação, na qual foi mensurada a frequência em que os alunos usaram o inglês para seis funções diferentes. Assim, a questão sobre *quais funções da linguagem os alunos usam para se comunicar em inglês?* tem seis descritores. Cada descritor tem cinco diferentes advérbios de frequência: *Nunca*, *Raramente*, *Às vezes*, *Frequentemente* e *Sempre*. A escala de avaliação foi aplicada em 29 estudantes que marcaram a frequência com que usaram as funções da linguagem, de acordo com a sua percepção durante duas tarefas orais específicas. A análise a seguir incorpora os resultados dos dados coletados por meio desse instrumento e a descrição identificada para cada um dos seis descritores (ver Tabela 6).

Como mostra a Tabela 6, existem frequências diferentes para os descritores. No primeiro descritor, pode-se ver que a maioria dos participantes disse que, *Às vezes*, usavam o inglês para interagir com os colegas. Além disso, nenhum deles disse que *Nunca* usava o inglês para interagir com seus colegas. No segundo descritor, e o mesmo que no anterior, a Tabela 6 mostra que a maioria dos alunos disse que usavam o inglês *Às vezes para pedir informações*. **Ne-**

Tabela 6. A percepção dos estudantes sobre o número de oportunidades de se comunicar em Inglês

Nº	Descritor	N	R	AV	F	S
1	Eu usei o Inglês para interagir com meus colegas	0	7	14	5	3
2	Eu usei o Inglês para pedir informação	0	5	12	7	5
3	Eu usei o Inglês para dar informação	1	9	9	6	4
4	Eu usei o Inglês para expressar minha opinião	5	9	6	6	3
5	Eu usei o Inglês para frases afirmativas	0	5	12	7	5
6	Eu usei o Inglês para frases negativas	0	6	10	7	6

Note: N: Nunca; R: Raramente; AV: Às vezes; F: Frequentemente; S: Sempre.

nhum deles - mais uma vez - disse que *Nunca* usava o inglês para pedir informações. No descritor seguinte, a maioria dos alunos mencionou que *Raramente* ou *Às vezes* usavam o inglês para fornecer informações. Uma situação semelhante pode ser observada no quarto descritor. Embora a maioria dos participantes tenha usado o inglês para expressar suas opiniões, alguns deles mencionaram que *Nunca* usavam o Inglês para dar opiniões - este é o que tem o maior número de alunos de todos os descritores. No quinto descritor, observa-se a mesma tendência dos dois primeiros descritores. Mais uma vez, a maior frequência de estudantes que usaram o inglês para frases afirmativas foi *Às vezes*. A única frequência que não apareceu foi *Nunca*. No último descritor, uma situação semelhante é observada em relação à anterior. Nenhum dos alunos expressou que *Nunca* usou o inglês para frases negativas. Mais uma vez, a maioria deles disse que *Às vezes* usavam a língua.

Discussão

A primeira análise a ser discutida corresponde ao primeiro objetivo específico (OE1). Na primeira dimensão, destacou-se a alta frequência em que os alunos fizeram perguntas com respostas de conteúdo completo usando o Espanhol foram distintas, e a alta frequência em que os alunos fizeram perguntas que geraram respostas do tipo sim / não usando o Inglês também foram distintas. O número de vezes que o subtema *Os alunos usam o Inglês para fazer perguntas que geram respostas do tipo sim / não* apareceu foi consideravelmente maior do que o número do que o subtema *Os alunos usam o Espanhol para fazer perguntas de conteúdo de respostas completas* apareceu. Estes dois subtemas são levados em consideração, pois foram as duas maiores frequências nos temas 1 e 2, respectivamente, na primeira dimensão. Portanto, com base nessas duas frequências mais altas, pode-se dizer que o inglês foi o idioma que os estudantes mais usaram para pedir informações.

Além disso, o subtema *Os alunos usam o Inglês para pedir esclarecimento* ocorreu com bastante frequência, e isso aconteceu quase sempre após o subtema *Os alunos usam o Inglês para fazer perguntas que geram respostas do tipo sim / não*. Em quase todas as transcrições, sempre que um participante fez uma pergunta de que gerou uma resposta sim / não e outro participante respondeu, o primeiro participante fez outra pergunta para esclarecer as informações.

Além disso, um subtema isolado interessante foi observado: *Os alunos usam o Espanhol para perguntas fora do tópico*. Isso só aconteceu uma vez durante a revisão das transcrições. Pode-se dizer que os alunos se sentiram mais à vontade usando o espanhol para se referir a qualquer coisa que não estivesse relacionada ao tópico da tarefa. Isso também pode significar que os alunos permaneceram focados no tópico durante todas as fases, já que nenhuma outra questão fora do assunto foi identificada em nenhuma das duas dimensões.

Na segunda dimensão, houve uma alta frequência em que o subtema *Os alunos usam o Inglês para dar respostas curtas* apareceu. Isso pode significar que os alunos mostraram uma tendência a fornecer informações usando o inglês ao responder perguntas do tipo sim / não. Por outro lado, as frequências mais baixas foram os subtemas: *Os alunos usam o Inglês para dar respostas abertas* e *Os alunos usam frases afirmativas em Inglês*. Isso poderia significar que os alunos não usavam a língua frequentemente para responder a perguntas de conteúdo de resposta completa. No entanto, se analisada em conjunto com a primeira dimensão, é um comportamento esperado, uma vez que os alunos fizeram mais perguntas com respostas do tipo sim / não do que perguntas de respostas completas. Portanto, poderia ser interpretado como os alunos se sentiram mais confortáveis usando o inglês para estruturas mais precisas e fechadas do que com estruturas mais abertas e flexíveis da língua, por exemplo, sempre que precisavam responder uma pergunta de resposta do tipo sim / não, em vez de dar uma opinião sobre um tópico.

Em termos de uso do espanhol, pode-se observar que os quatro subtemas para o uso do espanhol para dar informações não mostraram uma diferença significativa no número de vezes que ocorreram. Isso mostra que os alunos usaram sua L1 para dar informações muito poucas vezes, ao contrário das vezes em que usaram a L1 para pedir informações (Dimensão 1).

Finalmente, é importante mencionar que, embora haja claras inclinações de frequências mais altas e mais baixas do número de vezes que o inglês ou o espanhol foram usados, ambos os idiomas foram usados ao longo da lição. Mesmo quando o inglês era usado com mais frequência, os alunos ainda usavam o espanhol, especialmente quando o professor não estava por perto para monitorar diretamente sua tarefa e desempenho. Isso pode ocorrer porque há uma tendência dos alunos se sentirem mais à vontade usando o espanhol, a menos que seja instruído a usar o inglês e ser monitorado diretamente. Parece que os alunos precisam se comunicar em inglês desde que estejam sendo avaliados pelo professor. Isso pode significar que, enquanto houver tarefas específicas para desenvolver suas habilidades orais, os alunos usarão o idioma.

A segunda análise corresponde ao segundo objetivo específico (OE2), que visava identificar a percepção dos participantes sobre o número de oportunidades de falar que tinham para diferentes funções da língua. Havia seis descritores na escala de classificação utilizada, cada um referindo-se a uma função de linguagem específica. Assim, os participantes identificaram a frequência em que cada um deles ocorreu durante o jogo *Encontre alguém que...* e a *Pesquisa de hábitos saudáveis*.

No primeiro descritor, pode-se dizer que os alunos percebem que eles usaram a língua de alguma forma para qualquer tipo de interação durante as tarefas específicas. Como nenhum deles disse *Nunca* ter usado o inglês para interagir, pode-se dizer que, até certo ponto, os alunos usavam o idioma para se comunicar em Inglês, se entendêssemos a comunicação como “o processo de transmitir informações e compreensão comum de uma pessoa para outra” (Keyton, como citado por Lunenburg, 2010, p. 35). No segundo descritor, pode-se dizer que os alunos usaram o inglês para solicitar informações em diferentes frequências. Em relação ao terceiro descritor, pode-se dizer que os alunos usaram o idioma até certo ponto, mas que se sentiram mais à vontade usando o espanhol ou que se concentraram no preenchimento da tarefa, independentemente do idioma utilizado. Também pode significar que eles não consideram respostas curtas ao usar a língua, ao contrário de respostas abertas, que foram consideravelmente menos frequentes na segunda dimensão do OE1. Da mesma forma, no quarto descritor, pode-se dizer que os alunos estavam menos dispostos a se comunicar em Inglês quando tinham que opinar, o que significava usar estruturas ou tempos não específicos, permitindo um uso mais flexível da língua. No quinto e no sexto descritor, a tendência pode ser interpretada como os estudantes sentiram que usaram a língua em certa medida para se comunicar. Isso também pode significar que eles se sentiram confortáveis usando fra-

ses afirmativas e negativas, já que as frequências são muito semelhantes em ambos os descritores.

Com base na interpretação acima dos achados e nas possíveis razões, pode-se mencionar que a implementação da pesquisa foi um sucesso em termos do uso do Inglês. Embora não seja possível afirmar se houve um aumento no uso da língua, pode-se dizer que os participantes se comunicaram em inglês. Claro, isso aconteceu em frequências diferentes, mas ocorreu ainda mais do que era esperado inicialmente.

Esses participantes parecem ter um bom entendimento da língua inglesa. Eles parecem entender a língua falada e escrita. Eles também parecem ser capazes de se comunicar verbalmente. No entanto, é interessante mencionar o que o professor - que também era um praticante de pesquisa - observou diretamente durante o jogo *Encontrar alguém que...* e a *Pesquisa de hábitos saudáveis*, realizada durante o estudo. Os alunos puderam falar Inglês e usar a linguagem oral para diferentes funções. No entanto, sempre que o professor não estava por perto para ouvi-los, o espanhol tomou o lugar do Inglês. Isso pode significar que o fato de os alunos não falarem em inglês não significa necessariamente que eles não falem o idioma ou não tenham proficiência ou vocabulário. Isso pode significar que eles simplesmente sentem que é mais fácil usar sua língua materna quando ninguém os está observando, porque eles podem se sentir mais à vontade ou pode ser mais rápido transmitir uma mensagem. Além disso, sempre que os alunos faziam uma pergunta diretamente em Inglês, eles também regularmente respondiam em Inglês.

Conclusão

A fim de tirar algumas conclusões sobre esta pesquisa, algumas descobertas interessantes mencionadas nos capítulos anteriores podem ser resumidas. A primeira constatação que pode ser mencionada é a alta frequência de utilização de Inglês pelos alunos para funções específicas, que foram apresentadas nos subtemas das duas dimensões estabelecidas no OE1. Em geral, os participantes utilizaram o Inglês para fazer perguntas com respostas do tipo sim / não com muita frequência e fazer perguntas para esclarecer informações, sendo que a última ocorreu após as perguntas com respostas do tipo sim / não em quase todos os casos. Além disso, os participantes deram informações em Inglês com mais frequência ao usar respostas curtas, ao contrário de respostas abertas. Este não foi um comportamento surpreendente, dada a natureza das questões que estavam sendo respondidas.

Em relação ao OE2, o principal achado que pode ser observado foi o fato de que, para a maioria das funções de linguagem, os participantes puderam usar o Inglês. Na maioria dos casos, sua percepção era de que às vezes usavam o inglês e, em algumas ocasiões, apenas alguns participantes mencionavam que raramente ou nunca usavam o idioma. Além disso, as funções em que eles mais usavam o inglês eram interagir, pedir informações e usar frases afirmativas

e negativas. Além disso, as funções nas quais eles usavam menos o Inglês foram nos momentos de dar informações e dar suas opiniões.

Uma conclusão importante que pode ser tirada deste estudo é que os professores precisam estar cientes do que está acontecendo dentro da sala de aula em qualquer situação de ensino. Os professores precisam ver que os alunos “estão no caminho certo” (Bell, 2010, p. 40). É fundamental identificar as necessidades dos alunos para poderem tomar ações e melhorar a prática de ensino para o benefício dos alunos. Esta pesquisa foi verdadeiramente uma prática de autorreflexão que significou um estudo aprofundado e detalhado da sala de aula e dos alunos. Além disso, embora apenas um tópico específico tenha sido abordado, esta pesquisa deu espaço para que mais estudos e perguntas sejam respondidos. Por exemplo: como os professores podem monitorar melhor os alunos quando trabalham com tarefas orais específicas em uma abordagem ABP?, especialmente se as tarefas escolhidas - um jogo e uma pesquisa - permitem que os alunos interajam mais, circulem livremente pela sala de aula e falem com mais naturalidade. Como alternativa, qual é o papel que o Espanhol desempenha no desenvolvimento de um projeto dentro de uma abordagem ABP? Estas são apenas duas questões que surgem quando se trabalha com ABP, que foi escolhido com base no fato de que os estudantes passariam por uma grande mudança em seu currículo escolar em um futuro próximo. Embora tenha sido uma abordagem atraente, certas limitações surgiram, como o planejamento de acordo com a programação da escola, a ausência dos alunos em algumas aulas, o nível de proficiência dos alunos e as desvantagens tecnológicas, como o bom ou mau funcionamento do equipamento.

Outra reflexão fundamental é o fato de que os estudantes podem sempre conhecer antecipadamente um pouco da língua e que sua proficiência não deve ser subestimada apenas porque aparentemente eles não falam com frequência. O presente estudo seguiu a estrutura da pesquisa-ação, que foi definida como “um processo no qual os participantes examinam sua própria prática educacional de forma sistemática e cuidadosa, usando as técnicas de pesquisa” (Ferrance, 2000, p. 1). Esta pesquisa mostrou que não se trata apenas de conhecer ou não as regras gramaticais ou o vocabulário. É uma questão de como eles estão dispostos a se comunicar e usar a língua para falar. Em geral, os alunos estão inclinados a se comunicar, no entanto, o fato de estarem imersos em um sistema escolar específico, no qual o término mais rápido da tarefa da língua é mais importante do que a própria tarefa, pode indicar que estão acostumados com a ideia de que é mais fácil usar Espanhol ao invés de Inglês na aula.

Recomendações

Como recomendação, é importante integrar todas as quatro habilidades ao trabalhar com ABP. Isso manterá a lição dinâmica, permitirá que a lição se mova suavemente e que os alunos continuem na tarefa. Também é essencial que

todas as tarefas e todas as habilidades estejam conectadas ao projeto ou ao produto final que os alunos criarão. Como Bell (2010) disse, “ABP não é uma atividade suplementar para apoiar a aprendizagem. É a base do currículo” (p. 39). Assim, o ABP acaba sendo parte integrante do plano de estudos e não apenas um projeto de final de unidade.

Além disso, embora os estudantes não tivessem sido realmente expostos a uma abordagem ABP antes, sua resposta foi, sem dúvida, positiva. Os alunos demonstraram interesse em trabalhar com projetos, pois significou uma mudança e uma quebra da rotina, assim como um dos participantes da pesquisa expressou: “Se eu aprendesse assim durante o ano, teria melhores notas, porque as lições chamariam minha atenção e eu estaria interessado em prestar atenção”. Pode-se dizer que os alunos podem estar mais interessados em aprender se trabalham com a ABP o tempo todo. Desde o primeiro dia, os alunos mostraram como estavam interessados no produto que iam criar e no tópico também. Isso deve levar todos os professores a acreditar que eles não devem ter medo de mudar e inovar.

Ressaltamos que é essencial escolher tópicos relevantes, autênticos e significativos para os alunos. Isso os manterá motivados, o que aconteceu com esse grupo particular de alunos no estudo. O fato de terem permissão para usar páginas da *Web*, aplicativos, vídeos foi crucial para o sucesso da abordagem. Como Krajcik e Blumenfeld (2006) propuseram, os estudantes devem fazer parte de projetos que lhes permitam ir além de suas habilidades, usando novas tecnologias.

Referências

- Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Beckett, G. H.; Miller, P. C. (2006). *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bell, S. (2010). Project-based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*. Providence: Brown University.
- Johnson, A. (2009). *What Every Teacher Should Know About Action Research*. Mankato: Pearson.
- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, 12(11), 1-5.
- Krajcik, J.; Blumenfeld, P. (2006). Project-based Learning. In Sawyer, R. K. (Ed), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*(pp. 317-334). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-11.
- MacIntyre, P. D. (2007, March). *Willingness to Communicate in a Second Language: Individual Decision Making in a Social Context*. Retrieved from www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documents/Barcelona_paper_for_UOC_Conference.pdf
- MacIntyre, P.; Dörnyei, Z.; Clément, R.; Noels, K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- Maulany, D. (2013). The Use of Project-based Learning in Improving the Students' Speaking Skill. (A classroom action research at one of primary schools in Bandung). *Journal of English and Education*, 1 (1), 30-42.
- Nation, I. S. P.; Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English*, 36 (3), 327-355.
- Richards, J. C.; Renandya, W. A. (2008). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (11th ed.). New York: Cambridge.
- Rubin, J.; Thompson, I. (1994). *How to be a more Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Simić, I. (2014). *Willingness to Communicate: A Comparison between Austrian and Serbian Students*. Austria: University of Graz.
- Solomon, G. (2003). Project-based Learning: A primer. *Technology and Learning-Dayton*, 23(6), 20-20.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. San Rafael, California: The Autodesk Foundation.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.
- Zare-Behtash, E.; Sarlak, T. (2017). The Effect of Project based Learning (PBL) on the Components of Speaking Ability of Iranian EFL Beginner Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4 (3), 119-130.

Recebido em: 26 de setembro de 2017

Aprovado em: 21 de junho de 2018



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.