



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COM  
ÊNFASE NO ENSINO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS: A ABORDAGEM  
COMUNICATIVA REFLEXIVA REVELADA DO PLANEJAMENTO AO FATO**

**ELAINE REGINA CASSOLI**

**SÃO CARLOS**

**2020**



**Universidade Federal de São Carlos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COM  
ÊNFASE NO ENSINO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS: A ABORDAGEM  
COMUNICATIVA REFLEXIVA REVELADA DO PLANEJAMENTO AO FATO**

ELAINE REGINA CASSOLI

São Carlos – São Paulo – Brasil

2020

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA COM  
ÊNFASE NO ENSINO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS: A ABORDAGEM  
COMUNICATIVA REFLEXIVA REVELADA DO PLANEJAMENTO AO FATO**

ELAINE REGINA CASSOLI

**Orientadora: Profa Dra Rita de  
Cássia Barbirato Thomaz de Moraes**

**Tese apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística do  
PPGL da Universidade Federal de São  
Carlos como requisito final para a  
obtenção do título de Doutora em  
Linguística na área de Ensino  
/aprendizagem de Línguas  
Estrangeiras.**

UFSCar - São Carlos – São Paulo – Brasil

2020



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Elaine Regina Cassoli, realizada em 14/08/2020.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)

Prof. Dr. Wanderlei Sebastião Gabini (UNESP)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Cassoli, Elaine Regina

A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato / Elaine Regina Cassoli -- 2020. 232f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

Banca Examinadora: Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, José Carlos Paes de Almeida Filho, Wanderlei Sebastião Gabini, Nelson Viana, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Ensino Temático Baseado em Tarefas. 3. Análise da Prática Docente. I. Cassoli, Elaine Regina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

### ***Dedicatória***

*À minha mãe, Solene Cassoli, por ser perfeita como mãe, por me dar a vida, pelo apoio e força nos meus momentos mais difíceis, pela sua dedicação, paciência e amor incondicional, sem o qual mais esse desafio não se realizaria,*

*Ao meu querido pai, Cerylo Cassoli (in memoriam), que sempre valorizou o estudo, a cultura, o conhecimento e incentivou-me a estudar, viajar... com certeza está orgulhoso, comemorando comigo o término dessa etapa importantíssima da minha vida...*

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS que, com sua misericórdia, bondade e amor, permitiu e me deu condições para realizar esta tese.

Aos meus pais, que sempre foram e continuam sendo os grandes responsáveis por eu alcançar os meus objetivos com persistência e perseverança. Em especial à minha querida mãe, Solene Cassoli, que é responsável por eu estar onde estou e ser quem sou, pela torcida, apoio incondicional, companheirismo, incentivo, paciência, muito amor e por ser coadjuvante nos meus projetos.

Aos meus familiares pela torcida e pelas preces.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, minha querida orientadora, agradeço imensamente por todos os conhecimentos compartilhados, pela competência que o fez, pela confiança, respeito, suporte e paciência com que me orientou ao longo desses últimos quase dez anos de convivência e pelos ensinamentos que trouxe à minha caminhada.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho por ser um exemplo de sabedoria e humildade, pelas contribuições no meu Exame de Qualificação, pela paciência, respeito e compreensão com que me tratou, por todo o conhecimento transmitido e pelas contribuições inestimáveis que tem dado para a Linguística Aplicada no Brasil e também para a realização desta tese.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana pelos conhecimentos compartilhados e valiosas sugestões feitas no Exame de Qualificação, pela paciência, respeito e compreensão com que me tratou e por ter aceitado fazer parte da banca de defesa da minha tese.

À Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin pelos conhecimentos compartilhados durante todo o meu percurso do mestrado e doutorado na UFSCar, pela amizade, carinho, respeito, por ser uma profissional incrível e ter aceitado ler e corrigir minha tese de doutorado e fazer parte desse momento tão importante da minha defesa.

Ao Prof. Dr. Wanderlei Sebastião Gabini, profissional responsável, comprometido, pessoa por quem nutro profunda afeição e amizade. Agradeço pelas contribuições que ofereceu durante a arguição na defesa da tese.

Aos Profs. do PPGL da UFSCar, pela amizade, carinho, dedicação e conhecimentos inestimáveis que transmitiram nas disciplinas que cursei e que me forneceram base para a realização deste trabalho.

A todos os funcionários do PPGL pelo apoio, ajuda e dedicação.

A todos os alunos interagentes desta pesquisa, meu especial agradecimento, por colaborarem em todo o tempo da pesquisa e por participarem deste projeto.

Ao Prof. Me. Fábio Arruda Massarotto (meu querido amigo “Pigaela”), que sempre me ajudou nas piores horas (lembra em Brasília?) e foi parte fundamental no final desta tese, agradeço muito pelas contribuições.

À Profa. Ma. Maria Amália Bagaiolo (minha querida amiga Mainha) pela ajuda inestimável na revisão do texto desta tese e pelas opiniões e reflexões sobre a pesquisa.

À querida Profa. Ma. Luciana Renata Batocchio (minha grande amiga Lu) pelo companheirismo, pela ajuda e pelas trocas de ideias muito ricas, sempre me dando força e apoio nos momentos que mais precisei.

À Léa, minha segunda mãe, pela força, pelas preces, pelo incentivo constante.

Aos meus amados sobrinhos Sarah, Gabriel, Silvia e Renan que sempre dão aquele toque final nas minhas análises com os gráficos maravilhosos.

Aos meus grandes amigos por entenderem a minha distância e me apoiarem.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente compreenderam meu propósito e trabalho acadêmico.

Ao filósofo Celso Charuri e a todos os seres iluminados e maravilhosos do universo que estão sempre cuidando de todos nós.



*Por meio do discurso, projetamos grandes pontes e travamos guerras, expressamos nossos sentimentos profundos e aspirações espirituais e até estabelecemos nossas teorias linguísticas mais sutis. Podemos conversar, podemos conversar sobre conversas, podemos conversar sobre falar sobre conversas, e assim por diante. A língua é o tesouro especial da nossa raça. Depende do que chamamos de mente, mas vem da pessoa como um todo. Aprender uma segunda língua é mudar de um mistério para outro”.*

*(Stevick, 1976 p.3)*

*“By speech we design great bridges and fight wars, we express our deep feelings and spiritual aspirations, and even set forth our most subtle linguistic theories. We can talk, we can talk about talk, we can talk about talk about talk, and so on forever. Language is the special treasure of our race. It depends on what we call the mind, but it comes out of the entire person. To learn a second language is to move from one mystery to another”.*

*(Stevick, 1976 p.3)*

## RESUMO

Objetivou-se nesta pesquisa qualitativa, de base etnográfica, interpretativista, analisar unidades didáticas elaboradas e, posteriormente, ministradas por professores em formação inicial (PFIs), do último ano de um curso de Licenciatura em Letras, em uma faculdade particular, buscando-se reconhecer nesses materiais em que medida a teoria sobre o planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), previamente exposta aos PFIs nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, pode ter sido concretizada, ou não, nas atividades por eles elaboradas e posteriormente ministradas. O referencial teórico está ancorado principalmente em autores cujas ideias convergem para o ensino comunicativo de línguas e formação de professores, especialmente no que se refere ao ensino temático baseado em tarefas. Entre eles, destacamos: Almeida Filho (1992,1993, 1999, 2000, 2004, 2012, 2016); Barbirato (1999, 2005, 2008, 2016a, 2016 b); Brown (2007); Bygate (2015); Ellis (2003); Long (2015); Nunan, (2000, 2004); Prahbu (1987); Skehan (2001); Van den Braden (2007); Vieira-Abrahão, (1999, 2000, 2001, 2009, 2010); Xavier (1999, 2000, 2007a, 2010, 2011, 2016); Willis & Willis (2007). Para a geração e coleta de dados foram utilizados: um questionário inicial diagnóstico; quatro questionários abertos, um deles aplicado antes do início das aulas de Prática de Ensino; o segundo, após as aulas de Prática de Ensino; o terceiro, após a preparação da unidade didática pelos PFIs e o quarto, após o Fato, quando o ensino foi posto em prática com a unidade didática planejada. Além dos questionários, foram também realizadas gravações e transcrições das aulas regidas. A análise dos dados desta pesquisa revelou que uma parte significativa dos PFIs conseguiu concretizar tarefas nas regências, alguns em maior quantidade e outros em menor, demonstrando que o processo vivenciado nas práticas de ensino foi de qualidade satisfatória. No entanto, considera-se que o tempo disponibilizado para a realização do Planejamento ao Fato pode ter sido insuficiente para certos PFIs que apresentaram dificuldades no processo vivenciado, outros que não foram capazes de elaborar tarefas e alguns que não se sentiram à vontade para ministrar as aulas. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para que professores formadores possam oportunizar e incentivar os PFIs a elaborarem e ministrarem aulas por meio do PTBT na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa na graduação, podendo estender-se a cursos da formação continuada, ressaltando-se a importância de promover momentos de reflexão na prática docente com os PFIs realmente colocando “a mão na massa”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores, Ensino Temático Baseado em Tarefas, Análise da Prática Docente.

## ABSTRACT

The objective of this qualitative research, with an ethnographic and interpretative basis, was to analyze teaching units developed and, later, taught by pre-service teachers, from the last year of a Bachelor's Degree in Letters, in a private college, aiming at recognizing in these teaching units the extent to which the theory on language teaching based on thematic units and tasks, previously exposed to pre-service teachers in English Language Teaching Practice classes, may or may not have been materialized in the activities they have elaborated then administered to their peers. The theoretical framework is in line with authors whose ideas converge to communicative language teaching and teacher training, especially with regard to language teaching based on thematic units and tasks. Among them, we highlight: Almeida Filho (1992,1993, 1999, 2000, 2004, 2012, 2016); Barbirato (1999, 2005, 2008, 2016a, 2016b); Brown (2007); Bygate (2015); Ellis (2003); Long (2015); Nunan, (2000, 2004); Prahbu (1987); Skehan (2001); Van den Braden (2007); Vieira-Abrahão (1999, 2000, 2001, 2009, 2010); Xavier (1999, 2000, 2007a, 2010, 2011, 2016); Willis & Willis (2007). The instruments for the generation and gathering of data were the following: an initial diagnostic questionnaire; four open questionnaires, one of which was applied before the English Language Teaching Practice classes started; the second, after the end of the Teaching Practice classes; the third, after the preparation of the teaching units by the pre-service teachers and the fourth, after what we call “Fato”(Fact) when the teaching was put into practice by using the previously planned teaching units. In addition to the questionnaires, recordings and transcriptions of the conducted classes have also been made. The analysis of the data of this research has revealed that a significant part of the pre-service teachers managed to carry out tasks in the instructed lessons, some in greater quantity and others in lesser, showing that the process experienced in the teaching practices has been of satisfactory quality. Nevertheless, it is considered that the time available to accomplish the development of the teaching units and their presentation to students by pre-service teachers may have been insufficient for some who had difficulties in the process experienced, for others who have not been able to elaborate tasks and a few who have not felt secure to administer the classes. It is hoped that the results of this research will help teacher trainers to provide opportunities and encourage pre-service teachers to prepare and administer classes by using thematic teaching material based on tasks on the English Language Teaching Practice classes at undergraduate programs as well as being extended to continuing education courses in order to promote moments of reflection in the teaching practice with the pre-service teachers and in-service teachers really getting “hands on”.

**KEY-WORDS:** Teacher’s formation, Thematic Task-Based Teaching, Analysis of Teaching Practice.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas (1960-1970).....	30
<b>Quadro 2.</b> Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas (1970-1980).....	31
<b>Quadro 3.</b> Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas (1980-1990).....	32
<b>Quadro 4.</b> Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas (1990-2000).....	33
<b>Quadro 5.</b> Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas (2000 até a atualidade).....	35
<b>Quadro 6.</b> Obras sobre a Formação de Professores de Línguas no Brasil.....	38-40
<b>Quadro 7.</b> Tipos de Interações.....	50
<b>Quadro 8.</b> Compêndio das hipóteses do insumo, da produção e da interação.....	51
<b>Quadro 9 - Quadro 9 -</b> Visões de diferentes autores da área de Ensino de Línguas.....	64
<b>Quadro 10.</b> Critérios definidores de tarefa.....	65
<b>Quadro 11.</b> Critérios definidores de tarefas e exercícios.....	69
<b>Quadro 12.</b> Diferenças entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa.....	72
<b>Quadro 13.</b> Diferença entre prática conversacional e tarefas.....	74
<b>Quadro 14.</b> As diferenças no ciclo da APP e no ciclo das tarefas.....	75
<b>Quadro 15.</b> Diferença entre o Ensino Baseado no Conteúdo e o Ensino Baseado na Língua.....	78
<b>Quadro 16.</b> Definições de CBI/CBT de acordo com vários autores.....	79
<b>Quadro 17.</b> Os diferentes tipos de CBI/CBT.....	80-81
<b>Quadro 18.</b> Resumo sobre a teoria dos fatores afetivos.....	89
<b>Quadro 19.</b> Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de fevereiro de 2016.....	98
<b>Quadro 20.</b> Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de março de 2016.....	99

<b>Quadro 21.</b> Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de abril de 2016.....	100
<b>Quadro 22.</b> Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de maio de 2016.....	101
<b>Quadro 23.</b> Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de junho de 2016.....	102
<b>Quadro 24.</b> Material Didático utilizado pelos PFIs no mês de agosto de 2016.....	102
<b>Quadro 25.</b> Regência das aulas pelos PFIs nos meses de setembro a dezembro de 2016.....	103
<b>Quadro 26.</b> Resumo dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e objetivos.....	114

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Critérios definidores de tarefa considerados nesta pesquisa para o PFI Jack.....	132-133
<b>Tabela 2.</b> Critérios definidores de EBC/IBC considerados nesta pesquisa para a PFI Jack.....	133
<b>Tabela 3.</b> Critérios definidores de tarefa considerados nesta pesquisa para a PFI Lexa.....	150-151
<b>Tabela 4.</b> Critérios definidores de EBC/IBC considerados nesta pesquisa para a PFI Lexa.....	151-152
<b>Tabela 5.</b> Critérios definidores de tarefa considerados nesta pesquisa para o PFI Felipe.....	168-169
<b>Tabela 6.</b> Critérios definidores de EBC/IBC considerados nesta pesquisa para o PFI Felipe.....	170

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Fases do ato de pensar reflexivamente.....	54
<b>Figura 2.</b> Atitudes necessárias para o pensar reflexivo e o que as impulsiona. ....	55

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Análise comparativa do desempenho dos PFIs quanto aos critérios definidores de tarefa.....171
- Gráfico 2.** Comparação do número de critérios preenchidos no EBC pelos PFIs.....172



## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

**ACEL**= Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas.

**ARF**= Abordagem Reflexiva de Professores

**CBI ou CBT**= Content Based Instruction/Content Based Teaching (Instrução Baseada em Conteúdo ou Ensino Baseado em Conteúdo).

**EBC/IBC**= Ensino Baseado em Conteúdo/Instrução Baseada em Conteúdo (Sinônimos nesta tese).

**LE** = Língua Estrangeira.

**LI** = Língua Inglesa.

**PBT**= Planejamento Baseado em Tarefas.

**PTBT/ ETBT** = Planejamento Temático Baseado em Tarefas / Ensino Temático Baseado em Tarefas (serão usados no texto desta tese com o mesmo significado).

**PFI**s= Professores em Formação Inicial.

**PPF** = Professora Pesquisadora Formadora.

**TBLT**= Task Based Language Teaching (Ensino de Línguas Baseado em Tarefas).

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
Justificativa e relevância do tema de pesquisa .....	21
Objetivo e Pergunta de Pesquisa .....	26
Organização da Tese.....	27
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>28</b>
1.1 A Formação de Professores de Línguas ao longo das décadas no Brasil.....	29
1.2 Pesquisas na área de formação de Professores de Línguas no Brasil.....	38
1.3. Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras.....	43
1.3.1 A Abordagem Gramatical/Estruturalista/Estrutural ou Sistêmica .....	46
1.3.2 A Abordagem Comunicativa.....	47
1.4 A importância da Interação como base para o ensino comunicativo .....	50
1.5 O professor reflexivo e autônomo .....	54
1.6 O Planejamento de Ensino Temático Baseado em Tarefas na ACEL.....	59
1.6.1 O Ensino Comunicativo Baseado em Tarefas (EBT) e o termo Tarefas .....	61
1.6.2 A estruturação da tarefa como procedimento comunicativo de ensino.....	67
1.7 Ensino ou Instrução Baseada em Conteúdo (EBC ou IBC) .....	77
1.7.1 – A importância do conteúdo a ser ensinado.....	82
1.7.2. O Insumo Relevante .....	83
1.7.3. Os papéis do professor e do aluno no PTBT .....	85
1.8. Os fatores afetivos na aquisição de LE: foco na motivação .....	88

1.9. As aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa (aqui entra a dimensão formativa) ....	93
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>95</b>
2.1 Natureza da pesquisa .....	96
2.2 Contexto do estudo .....	97
2.3 Participantes da pesquisa .....	108
2.4 A professora formadora .....	110
2.5 Fases da pesquisa e instrumentos de geração e coleta de dados utilizados .....	112
2.6. Instrumentos de coleta de dados .....	113
2.6.1. Questionários abertos .....	113
2.6.2 Unidades Didáticas elaboradas pelos PFIs.....	114
2.6.3. Gravações em áudio/vídeo das aulas ministradas pelos PFIs .....	114
2.7 Procedimentos utilizados na análise de dados:.....	116
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>118</b>
3.1 Do Planejamento ao Fato.....	119
3.1.1 Do Planejamento ao Fato para o PFI JACK KEROUAC .....	120
3.1.2. Do Planejamento ao Fato para a PFI LEXA .....	135
3.1.3 Do Planejamento ao Fato para o PFI FELIPE.....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>193</b>
Apêndice 1 .....	194
Apêndice 2.....	195
Apêndice 3 .....	196

Apêndice 4 .....	197
Apêndice 5 .....	198
<b>ANEXOS .....</b>	<b>199</b>
Anexo 1 .....	200
Anexo 2 .....	207
Anexo 3 .....	217
Anexo 4 .....	225
<b>METODOLOGIA DE ENSINO.....</b>	<b>226</b>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>226</b>
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA .....</b>	<b>226</b>
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	228

# INTRODUÇÃO

As pessoas são diferentes umas das outras e essas diferenças devem ser respeitadas em sala de aula. Muitas vezes, os alunos não adquirem a língua utilizando a mesma estratégia de aprendizagem que deveria beneficiar a todos. Baseada nos 30 anos de trabalho na área de ensino de língua inglesa e nos últimos 10 anos fazendo pesquisas acadêmicas em uma universidade federal, estudando a abordagem comunicativa, teorias de ensino e aquisição de linguagem e, também, pesquisando sobre a formação de professores de línguas estrangeiras tive a oportunidade de conhecer o PTBT<sup>1</sup>, o Planejamento Temático Baseado em Tarefas e, aplicá-lo numa classe do último ano de um curso de letras em instituição particular de ensino. O resultado motivou uma dissertação de mestrado com o intuito de melhorar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de um curso de Letras por meio do uso do PTBT nas aulas de Língua Inglesa e a partir dos resultados satisfatórios evidenciados nessa primeira pesquisa, nesta tese de doutorado, o objetivo foi observar se é possível fundamentar o ensino de futuros professores para elaborarem e ministrarem suas aulas baseadas nesse tipo de planejamento, o PTBT, que considero um dos tipos de planejamento da atualidade em consonância com os fundamentos da abordagem comunicativa. Para conhecer sobre os fundamentos dessa abordagem e os tipos de ensino nela incluídos vide Almeida Filho (1993, 2008, 2018), Widdowson (1991).

A experiência descrita no parágrafo anterior mostrou ser necessária a contribuição para o aperfeiçoamento da formação de professores de língua inglesa<sup>2</sup> para que pudessem atuar nos contextos atuais de ensino/aprendizagem, pois, observam-se as muitas dificuldades que os futuros professores encontram para aprimorar suas habilidades comunicativas na LI e desenvolver práticas docentes condizentes com as necessidades de seus futuros alunos.

Os dados existentes são importantes e alarmantes: há porcentagens divulgadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura, 2008), nas quais menciona-se que aproximadamente 85% dos docentes ministrando aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma<sup>3</sup>. Também, divulgam-se nos dados do MEC que a deficiência nos cursos oferecidos pelas

---

<sup>1</sup> PTBT- Planejamento Temático Baseado em Tarefas (planejamento que une o Ensino Baseado em Tarefas e o Ensino/Instrução Baseado em Conteúdo Temático).

<sup>2</sup> LI- Língua Inglesa

<sup>3</sup>O MEC Estima que cerca de 85% dos professores que dão aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma. **O Sul**. Disponível em: <<http://www.osul.com.br/o-mec-estima-que-cerca-de-85-dos-professores-que-dao-aulas-de-ingles-para-alunos-de-escolas-publicas-nao-dominam-o-idioma/>>. Acesso em: 3 de novembro de 2019.

universidades e faculdades e a falta de oportunidades para praticar a língua inglesa são as principais causas do problema.

Silvia Donnini Ferreira, diretora de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica do Ministério da Educação salienta que somente cerca de 15% dos professores que atuam na rede pública na disciplina de língua inglesa possuem nível de proficiência adequado na mesma<sup>4</sup>. Segundo a diretora (op.cit.) a formação insuficiente dos docentes da área fica explícita nos dados do Censo da Educação Básica de 2017, divulgado em Janeiro de 2018 pelo MEC.

Ainda conforme dados do Ministério de Educação e Cultura cerca de oitenta por cento dos professores que fazem a graduação em contextos parecidos com o desta pesquisa (Instituições de Ensino Superior particulares de período noturno) são aqueles que de fato atuam no ensino da língua inglesa nas escolas públicas de ensino fundamental e médio e, também, em muitas escolas particulares. Tais dados, também encontram-se na primeira edição de *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira do ano de 2015*, elaborado, com exclusividade, para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, cujo conteúdo traz dados relevantes sobre o perfil dos professores de Língua Inglesa<sup>5</sup> no Brasil.

Deve-se salientar que esses futuros professores entram na graduação muito provavelmente provenientes de uma formação de abordagem estruturalista, gramatical, tendo em vista que essa abordagem tem imperado em grande parte das salas de aulas de línguas há bastante tempo no Brasil e no mundo. Dessa forma, o desafio é prepará-los para ministrar aulas futuramente utilizando a ACEL<sup>6</sup> (Abordagem Comunicativa ao Ensino De Línguas), salientando-se, nesta tese o PTBT, mas reconhecendo-se outras possibilidades de abordagem comunicativa como a Aprendizagem Baseada em Problemas, (BENDER, 2014) Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. , Ensino Híbrido (BACICH, L.; TANZI, A. N.; TREVISAN, F., 2015), outros tipos de Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora

---

<sup>4</sup> FERREIRA, P. Somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma. **O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

<sup>5</sup>O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira (2015), encontrado no endereço [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)

<sup>6</sup> ACEL: Abordagem Comunicativa ao Ensino De Línguas.

(BACICH, L. e MORAN, J. 2018). Também pode-se citar o CLIL - content and language integrated learning (ensino de idiomas integrado) (COYLE, Do; Hood, P. & Marsh, D., 2014). Trata-se de uma maneira de ensinar uma língua que não é baseado no formato tradicional de aulas, material didático e avaliações, em vez disso, o aluno é convidado a realizar outras atividades enquanto tem o aprendizado da língua como pano de fundo. É considerado como uma forma de tornar mais natural o uso da língua. Este tipo de ensino é geralmente utilizado em escolas bilíngues e é como o PTBT, um ensino baseado em temas (no caso do CLIL as disciplinas da escola, ou parte delas), ministradas na língua inglesa.

O contexto da formação nas Instituições de Ensino Superior particulares de período noturno é de extrema relevância para as pesquisas na formação de professores, pois conforme citado nos dados do MEC, a partir dele são formados a maioria dos professores de inglês de nosso país.

É pertinente destacar que o Ensino Comunicativo completa 50 anos em 2020. Iniciou-se nos anos 70 na Europa como uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem de línguas; já que privilegia o sentido e não a forma. A base da Abordagem Comunicativa é a interação possível na língua-alvo que se caracteriza como princípio organizador. Foca-se na aquisição da língua-alvo privilegiando-se a comunicação, fazendo com que o aprendiz construa o conhecimento que lhe permita significar o mundo numa nova língua. Nesse âmbito, o ensino torna-se contextualizado e, portanto, mais significativo porque é realizado por meio de situações como as vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula, sobre fatos e ações na vida real.

Em 1978, Henry Widdowson, linguista aplicado britânico, que está no âmago do movimento comunicativo, apresentou sua teoria sobre os quatro elementos da comunicação eficiente. Esses quatro elementos incluem: 1. Certo conhecimento linguístico; 2. A capacidade de usar o conhecimento linguístico; 3. A competência Comunicativa; 4. Algum conhecimento sobre sociedade e cultura. Widdowson foi um dos precursores do Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) no mundo.

Deve-se salientar que o conceito já aparecera em Anthony (1963), porém nunca se tratou de uma abordagem gramatical antes do aparecimento da ACEL (Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas) (Almeida Filho, 2019; comunicação pessoal).



A Competência Comunicativa de Hymes (1972), a interpretação de “Competência Comunicativa” por Canale & Swain (1980) e os quatro elementos comunicativos de Widdowson (1978), abriram o caminho para a ACEL.

O linguista aplicado brasileiro Almeida Filho (1989), um dos precursores do ensino comunicativo no Brasil traduziu o livro de Widdowson (1978) para o português “*O Ensino de Línguas para a Comunicação*” em 1991, contribuindo para mais uma vez impulsionar o movimento comunicativo em nosso país.

Por acreditar na importância do assunto exposto até este ponto, para a formação de professores de línguas, o objetivo nesta tese foi o de analisar unidades didáticas elaboradas, e posteriormente ministradas por professores em formação inicial (PFIs)<sup>7</sup>, do último ano de um curso de Licenciatura em Letras, de uma faculdade particular de período noturno, buscando reconhecer nesses materiais de que maneiras a prévia exposição desses professores às teorias das abordagens de ensino, em especial do ensino comunicativo com ênfase no planejamento temático baseado em tarefas (PTBT)<sup>8</sup>, explicitadas nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, pode ter influenciado (ou não) sua abordagem de ensinar uma língua estrangeira (LE)<sup>9</sup>, e em que medida o seu fazer na regência das aulas foi condizente com os princípios do planejamento escolhido, bem como, analisar em que extensão as aulas ministradas se aproximaram (ou não) da abordagem comunicativa.

Defende-se nesta pesquisa a interação dos participantes, o ensino baseado no processo e a reflexão como fatores essenciais aos PFIs, preponderantes para auxiliá-los na aquisição e, principalmente, no ensino da LE.

Em um ambiente escolar representa-se como fator motivador de interesse propiciar aos alunos a oportunidade de vivenciar para refletir sobre como ensinar por meio do PTBT, citado nos estudos de Barbirato (1999, 2005, 2016); Cassoli (2011); Batocchio (2013); Ellis (2003); Emídio (2017); Xavier (1999, 2007b, 2009, 2010, 2011); Prabhu (1987); Van den Branden (2006); Long (2015); Nunan (2000); Bygate (2015); Moore (2018) entre outros, para promover a aquisição da língua-alvo.

---

<sup>7</sup> PFIs - Professores em Formação Inicial.

<sup>8</sup> PTBT- Planejamento Temático Baseado em Tarefas.

<sup>9</sup> LE- Língua Estrangeira.

Considera-se que para viabilizar aos discentes um tipo de ensino com grande potencial comunicativo pode-se utilizar o Ensino Baseado em Conteúdo Temático, que supre o contexto necessário para despertar o interesse dos aprendizes, por meio de insumo que seja relevante, diversificado, real e abundante para os mesmos, aliado ao Ensino Baseado em Tarefas que fornece as ferramentas para trabalhar com os temas problematizando-os, discutindo-os, fazendo-se previsões sobre eles e emitindo-se opiniões ou pareceres favoráveis ou desfavoráveis com relação a eles.

Na sequência, apresenta-se a justificativa da tese e a relevância da mesma.

### **Justificativa e relevância do tema de pesquisa**

A partir da década de 1990 até a contemporaneidade, tem-se intensificado o interesse de pesquisadores brasileiros e estrangeiros pela área de formação de professores de línguas tanto em formação inicial (durante a graduação), quanto continuada (após a graduação), tendo em vista a vasta publicação de obras voltadas sobre esse tema. Algumas coletâneas, livros, artigos, teses, dissertações trazem resultados de pesquisas e reflexões que nos ajudam a compreender o panorama de formação de professores de línguas em níveis pré e em serviço na atualidade. Entre esses, podem-se citar algumas obras: Almeida Filho (1992, 1993, 1999, 2000, 2003, 2012); Almeida Filho e Barbirato (2000, 2016); Barbirato (1999, 2005, 2008, 2016a, 2016b); Xavier (1999, 2000, 2009, 2010, 2011, 2016) Barbirato & Silva (2016a); Burns & Richards (2009); Vieira-Abrahão (1999, 2000, 2001, 2009); Prabhu (1987); Kumaravadivelu (2003); Richards e Farrell (2005); Telles (2009); Van Den Branden (2006); Ellis (2003); Long (2015); Bygate (2015).

Muitos desses trabalhos incluem a problemática relação teoria e prática na formação de professores de línguas, partindo de referenciais teóricos e metodológicos distintos em diferentes contextos. Contudo, constatou-se que nenhuma dessas obras trata da elaboração de material didático baseado no Planejamento Temático Baseado em Tarefas por PFIs e, posteriormente, aplicados pelos mesmos, seguido de análise entre teoria e prática docente para averiguar se há compatibilidade desses com os princípios do ensino comunicativo, em especial o PTBT.

Tratar do tema da formação de professores de línguas no contexto brasileiro nos dias atuais é, por si só, um desafio. São vários os ângulos de abordagem possíveis e, de algum modo, o simples fato de preocupar-se com questões de linguagem na perspectiva da Linguística Aplicada (LA) coloca esta pesquisa em cenário propício para a contribuição ao ensino de línguas.

São dois os paradigmas ou abordagens mais utilizados(as) atualmente na formação de professores: o(a) tradicional (de treinamento por métodos) e o(a) reflexivo(a), sendo esse(a) último(a) considerado(a) nesta pesquisa para a formação dos PFIs. A ARF<sup>10</sup> (Abordagem Reflexiva de Professores - oferecida nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa por meio da teoria de autores como SCHÖN (1983), NÓVOA (1992), ALARCÃO (1996) E ZEICHNER E LISTON (1987), entre outros) é a abordagem que ampara os PFIs, nas suas tomadas de decisão, quando dizem qual o tipo de planejamento que irão utilizar e como o mesmo se relaciona com a realidade das escolas. Os PFIs mostraram querer se afastar do Ensino gramatical na direção da ACEL ao prepararem suas unidades didáticas na perspectiva comunicativa do Planejamento Temático Baseado em Tarefas.

A formação de professores está sendo considerada nos contextos em que são oferecidas oportunidades para desenvolvimento do aprendiz, com a presença de mediador mais experiente, durante todas as fases do processo, para melhor eficácia tanto na regência do conhecimento quanto na aprendizagem dos alunos, já que o sujeito da aquisição do conhecimento torna-se ativo. Não se excluem, portanto, situações em que PFIs se organizem para, espontaneamente, criarem espaços para aprenderem com sua própria prática, situação em que a formação como aprendizagem fica ainda mais claramente definida e na qual os papéis de mediadores mais experientes são distribuídos no grupo. Estudos descrevem que atividades diferenciadas de formação de professores provocam reflexão sobre a relação universidade-escola e são, por isso, considerados avanços. Sob essa visão, o estudo a que se propõe aponta a relevância para o avanço na área de formação de professores reflexivos.

Quanto aos objetivos do ensino de LE, considerando-se a língua inglesa como objeto de estudo, estão situados no âmbito da concepção da linguagem como um fenômeno social e a noção do ensino e aprendizagem da mesma, conseqüentemente, é uma prática cujos objetivos não

---

<sup>10</sup> ARF – Abordagem Reflexiva de Professores.

recaem sobre a língua como sistema fechado, mas como ferramenta na construção da consciência crítica dos usos que são feitos da mesma em contextos sociais diversos.

Para que a língua seja trabalhada como sistema social aberto, que fomente consciência crítica nos diversos contextos sociais existentes, advoga-se a necessidade de os Cursos de Letras propiciarem condições e elementos colaboradores para a formação reflexiva e autônoma dos discentes, no caso desta tese, os PFIs do último ano de um curso de Letras noturno de uma faculdade particular do interior paulista.

O problema levantado no início deste estudo é investigar se, ou não, os PFIs conseguem concretizar os princípios do PTBT, ensino que se insere nos princípios da abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas, no material planejado e nas aulas ministradas utilizando os mesmos, e, se não conseguem, que tipo de atividade é materializada.

Sustenta-se, nesta tese, que os PFIs devem conhecer as teorias, abordagens, métodos e tipos de planejamento utilizados no ensino-aprendizagem de LE para conseguirem analisar e refletir sobre suas práticas docentes constantemente durante a graduação, e na sequência durante toda sua vida profissional, bem como na formação continuada.

Empoderando-se de conhecimento e refletindo sobre os modelos que lhes foram apresentados na graduação, os PFIs não estarão apenas sendo “treinados”<sup>11</sup> para seguir um padrão, mas, terão condições de reconhecer os desafios que irão enfrentar e estarão embasados teórica e praticamente para vivenciá-los e refletir sobre eles.

Essa questão tem sido discutida amplamente na literatura da área de formação de professores, apontando, entre outros fatores, que a formação em nível universitário dos PFIs tem sido insuficiente. Paiva (2005), apresenta como fator principal para a insuficiência da formação universitária (o que também aparece nas estatísticas do MEC – citadas no início desta introdução) a falta de conexão entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas. Considerando-se as ponderações da autora, um planejamento de conteúdo temático baseado em tarefas exposto e vivenciado na área de disciplina pedagógica, como o que se propôs nesta tese, representa um passo para suprir essa deficiência.

---

<sup>11</sup> Treinados- este termo é usado na literatura internacional de SLA (Second Language Acquisition) como preparação dos futuros docentes e não com o sentido negativo que utilizava-se no Brasil à época dos métodos da abordagem estruturalista que “treinavam” o professor para adquirir, desempenhar e aplicar certas técnicas (como se fossem manobras) de ensino em sua vida docente.

Entre os vários estudos já conduzidos no Brasil sobre a utilização do PTBT podemos citar a pesquisa de Barbirato (1999), que analisou a construção do processo de ensino-aprendizagem de uma LE (inglês) entre alunos adultos de nível intermediário por meio da utilização de tarefas. Os resultados da análise dos dados evidenciaram: *1) aumento de produção na língua-alvo pelos aprendizes ao serem levados ao uso de tarefas consideradas comunicativas; 2) maior foco no sentido, além do uso de tarefas mais semelhantes às situações encontradas pelos alunos na vida real; e 3) oportunidades mais frequentes de interação e negociação na própria língua-alvo.*

Barbirato (2005) verificou, ao longo de um curso experimental por ela oferecido, que o uso de tarefas comunicativas com foco no sentido é produtivo e que, mesmo em se tratando de alunos iniciantes ou *falsos iniciantes*, pode-se estabelecer um ambiente comunicativo voltado para a utilização de tal planejamento.

A autora também constatou que esse tipo de ensino pode trazer os seguintes benefícios para o processo de aquisição de LE: *insumo rico, significativo e relevante para o aluno; oportunidades de interação na língua-alvo, sempre com um propósito comunicativo; engajamento em situações de uso real da língua-alvo em lugar do uso extensivo de exercícios mecânicos de repetição e imitação; tarefas que estimulam o pensamento e oferecem grande quantidade de insumo; produções na língua-alvo sempre fazem parte de um contexto; possibilidade de elevar a motivação dos alunos dependendo do interesse pelo assunto.*

Xavier (1999) desenvolveu um trabalho que teve por objetivo avaliar o processo de aprendizagem e o rendimento dos alunos nas habilidades de compreensão e produção oral e em leitura, mediante o uso de tarefas em programa temático elaborado para a 5ª série do ensino fundamental. Os resultados mostraram ganhos de aprendizagem nas habilidades mencionadas e também mais motivação dos alunos nesse tipo de planejamento, pois, ao serem participantes ativos no processo de aprendizagem, puderam se tornar mais autônomos.

Capobianco (2009) realizou uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar como se dá a interação dos aprendizes em pares ou grupos maiores em um processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa por meio de aulas baseadas em tarefas comunicativas e pré-comunicativas e investigou a melhora da proficiência na língua-alvo dos aprendizes após o processo. O pesquisador constatou que o trabalho em que coexistiram tarefas comunicativas e pré-comunicativas pode ser alternativa para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto investigado (alunos de graduação de faculdade particular de Letras), no qual havia limitação

linguístico-comunicativa prévia na língua-alvo detectada na maioria dos participantes. O autor constatou também que houve melhora da proficiência auditiva, lexical e gramatical dos alunos na língua-alvo após o estudo.

Cassoli (2011) desenvolveu pesquisa sobre aprender LE com planejamento e material temático baseado em tarefas para desenvolver a competência comunicativa. O objetivo, em seu estudo, foi analisar como se dava o desenvolvimento da competência comunicativa em aprendizes de curso de Letras, de contexto adverso de uma faculdade particular, durante a sua participação em um Planejamento Temático Baseado em Tarefas, e observar o desenvolvimento da competência comunicativa por meio do uso de tal planejamento.

A pesquisadora aponta que houve fortes indícios de que o ensino com base em conteúdo temático e tarefas problematizadoras traz benefícios para a aquisição de LE no contexto estudado. A análise dos dados revelou ainda que o trabalho desenvolvido resultou em considerável melhora da proficiência oral (competência comunicativa) dos alunos na língua-alvo.

Batocchio (2013) realizou uma pesquisa sobre análise das avaliações em um planejamento temático baseado em tarefas e observou que *a avaliação de desempenho é um dos caminhos mais indicados para avaliar o progresso do aluno durante o curso de PTBT e pode ser uma das vertentes mais adequadas para tal avaliação*. Salientou que o tipo de avaliação chamada *“avaliação baseada em tarefas”* deve contemplar certos princípios como: *envolver algum tipo de desempenho comunicativo na língua alvo; o ensino e a avaliação devem estar em harmonia e a relação com o ciclo instrucional utilizado deve contemplar o resultado final do aluno na tarefa*.

Emídio (2017) propôs um curso de inglês à distância usando a plataforma *Moodle* por meio de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT), no qual pretendeu identificar características das tarefas elaboradas pela professora e analisar a realização das mesmas pelos alunos. Ao elaborar as tarefas na plataforma *Moodle*, a professora deparou-se com duas problemáticas principais: *a sua abordagem, ainda com resquícios da abordagem estrutural e com a limitação de algumas ferramentas da plataforma. Os alunos também se depararam com dificuldades técnicas, cognitivas e linguísticas, ao realizarem as tarefas, porém, apesar dessas dificuldades, os resultados empíricos da pesquisa propuseram encaminhamentos para os profissionais de línguas estrangeiras, interessados em utilizar o PTBT em cursos à distância*.

No entanto, acredita-se que essas pesquisas não esgotam o potencial de uso desses materiais, e mais estudos são necessários, principalmente em contextos nacionais considerados

difíceis, como o que está sendo analisado nesta pesquisa e por tratar-se da elaboração e aplicação de PTBT por PFIs e não da utilização do PTBT pelos graduandos como planejamento para ensino da língua inglesa na graduação.

Assim, encontra-se justificativa para esta pesquisa, primeiramente, porque se propõe a investigar de maneira prática o uso do PTBT por parte dos PFIs. Também se justifica por não haver estudos sobre esse planejamento, utilizado com professores em formação inicial, em faculdade particular de período noturno, no contexto específico desta pesquisa, e principalmente, por trabalhar com professores elaborando as próprias aulas seguindo o PTBT, isto é “colocando a mão na massa”: elaborando seu material e ministrando as aulas utilizando as unidades planejadas.

No item a seguir apresentam-se os objetivos gerais e específicos desta tese e as perguntas de pesquisa.

## **Objetivo e Pergunta de Pesquisa**

### **Geral**

Analisar em que medida os princípios do PTBT foram concretizados, ou não, pelos professores nas aulas que eles elaboraram e ministraram.

### **Pergunta de Pesquisa**

Que características se verificam em aulas elaboradas e ministradas por professores em formação inicial após processo de exposição ao PTBT/ETBT?

Com a pergunta de pesquisa, o objetivo proposto nesta tese é analisar e verificar qual “planejamento” e qual “fato” são materializados por esses PFIs a partir do estudo realizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, sendo o “Planejamento”, a parte previamente prescrita, planejada, colocada no papel (a unidade didática escrita) que teve como foco o PTBT, e o “Fato”, representa o que os PFIs vivenciaram a partir do planejamento. A materialização é o fato a que aludi no título da tese, ela é a liberdade. Além disso, salienta-se que não há pesquisas

suficientes (se alguma) com essas características e aplicadas nesse contexto. No item que segue detalha-se a organização da tese, divisão dos capítulos e conteúdo dos mesmos.

## **Organização da Tese**

Na *Introdução*, focaliza-se a lacuna de pesquisa, bem como os objetivos e os questionamentos que orientaram o desenvolvimento do estudo.

A *Fundamentação teórica*, primeiro capítulo, é descrita em oito partes. Na primeira, apresentam-se recortes sobre a formação de professores de línguas ao longo das décadas no Brasil; na segunda, são abordadas pesquisas na área de formação de professores de línguas no país; na terceira parte explicam-se abordagens de ensino de línguas estrangeiras mais difundidas na atualidade no cenário brasileiro; na quarta, aborda-se a importância da reflexão e autonomia na docência; a quinta e sexta partes são dedicadas ao ensino baseado em tarefas e o ensino/instrução baseado/a em conteúdo respectivamente; na sétima parte discute-se a respeito dos fatores afetivos, em especial a motivação para ensinar e aprender, e, na oitava parte, discorre-se sobre as aulas de Prática de Ensino ministradas aos PFIs.

No segundo capítulo, *Metodologia de Pesquisa* apresenta-se o percurso metodológico durante a realização da pesquisa. Caracteriza-se a natureza e o contexto da pesquisa, os participantes, as fases do estudo e os instrumentos de geração e coleta de dados, bem como os procedimentos de análise adotados a fim de responder às perguntas propostas.

No terceiro capítulo, intitulado *Análise dos dados*, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos. Neste capítulo foram analisados excertos das unidades didáticas e das regências elaboradas pelos PFIs para verificar em que medida as mesmas apresentaram os princípios do PTBT, em específico se materializaram tarefas.

No item Considerações Finais, mostra-se as conclusões da PPF, as limitações da pesquisa e encaminhamentos para futuras pesquisas.

Uma vez explanada a organização desta tese apresenta-se a seguir o Arcabouço Teórico que fundamenta a pesquisa.



# **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico que embasou o desenvolvimento desta tese. Primeiramente, aborda-se uma breve linha do tempo sobre Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil e no exterior e mostram-se as principais tendências no Brasil em pesquisas sobre formação de professores de línguas. Discute-se sobre os tipos de abordagens mais difundidas para o ensino de línguas: a abordagem gramatical e, em específico, a abordagem comunicativa que comemora 50 anos agora em 2020. Enfatiza-se o valor da interação para a aquisição da linguagem; destaca-se o papel do professor reflexivo como orquestrador do ensino de qualidade relevante; explana-se sobre o Ensino Baseado em Tarefas e o Ensino Baseado em Conteúdo, dois modelos de Ensino Comunicativo fundamentais nesta tese; salienta-se a relevância dos fatores afetivos, em especial, a motivação no processo de ensino-aprendizagem e expõe-se a importância das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa na formação dos PFIs.

### **1.1 A Formação de Professores de Línguas ao longo das décadas no Brasil**

Para abordar a formação de professores de línguas no mundo contemporâneo faz-se necessário discorrer sobre a trajetória da mesma ao longo dos anos e para isso uma linha do tempo será usada para explicitar como a língua era ensinada em determinada década, quanto ao método/abordagem utilizadas, postura do professor e dos alunos, como era fundamentada a prática de ensino, os objetivos propostos e as inovações incorporadas em cada década (se alguma).

Considera-se necessário fazer essa retrospectiva para procurar entender o ensino de LE atualmente, e salientar a necessidade utilizar-se o ensino reflexivo, comunicativo, que promova interação que seja baseado na realidade do aprendiz, propósito este proposto por meio desta pesquisa que visa investigar se é possível sensibilizar e capacitar os PFIs para utilização do Ensino Temático Baseado em Tarefas Comunicativas na docência.

Concorda-se neste estudo com Almeida Filho (1999) quando o autor argumenta,

A tarefa do ensino deve ser encarada como um processo constante de auto-avaliações refletidas e reavaliações, guiado por uma sensibilidade aos desejos e necessidades dos alunos. O trabalho do professor não pode prescindir de constante reflexão e experimentação (cuidadosa, criteriosa e gradual) como meio de melhoria de ensino.

Todavia deve-se dar subsídios aos alunos nas aulas de Prática de Ensino para que os mesmos conheçam as teorias que subjazem ao Ensino de Línguas para poderem transitar por elas e optar por partes ou pelo todo dessas teorias nas suas tomadas de decisão durante a docência.

Salienta-se que a reflexão esteve presente em todas as etapas desta pesquisa: nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, na preparação das unidades didáticas pelos PFIs em diversos momentos: ao buscarem o tema a ser trabalhado na unidade e elaborarem as atividades, ao ministrarem as aulas utilizando a unidade didática nas suas tomadas de decisão e após ministrá-las.

Apresenta-se, então, na sequência, uma concisa linha do tempo sobre as abordagens e métodos utilizados ao longo de algumas décadas, desde a década de 60 até a atualidade, com o objetivo de contextualizar a formação de professores e a utilização da Abordagem Comunicativa e do PTBT para o ensino e aprendizagem de línguas por acreditar-se necessário entender a evolução dos acontecimentos no cenário, e não apenas a situação atual da área na perspectiva da formação de professores de línguas.

O **Quadro 1**, que segue, foi dividido por décadas em cinco partes para melhor visualização e entendimento do leitor.

**Quadro 1. Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas**

<b>Década</b>	<b>Método/ Abordagem Utilizada Nas aulas</b>	<b>Caracterização da Aula de LE</b>	<b>Inovações Nas aulas</b>	<b>Teóricos E Inovações Na Academia</b>
<b>Anos 1960 e 1970</b>	<p><i>Método de Tradução e gramática (ancorado na abordagem tradicional/gramatical)</i> (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</p> <p><i>Início do método audiolingual</i> (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</p>	<p><i>Explicações Gramaticais, Estudo de vocabulário Professor ativo, aluno passivo</i> (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</p> <p><i>Textos e exercícios gramaticais para adquirir-se acuidade linguística</i> (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</p> <p><i>Ênfase no estudo com diálogos e modelos repetitivos....</i> ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</p> <p><i>...muita oralidade, professor tentando manter a aula na língua alvo o mais possível.</i> ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</p>	<p><i>Nas aulas de Prática de Ensino do último ano de algumas universidades falava-se sobre o método audiolingual</i> (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</p>	<p><i>Surgem as teorias nas áreas da Linguística e da Psicologia Educacional- o estruturalismo dos autores norte americanos, a concepção de prontidão cognitiva de Piaget...</i> (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</p>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Almeida Filho e Barbirato (2016), Vieira Abrahão, (2010) e Freeman, (2002)

**Quadro 2. Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas**

<b>Década</b>	<b>Método/ Abordagem Utilizada Nas aulas</b>	<b>Caracterização da Aula de LE</b>	<b>Inovações Nas aulas</b>	<b>Teóricos E Inovações Na Academia</b>
<b>Anos 1970 e 1980</b>	<i>Método Audilingual (ancorado na abordagem tradicional/gramatical) (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i>	<p><i>Treinamento com técnicas de apresentação de diálogos, drills mecânicos de substituição, apresentação indutiva da gramática, aulas só em Inglês</i></p> <p><i>Professor ativo, aluno passivo (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p> <p><i>Slides para os alunos entenderem a língua- alvo, língua materna banida da sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p>	<p><i>Método audiovisual, as escolas de línguas treinavam seus professores, só lhes era necessário dominarem a língua a ser ensinada, o restante era resolvido com uma semana de treinamento (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p>	<p><i>Abordagem Comunicativa originou-se na Europa em 1976. Almeida Filho, em 1977, apresenta a 1ª defesa na Europa de Dissertação- foco na Abordagem Comunicativa para o Ensino de LE no Brasil. (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p> <p><i>...as teorias propunham que o conhecimento e a capacidade adquirida de comunicação fossem construídos em ambientes de interação social, culturalmente sensíveis. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</i></p>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Almeida Filho e Barbirato (2016), Vieira Abrahão, (2010) e Freeman, (2002)

**Quadro 3. Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas**

<b>Década</b>	<b>Método/ Abordagem Utilizada Nas aulas</b>	<b>Caracterização da Aula de LE</b>	<b>Inovações Nas aulas</b>	<b>Teóricos E Inovações Na Academia</b>
<b>Anos 1980 e 1990</b>	<p><i>Surge O paradigma da reflexão no Brasil (ancorado Na abordagem comunicativa) (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p> <p><i>...período fortemente marcado pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados. (FREEMAN, 2002)</i></p>	<p><i>...professores devem se basear no conhecimento do assunto para selecionar tópicos apropriados ao contexto e conhecimento prévio dos alunos...</i></p> <p><i>.... o professor motiva os alunos e os alunos motivam uns aos outros... em contraste do papel do professor como mero aplicador de técnicas, o professor começou a ser visto como aquele que sabe o que deve ser feito... (FREEMAN, 2002)</i></p>	<p><i>Foram implantadas aulas de visionamento nas aulas de Prática de Ensino; gravações de aulas; confecção de diários. (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p> <p><i>Maior atenção passou a ser dada para os tipos de atividades empreendidas na sala de aula bem como para a criação nesse ambiente de oportunidades de uso comunicativo (significativo) da língua alvo. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</i></p> <p><i>Surgimento de conceitos como tomada de decisão e papel das crenças e suposições no ensino... (FREEMAN, 2002)</i></p>	<p><i>A ênfase dos estudos passa a recair em processos que promovam a aquisição (em parte contrastada com o aprender consciente) na aula de LE mediados por interação com certas qualidades. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</i></p>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Almeida Filho e Barbirato (2016), Vieira Abrahão, (2010) e Freeman, (2002)

**Quadro 4. Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas**

<b>Década</b>	<b>Método/ Abordagem Utilizada Nas aulas</b>	<b>Caracterização da Aula de LE</b>	<b>Inovações Nas aulas</b>	<b>Teóricos E Inovações Na Academia</b>
<b>Anos 1990 e 2000</b>	<i>Década da consolidação, a preocupação principal foi com o processo de formação continuada. (FREEMAN, 2002)</i>	<p><i>...professor reflete constantemente com relação a suas práticas docentes durante as aulas... (FREEMAN, 2002)</i></p> <p><i>... alunos conseguem estruturar em níveis diferentes qual conteúdo aprendem e como o aprendem... (FREEMAN, 2002)</i></p>	<p><i>...professor responsável por sua evolução pessoal e profissional durante a carreira... (FREEMAN, 2002)</i></p> <p><i>...pedagogia dos estilos de aprendizagem que incluem as várias formas de aprender o conteúdo... (FREEMAN, 2002)</i></p>	<p><i>Michael Wallace lança em 1991 o livro training foreign language teachers: a reflective approach.</i></p> <p><i>A autora salienta que a importância do professor reflexivo foi retomado. (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Almeida Filho e Barbirato (2016), Vieira Abrahão, (2010) e Freeman, (2002)

**Quadro 5. Breve linha do tempo com alguns acontecimentos importantes na área de Ensino de Línguas**

<b>Década</b>	<b>Método/ Abordagem Utilizada Nas aulas</b>	<b>Caracterização da Aula de LE</b>	<b>Inovações Nas aulas</b>	<b>Teóricos E Inovações Na Academia</b>
<b>Anos 2000 até a atualidade</b>	<i>Consolidação do paradigma Reflexivo (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i>	<p><i>...maior autonomia intelectual por parte do aluno e maior capacidade de reflexão (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016)</i></p> <p><i>...professor deve refletir sobre suas práticas docentes (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p> <p><i>O professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mer implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção. (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p>	<p><i>Deixa-se de lado o treinamento e passa-se a formar e educar o professor; uma formação global.; preparação para as demandas do mundo em constantes mudanças. (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p>	<p><i>A perspectiva do pós- método defendida por Kumaravadivelu (2003) e Brown (2007) ...busca-se experiências docentes e estudos empíricos para orientar o trabalho do professor (VIEIRA ABRAHÃO, 2010)</i></p>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Almeida Filho e Barbirato (2016), Vieira Abrahão, (2010) e Freeman, (2002)



Pode-se verificar, por meio dos quadros anteriores, que o paradigma reflexivo para formação de professores, apesar de estar sendo discutido no âmbito da formação de professores há no mínimo 30 anos, ainda é considerado atual e parece não ter sido alcançada totalidade nas escolas para formação de professores de línguas.

Observa-se que ideias de Vieira Abrahão (2010), Almeida Filho e Barbirato (2016), expressas nos quadros de um a cinco, vão ao encontro de Freeman (2002) que apresenta em seu artigo um panorama focalizando o ensino de línguas, em um período de trinta anos subdividido em três momentos. O primeiro, década de 1970, fortemente marcado pelo paradigma behaviorista-positivista com ênfase na transmissão de conhecimentos fixos, no qual o papel do formador era “treinar” os professores. O segundo, de 1980 a 1990, fortemente marcado pela valorização dos processos mentais e crenças dos professores, no qual a cultura de ensinar e o conhecimento prático do professor começaram a ser considerados. O terceiro, compreende o período entre 1990 e 2000, denominado década da consolidação, segundo o autor (op. cit.), cuja característica principal foi a preocupação com o processo de formação continuada, a relatividade do pensamento e do conhecimento com a valorização do conhecimento de sala de aula (conhecimento prático) e a consolidação do paradigma reflexivo.

Almeida Filho e Barbirato (2016, p.47) salientam que,

O reconhecimento da importância de se criarem nas aulas de LE situações de comunicação para os aprendizes não é algo novo e já era preocupação em outros períodos e métodos como nos métodos direto e audiolingual dos anos de 1930 e 1970, respectivamente no Brasil. Naqueles contextos, tal reconhecimento estava diretamente ligado ao objetivo de otimizar o tempo de fala do professor na aula para permitir máxima produção por parte dos alunos.

Observa-se no quadro 2, que na década de 70, Almeida Filho, em 1977, apresenta a 1ª defesa na Europa de uma Dissertação com foco na Abordagem Comunicativa para o Ensino de LE no Brasil. O estudioso e pesquisador da ciência aplicada da Linguagem, o linguista aplicado brasileiro já estudava o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) que havia surgido na Europa poucos anos antes, o qual privilegia o uso da língua estrangeira na comunicação, a aprendizagem cognitiva e criativa, a organização do conteúdo em campos temáticos e da interação em sala de aula, com dinâmica de grupo.

Com as mudanças sociais, científicas e tecnológicas do final do século XX, início do XXI, tais como aumento das sociedades multiculturais, globalização, economias de concorrência, facilidade e agilidade na comunicação entre pessoas e na troca de bens culturais entre nações distantes, no ensino de LE passou-se a defender o modelo Intercultural no Ensino de LEs.

Como se pode depreender a partir do nome, intercultural pressupõe comparação, associação entre a cultura do aprendiz e aquela que está sendo aprendida. Não há mais a intenção de fazer o aluno integrar-se àquela realidade estranha, mas, sim, de pensar criticamente sobre ela e, assim, pensar também sobre a sua.

Conforme salientado nos (BRASIL, 1998) PCN's, o aluno deve desenvolver três tipos de conhecimento que deverão compor a sua competência comunicativa, tanto em língua materna (LM) quanto em LE. São eles o conhecimento sistêmico, o conhecimento da organização dos textos e o conhecimento de mundo. O primeiro se refere ao conhecimento que o aluno tem das estruturas da língua, isto é, lexicossemânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. O segundo são as convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação de significado. E, por fim, o terceiro consiste no conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, conhecimento construído ao longo de suas experiências de vida, país e região em que vivem, o contato com bens culturais e com os meios de comunicação.

A falta desse conhecimento pode dificultar ou facilitar muito o engajamento discursivo, pois numa interação oral ou em um texto escrito, mesmo com um bom conhecimento sistêmico, se não se sabe sobre o assunto em questão, a compreensão é muito mais difícil; também o contrário pode acontecer: mesmo com pouco conhecimento gramatical, se há o domínio do assunto tratado, há muito mais compreensão. Em língua estrangeira, “é esse tipo de conhecimento que pode, com o desenvolvimento da aprendizagem no nível sistêmico, colaborar para o desenvolvimento conceptual do aluno, ao expô-lo a outras visões de mundo” (BRASIL, 1998, p.30) PCN's. Assim, também, a cultura do país de origem da língua-alvo torna-se elemento essencial nas aulas de LE.

Considerando-se os cursos de formação de professores de LE é relevante ressaltar que também a cultura, entre outros fatores, deve estar ligada ao ensino de língua, porque a língua é a

identidade de um povo. Nesse sentido pode ser útil conhecer a variação das maneiras de falar, crenças e costumes. A partir desta questão considera-se que o professor em formação ao conhecer a cultura de um povo, além de aumentar o seu conhecimento crítico acerca do mesmo, pode trabalhar na desconstrução de estereótipos.

A respeito do ensino/aprendizagem de uma LE levando-se em consideração a cultura do povo falante da língua, Almeida Filho (1993, p. 15), comenta que:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

É necessário conhecer a LE para adquirí-la e desestrangeirizá-la e isso abrange configurações específicas de afetividade como motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo com relação a essa língua que se deseja e/ou se necessita aprender. Também, saber sobre a cultura dos povos onde a LE é falada pode contribuir com experiências relevantes e válidas, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes no processo de aquisição da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

No item a seguir, citam-se algumas das muitas pesquisas sobre formação de professores de línguas em nosso país, que aumentaram substancialmente nos últimos vinte anos, indicando a preocupação e cuidado crescentes com esse assunto fundamental para o ensino de línguas e para esta tese.

## **1.2 Pesquisas na área de formação de Professores de Línguas no Brasil**

A valorização da pesquisa na formação do professor é recente no Brasil e ganha força a partir do final da década de 1980, apresentando crescimento substancial na década de 1990. A informação sobre a existência desses movimentos em diferentes países disseminou-se no Brasil quando foi publicada a coletânea organizada por Antonio Nóvoa (1992), sob o título: *Os professores e a sua formação*. Nessa obra é abordada a formação do professor, a valorização dos

saberes docentes, professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento e não apenas transmiti-lo, entre outros tópicos importantes para a formação do professor.

Outros autores estrangeiros como Alarcão, Schön, Zeichner e Pérez Gómez – serão mencionados no item a respeito de professores reflexivos - tiveram influência fundamental no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação do professor que apresentava necessidade de se valorizar, de gerir seu contexto de trabalho e de tomar decisões em favor da construção de um ambiente de ensino-aprendizagem mais democrático.

Observa-se um aumento da preocupação com a formação do professor de línguas no Brasil a partir dos anos 2000 como mostra o quadro que segue.

**QUADRO 6 – Obras sobre a Formação de Professores de Línguas no Brasil**

<b>AUTOR (A)(S)</b>	<b>DATA DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORA</b>
<b>ALMEIDA FILHO, J. Carlos P., (Mimeo)</b>	2020	ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. PRESSUPOSTOS DE ÁREA, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÃO. PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA.	UNB
<b>PEREIRA, L.A.&amp; GOTTHEIM, I. (ORGS)</b>	2018	ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESENVOLVENDO HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM	MERCADO DE LETRAS
<b>ALMEIDA FILHO &amp; BARBIRATO (ORGS)</b>	2016	INTERAÇÃO E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	PONTES

<b>BARBIRATO &amp; TEIXEIRA DA SILVA (ORGS)</b>	2016a	PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS – TRAÇANDO ROTAS, EXPLORANDO CAMINHOS	PONTES/EDUFSCAR
<b>ALMEIDA FILHO</b>	2012	QUATRO ESTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS	PONTES
<b>SILVA, DANIEL, KANEKO-MARQUES &amp; SALOMÃO (ORGS)</b>	2011	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: NOVOS OLHARES – VOLUME I	PONTES
<b>SILVA, DANIEL, KANEKO-MARQUES &amp; SALOMÃO (ORGS)</b>	2012	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: NOVOS OLHARES – VOLUME II	PONTES
<b>SILVA, K. A. da (org.)</b>	2010	<i>ENSINAR E APRENDER LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE: LINHAS E ENTRELINHAS. COLEÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS EM LINGUÍSTICA APLICADA VOL.1</i>	<i>PONTES</i>
<b>GIL &amp; VIEIRA-ABRAHÃO</b>	2008	<i>EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: OS DESAFIOS DO FORMADOR</i>	<i>PONTES</i>

<b>DURÃO, ANDRADE &amp; REIS</b>	2008	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	PONTES
<b>ROCHA &amp; BASSO</b>	2008	ENSINAR E APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS DIFERENTES IDADES: REFLEXÕES PARA PROFESSORES E FORMADORES	CLARA LUZ
<b>SILVA &amp; ALVAREZ</b>	2008	<i>PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA</i>	PONTES
<b>CONSOLO &amp; TEIXEIRA DA SILVA (ORGS)</b>	2007	OLHARES SOBRE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DA FORMAÇÃO AO DESEMPENHO PROFISSIONAL	HN
<b>ALMEIDA FILHO</b>	2005	LINGUÍSTICA APLICADA, ENSINO DE LÍNGUAS E COMUNICAÇÃO	PONTES EDITORES & ARTE E LÍNGUA
<b>PAIVA</b>	2004	PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS COM FOCO NA AUTONOMIA	PONTES
<b>VIEIRA- ABRAHÃO (ORG.)</b>	2004	<i>PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: EXPERIÊN- CIAS E REFLEXÕES</i>	PONTES
<b>ALMEIDA FILHO, J.C.</b>	1999	O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO	PONTES

Fonte: elaborado pela autora desta tese.

Pode-se observar pelas obras citadas no quadro seis que a preocupação com a formação do professor para o ensino de línguas foi crescente nas últimas décadas.

Considera-se fundamental que o profissional esteja em constante formação e com o objetivo de inteirar-se cada vez mais sobre os estudos de formação docente, além de ler as produções sobre o assunto, estive presente no *VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (VI CLAFPL)*, em 2016, cuja temática era: *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*, realizado em Londrina, Paraná.

Atividades diversificadas compunham o programa e foram apresentados muitos trabalhos, com os temas: Formação de professores de línguas para a escola contemporânea; Novas proposições curriculares para a formação de professores de línguas; Pesquisa e formação docente; Projetos de extensão como dinamizadores da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, entre muitos outros temas sobre a área de formação de professores e o ensino de línguas estrangeiras.

Ressalta-se, portanto, a crescente preocupação na procura de caminhos que ampliem e fortaleçam a aquisição do conhecimento, de maneira ativa, por parte do professor de língua estrangeira, frente a uma sociedade em constante evolução. Formar-se é adquirir conhecimentos, mas é mais do que isso, é o desenvolvimento das competências do professor como: a competência aplicada, a competência profissional, entre outras.

Por isso defende-se a importância desta tese por tratar de um assunto ainda não trabalhado na totalidade. Ela faz parte de tópicos considerados relevantes e trabalhados nas obras mencionadas no quadro seis, por exemplo: aluno ativo; reflexão na prática; professor como mediador do conhecimento; aluno autônomo; elaboração de material didático, planejamentos de curso de línguas; interação; ensino comunicativo, entre outros.

No próximo item trata-se das abordagens de ensino de línguas estrangeiras para chegar ao ponto principal desta pesquisa: o preparo e regência de aulas por professores em formação depois de participarem de aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa onde lhes foram oferecidos subsídios para a utilização do ensino comunicativo com o PTBT.

### 1.3. Abordagens de Ensino de Línguas Estrangeiras

As abordagens, bem como os métodos e as técnicas, são as instâncias que embasam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. São constituídas segundo uma hierarquia e são elas que organizam os procedimentos que se pensam e fazem em sala de aula. Essa hierarquia foi apresentada pela primeira vez por ANTHONY (1963) e pode ser entendida como uma tríade composta pela abordagem, métodos e técnicas. As abordagens são as orientadoras maiores de todo o processo, aquelas que contêm os princípios filosóficos.

Nesta tese, concorda-se com Almeida Filho (2011) a respeito das definições de Anthony (1963)

...o objetivo de Anthony foi o de tentar “esclarecer a confusão terminológica entre os três termos” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 19) e isso ele o fez com galhardia. A partir daí, o autor propôs o que foi chamado de “hierarquia clássica” de abordagem, método e técnica, na qual a abordagem estaria no topo da cadeia, como o ponto mais forte, abrangente e abstrato, seguida pelo método (até então o termo mais poderoso e popular) e finalmente, pela técnica ou procedimentos de ensino.

Objetiva-se neste tópico expor as abordagens mais significativas para o ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro e para explicitar o termo abordagem no ensino de línguas, tomam-se por princípio as ponderações de Almeida Filho (1993) sobre o tema. As abordagens são de natureza distinta para o ensino-aprendizagem de línguas e para a formação que leva ao ensinar e bom aprender.

Segundo Almeida Filho (1993, p. 13),

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Sustenta-se nesta tese que, para o professor melhorar sua prática em sala de aula, deve conhecer como ensina, porque ensina de determinada maneira, e também, se há maneiras e quais são, para modificar, melhorar e refletir sobre o que está sendo feito.

Para Almeida Filho (1999, p. 17)

As abordagens de ensino serão a rigor tantas quanto forem os professores, suas histórias de vida e formações profissionais bem como condições de trabalho oferecidas pelo contexto concreto onde operam os mestres. Na prática essas



variações micro podem ser perfiladas por balizas paradigmáticas apresentadas por grandes traços epistêmicos.

Quando se pensa nos professores de línguas e no que eles realizam em sala de aula, dispõe-se de um universo vasto de decisões pedagógicas que regem suas escolhas. Teoricamente falando, o professor ensina baseado em uma abordagem que pode variar entre uma explícita /conhecida ou uma implícita/desconhecida. Nesta pesquisa defende-se a primeira, uma vez que o professor necessita explicar com plausibilidade porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém (ALMEIDA FILHO, 1993).

Considerando-se as ponderações e considerações do linguista Almeida Filho (1993, 1999, 2012), sobre o percurso da Abordagem Comunicativa no Brasil, defende-se que é relevante que os PFIs conheçam e entendam as principais abordagens para o Ensino de Línguas e seus princípios para poderem tomar decisões quanto às suas ações em sala de aula, e que essas sejam condizentes com os princípios da abordagem que escolheram utilizar nas aulas por eles elaboradas, e posteriormente ministradas.

Concorda-se, portanto, novamente com o autor supracitado, quando em 1993, p.14, o linguista postula,

A [análise de abordagem] (...) é, indubitavelmente, um procedimento com amplo potencial não só para a construção de teoria aplicada na área de ensino de línguas como também para a formação de novos professores e professores em exercício. ALMEIDA FILHO (1993, p. 14)

Para Almeida Filho (1999) estar consciente das abordagens é fundamental para se entender como se ensina e por que se ensina desse modo específico. Todo professor que deseja alcançar uma competência profissional deve reconhecer em algum momento a sua abordagem de ensino. Para esse intento, é necessário fazer uma análise da abordagem mantida por meio de observação de aulas, gravações e reflexão sistemática a partir de teoria relevante.

Almeida Filho (2012, p. 19) explica que quando se obtém esse tipo de consciência exercendo a profissão ou na preparação para exercê-la, *com a convivência e colaboração dos membros da profissão, amparada por boa teoria (teoria com T maiúsculo sobre os processos de adquirir e ensinar línguas)* nos deixa com *esperança de mudanças e inovações fundamentadas*.

Em consonância com as teorias do autor supracitado admite-se como cerne desta tese que analisar unidades didáticas elaboradas por PFIs, ministradas pelos mesmos, transcritas e

analisadas para verificar se os princípios do PTBT (tipo de ensino comunicativo escolhido para embasar suas escolhas) foram contemplados, e se foram, como foram, é base para desenvolver a reflexão. Assevera-se ser esse um procedimento edificante para o futuro profissional de todos os professores de línguas e não apenas desses, mas também dos professores de todas as outras disciplinas.

Concordo e defendo o que afirma esse mesmo linguista em uma de suas obras, o livro seminal *Quatro Estações no Ensino de Línguas*, (2012)

Os professores reflexivos farão uso desses passos para sua formação, assim como pesquisadores aplicados nos seus esforços por produzir teoria cada vez mais relevante para a profissão. (Almeida Filho, 2012, p.19)

Por esse motivo considerou-se pertinente explicar aos PFIs sobre abordagens, métodos e técnicas, pois considera-se que esses devam conhecer as abordagens para saberem avaliar e manter suas posturas pedagógicas em aulas elaboradas e ministradas.

Sabe-se que há duas abordagens para o ensino de línguas, a Abordagem Gramatical/Sistêmica e a Abordagem Comunicativa (sendo a última, considerada por nós nesta tese).

Contudo, é relevante mencionar brevemente a Abordagem Gramatical Comunicativizada, por ser bastante difundida em materiais didáticos disponíveis no mercado. Para que não haja confusão desta com a abordagem comunicativa, erro bastante recorrente entre os profissionais, considera-se pertinente conceitualizá-la. Entende-se por Abordagem Gramatical Comunicativizada a combinação entre a abordagem gramatical e a comunicativa. A gramática passa a ser utilizada contemplando aspectos comunicacionais, isto é, passa a ser considerada parte integrante da produção dos diferentes gêneros textuais, de acordo com o contexto de realização, porém com estruturas pré-definidas, procedimento que vai de encontro com a abordagem comunicativa considerada neste estudo.

Quando se ensina uma língua é necessário saber distinguir o tipo de abordagem a ser adotada, quais sejam a abordagem gramatical ou a abordagem comunicativa. Tal distinção é feita segundo os princípios que as regem. A prevalência de um dos princípios caracterizará a abordagem adotada.

Na sequência, discorre-se sobre as duas abordagens mais difundidas atualmente: A Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa.

### **1.3.1 A Abordagem Gramatical/Estruturalista/Estrutural ou Sistêmica**

Esta abordagem privilegia o domínio da gramática observada na construção de frases corretas e desconsidera, por conseguinte, a variação linguística. Esse ensino de natureza prescritiva tem a pretensão de alcançar a minimização dos erros e, por vezes, pode revelar-se descontextualizado, uma vez que não considera a língua no aspecto social, isto é, em contextos linguísticos reais de comunicação. Objetiva-se a correção gramatical como foco do ensino.

Sabe-se que essa abordagem de ensino tem influência do processo de ensino-aprendizagem do Latim há mais de quinhentos anos, pois era a língua dominante da educação, do comércio da religião e do governo ocidental. No entanto a partir do século XVI o Francês, o Italiano e o Inglês ganharam importância na Europa, e o Latim perdeu o lugar de língua usada na comunicação oral e escrita.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, os alunos ingleses tinham em suas aulas uma introdução à gramática latina, nas quais se aprendiam as regras gramaticais, o estudo das declinações e conjugações, tradução, prática escrita de frases modelo e, às vezes, o uso de textos paralelos bilíngues e diálogos. Com o declínio do estudo do Latim nas escolas Europeias, houve a necessidade de uma nova justificativa para o seu ensino, dessa forma, passou-se a defender sua aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sendo a gramática estudada como um fim em si mesma (RICHARDS e RODGERS, 2001).

O século XIX trouxe mudanças no currículo escolar no que tange o ensino de línguas estrangeiras. Foi nessa época que surgiu o Método Gramática-Tradução, ele, os alunos estudavam pontos individuais da gramática e depois praticavam em frases. Estas frases tinham de ser traduzidas da língua estrangeira para a língua materna e vice versa. Algumas características desse método eram: 1) a língua tratada no nível da frase, com pouco estudo, nos níveis iniciantes, de textos longos. 2) pouca ou nenhuma consideração da língua oral e 3) a acuidade linguística era o principal objetivo.

Ao término do século XIX houve o surgimento do Método Direto, que foi o produto de um movimento de reforma contrário às restrições do método Gramática-Tradução. O processo de ensino-aprendizagem por meio desse modelo, consistia em favorecer a produção oral de professores e alunos por repetições sem utilizar a tradução, mas fazendo-se o uso de associação entre as formas linguísticas estudadas e os objetos e figuras a fim de estabelecer o sentido. Porém, a frase e acuidade linguística eram primordiais.

Nas décadas de 1920 e 1930, o Método Direto convergiu para o Método Audiolingual, tendo seus princípios baseados no behaviorismo. O modelo de aula seguia o padrão estímulo-resposta-reforço tendo com unidade base o uso de *drills* (exercícios orais que têm como objetivo exercitar exaustivamente as estruturas linguísticas, com pequenas variações para fixar os usos da língua e promover a formação de hábitos, de forma a se evitar o erro). Semelhantemente ao Método Direto, o Audiolingual baseava-se no nível da sentença, havia pouco ou nenhum uso da língua em contextos reais, sendo a acuidade linguística essencial durante o processo de ensino-aprendizagem (HARMER, 2007)

Almeida Filho (2012, p. 44) ao mencionar a Abordagem Gramatical destaca que a mesma é o eixo da elaboração do planejamento linear, o qual “representa uma progressão de um item de aprendizagem para outro, cada um logicamente decorrendo do outro”. Assim, em cada aula um aspecto da língua é abordado de maneira isolada, tornando o ensino superficial pois a língua não ocorre de maneira isolada, mas sim integrada.

### **1.3.2 A Abordagem Comunicativa**

Iniciou-se nos anos 70 na Europa o Ensino/Abordagem Comunicativa como uma proposta inovadora do ensino-aprendizagem de línguas, já que privilegia o sentido e não as formas linguísticas descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 1993). O princípio da Abordagem Comunicativa é a interação possível na língua-alvo que se caracteriza como princípio organizador. Foca-se na aquisição da língua-alvo privilegiando-se o sentido e não a forma, a comunicação, fazendo com que o aprendiz construa o conhecimento que lhe permita significar o mundo. Nesse âmbito o

ensino torna-se contextualizado e, portanto, mais significativo porque é realizado por meio de situações vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula, fatos e ações da vida real.

Como citado na introdução dessa tese deve-se ressaltar a importância de Henry Widdowson, linguista Britânico, que em 1978 escreveu o livro “Teaching Language as Communication” (O Ensino de Línguas para a Comunicação). O autor está no âmago do movimento comunicativo, ele apresentou em sua obra os quatro elementos da comunicação eficiente. Esses quatro elementos incluem: 1. Certo conhecimento linguístico; 2. A capacidade de usar o conhecimento linguístico; 3. A competência Comunicativa; 4. Algum conhecimento sobre sociedade e cultura. Widdowson foi um dos precursores do Ensino Comunicativo no mundo.

Deve-se salientar que antes do Ensino Comunicativo não havia conceito de abordagem. (Almeida Filho, 2019; comunicação pessoal).

A Competência Comunicativa de Hymes (1972), a interpretação de “Competência Comunicativa” por Canale & Swain (1980) e os quatro elementos comunicativos de Widdowson (1978), abriram o caminho para a linguagem do ensino comunicativo.

O linguista brasileiro Almeida Filho, um dos precursores do ensino comunicativo no Brasil traduziu o livro de Widdowson (1978) para o português “*O Ensino de Línguas para a Comunicação*”, em 1991, contribuindo para mais uma vez impulsionar o movimento comunicativo em nosso país.

Na Abordagem Comunicativa, o professor não se torna o centro, mas um mediador, na medida em que existe um ambiente interativo entre os próprios alunos e/ou com o professor. Minimiza-se, nessa abordagem, a significação do erro na comunicação, que passa a ser encarado como natural e parte do processo de aquisição da LE, servindo, muitas vezes, como insumo para novas construções.

Ainda há tentativas no mundo contemporâneo de tornar mais compreensível os conceitos de abordagem comunicativa. Vieira-Abrahão (2009, p. 2), ao contextualizar o surgimento da abordagem comunicativa, salienta:

A abordagem comunicativa surgiu em um momento em que os métodos, enquanto pacotes fechados com procedimentos pré-definidos estanques, já começavam a entrar em crise, propondo, no lugar de prescrições, princípios norteadores para uma prática pedagógica, o que levou seus proponentes a intitularem-na abordagem e não método. Tal abertura deu origem a diferentes interpretações e implementações dessa abordagem.

Concorda-se com a autora (op.cit.) a respeito do surgimento de variadas interpretações e utilizações da abordagem comunicativa, por isso acredita-se ser importante esclarecer que para esta tese compactua-se com Almeida Filho (2003) que ressalta sobre o ensino/abordagem comunicativo (a) ser compreendido (a) como

...aquele produzido a partir de uma filosofia comunicacional que se opõe à centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento; aquisição de competência comunicativa por meio do uso da língua-alvo com um foco no sentido e alguma aprendizagem explícita quando houver motivos (e sempre secundariamente).

Vale ressaltar que nesta pesquisa defende-se melhor coerência entre as atividades e o tipo de abordagem e método utilizados em sala de aula. Considera-se *atividade* a definição proposta por Almeida Filho (2018) como sendo *unidades de ação pedagógica ou ensinadora* por meio das quais cada professor costura as experiências de aprender línguas em suas salas de aula. São unidades de ação com começo, meio e fim que servem para organizar experiências com a nova língua. O autor as classifica em três tipos básicos: (1) sistematizadoras (quando regras são conhecidas e ilustradas como exemplos); (2) exercitadoras (quando simulam e / ou automatizam o uso em produção controlada; e (3) engajadoras de uso real (quando ocorrem em contextos fortes de comunicação). Nesta investigação compreende-se atividade comunicativa esse último tipo, uma vez que experiências na própria língua podem potencializar o processo de aquisição de determinada língua.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é multifacetado, por isso não se pretende afirmar nesta pesquisa que sua eficácia esteja atrelada meramente ao emprego de atividades comunicativas. É importante esclarecer que para o autor (op. cit), assim como para esta pesquisadora, embora a *filosofia comunicacional oponha-se à centralidade da forma linguística no processo de aquisição de línguas*, não significa que o ensino de gramática deve estar ausente. Defende-se que seja abordada quando necessária para o entendimento do aprendiz. Ela, apenas, não é o ponto do qual se inicia a aula, não é a base da aula, pode estar em qualquer momento do processo de ensino, sem ser necessariamente prioridade e sim ferramenta para facilitar a comunicação.

Além das questões linguísticas, e em consonância com Almeida-Filho (2018), pondera-se que há uma combinação de fatores internos (afetividade, experiência prévia de aprendizagem de línguas, diferenças individuais) e fatores externos (ambiente de aquisição, abordagem do professor, método e recursos) envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas.

Almeida Filho (1993, p.37) conceitua uma abordagem comunicativa de ensino na qual cabe ao professor:

- propiciar experiências de aprender com conteúdos significativos e relevância para a prática e uso da nova língua que o aluno reconhece como experiências válidas de formação e experiência intelectual;
- poder utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais, etc.);
- tolerar (por compreender) o papel da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- Oferecer condições para aprendizagem subconsciente de regularidades linguísticas e até para rotinização de subsistemas linguísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
- respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança, etc.;
- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

Acredita-se ser muito relevante essa visão do autor (op.cit.) em relação aos princípios de uma abordagem comunicativa para a análise do Planejamento ao Fato, visto que um de nossos objetivos é observar se houve ou não a materialização de um processo comunicativo para o ensino de línguas por meio do PTBT. O conhecimento gerado por este estudo localiza-se de imediato no âmbito do ensino (comunicativo) que se endereça à aquisição, e na importância da formação reflexiva de professores (cujo tópico foi tratado no item 1.5).

Em seguida, salienta-se a importância da interação como base para o ensino comunicativo e, portanto, para esta tese.

#### **1.4 A importância da Interação como base para o ensino comunicativo**

Almeida Filho (2003) propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento para o ensino comunicativo. Em consonância Barbirato (2005) ressalta que a interação se ancora na abordagem comunicativa, sendo um dos critérios preponderantes para analisar se as unidades temáticas baseadas em tarefas geram ou não interação. Para essa autora, a interação nessa abordagem é o coração da comunicação, e no PTBT é um dos critérios definidores para a tarefa comunicativa.

Esta pesquisa converge para a definição de Almeida Filho e Barbirato (2016, p.51) quando retomam a compreensão de interação complementando-a e explicando-a

...como um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançarem propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que se encontra engajado num processo de construção e (des-construção) de significados, de mal-entendidos e sua solução, entre outros.

Salienta-se que em todos os tipos de linguagem e comunicação, a interação pode estar presente, não se limitando apenas à linguagem e comunicação oral.

A interação, como mencionada, é um fator característico da abordagem comunicativa e importante para os alunos aprimorarem sua competência comunicativa, portanto é necessário ter-se conhecimento dos tipos de interação existentes e, além disso, quais os tipos mais eficientes para alcançar o propósito comunicativo. Considera-se, também, necessário analisar, nesta tese, quais as interações que foram realizadas pelos PFIs em suas aulas utilizando as unidades didáticas preparadas e ministradas pelos mesmos.

Há vários tipos de interação e para esclarecê-los utiliza-se o quadro sete de Almeida Filho e Barbirato (2016, p. 59) na sequência:



**Quadro 7- Tipos de Interações**

INTERAÇÕES EXPLICITADORAS EM MÉTODOS ESTRUTURALISTAS	INTERAÇÕES PSEUDOCOMUNICATIVAS	INTERAÇÕES IMPLICITADORAS EM AMBIENTES COMUNICATIVOS	INTERAÇÕES IRRELEVANTES PARA A AQUISIÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- repetições</li> <li>- imitações</li> <li>- leitura em voz alta</li> <li>-perguntas e respostas fechadas (ou seja, aquelas respostas que já estão previstas)</li> <li>- tradução de sentenças</li> <li>- exercícios sobre a forma e correção deles</li> <li>- Sistematização (com explicação de regras)</li> <li>-rotinização (exercícios automatizadores, repetições, imitações).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- professor inicia/aluno responde/professor avalia a resposta do aluno</li> <li>- interação aluno/aluno</li> <li>- trabalhos em pares e/ou pequenos grupos - tarefas pré-comunicativas; preparação para uma situação futura de comunicação</li> <li>- sempre calcado em alguma estrutura gramatical específica disfarçada num contexto</li> <li>- respostas previamente estabelecidas</li> <li>- controle sobre a linguagem a ser utilizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo colaborativo</li> <li>- não só o professor inicia os turnos – os alunos aprendem a também iniciar turnos</li> <li>- os alunos aprendem a manter uma conversa</li> <li>- uso de tarefas comunicativas com foco no significado, em pares e/ou pequenos grupos</li> <li>-uso da linguagem para expressar opiniões, sentimentos, ideias, tomar decisões, etc.</li> <li>- temas com outras disciplinas do curriculum</li> <li>- insumo relevante e/ou significativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversas na língua materna entre professor e alunos e/ou entre alunos – alunos sobre assuntos alheios ou processo de ensino e aprendizagem de LE</li> <li>- avisos sobre eventos ou sobre a rotina escolar realizada pela direção e/ou coordenadores.</li> </ul>

Fonte: Almeida Filho e Barbirato (2016, p.59)

Pode-se observar a partir do quadro anterior de Almeida Filho e Barbirato (2016, p.59) que se deve entender qual abordagem está sendo utilizada para que se possa associá-la ao tipo de interação correspondente.

Salienta-se que há mais tópicos relevantes envolvidos na teoria da interação e concorda-se com Barbirato e Freitas (2016c, p 23), quando as autoras explicam

Pode-se sintetizar a hipótese da Interação asseverando que ela envolve a hipótese do insumo – que postula ser o insumo compreensível necessário para a aquisição; a fala modificada – que ocorre durante a negociação em uma

comunicação no intuito de promover a compreensão; a situação de comunicação –observando que quando os participantes compartilham de uma relação simétrica mais oportunidades de reestruturação do diálogo são ofertadas; e abarca também a hipótese da produção de Swain, (1985), visto que, quando os aprendizes são impulsionados a melhorar, sua produção ocorre, como consequência, o desenvolvimento da interlíngua<sup>12</sup>.

No quadro que segue, encontra-se a tabela *compêndio das hipóteses do insumo, da produção e da interação* que as autoras (op. cit.) apresentam para a súpula das três hipóteses:

**Quadro 8 - Compêndio das hipóteses do insumo, da produção e da interação**

<b>HIPÓTESE DO INSUMO</b>	<b>HIPÓTESE DA PRODUÇÃO</b>	<b>HIPÓTESE DA INTERAÇÃO</b>
insumo compreensível (i + 1); insumo é necessário para a aquisição; fala modificada; falante mais hábil; quantidade é relevante para a aquisição.	produção de língua pelo aprendiz; uso de metalinguagem <sup>13</sup> ; possibilidade de desenvolvimento linguístico; qualidade é relevante para a aquisição.	negociação; instrução; diálogo colaborativo; desenvolvimento de interlíngua; relação simétrica facilita a aquisição.

**Fonte:** Barbirato e Freitas, 2016c p. 24

As autoras supracitadas salientam, ainda, que a hipótese da interação está ligada à do insumo, e à da produção, sendo essas duas últimas juntas (insumo e produção) um reflexo da hipótese da interação e na interpretação das autoras *são frutos da relação qualidade e quantidade no processo de aquisição de línguas mediado pelas interações*.

Para Barbirato (2005),

...a comunicação deve ser entendida como termo complexo que extrapola a simples troca de mensagens e, interpretá-las em determinado contexto, envolve, outrossim, negociação de significados, ou seja, um processo colaborativo para que sejam atingidos propósitos comunicativos. Nessa visão, ocorre a possibilidade de o aprendiz testar

<sup>12</sup> Interlíngua: considera-se a interlíngua como a transição criada no processo de aquisição da L2 ou LE pelo aprendiz durante seu processo de estudo da nova língua; pode entender-se também como a interferência da língua materna, até que o aprendiz tenha alcançado maior proficiência no seu processo de aprendizagem da língua-alvo.

<sup>13</sup> Metalinguagem: explicar a língua por meio da própria língua.

e/ou desenvolver habilidades linguísticas mais consistentes, porque está envolvido num processo de construção e (des)construção de significados.

A autora (op. cit.) complementa enfatizando que as teorias interacionistas compreendem a aquisição de uma língua como resultado de participação em um discurso, pois para que haja interação é necessária uma “*troca*” que se constitui no meio pelo qual se descobre como as unidades linguísticas (gramaticais) podem ser combinadas.

Para aprofundamento sobre o assunto vide Long (2015, p.53), o autor salienta algumas revisões literárias sobre provas consideráveis da hipótese da interação que se acumulam há três décadas: Ellis (2008), Gass (1997, 2003), Gass e Mackey (2007), Gass, Mackey e Pica (1998), Gor e Long (2009), Mackey (2007, 2012), Mackey, Abbuhl e Gass (2012), bem como Pica (1994).

No tópico seguinte relata-se sobre o profissional reflexivo e autônomo e a importância da reflexão na preparação do futuro professor.

### **1.5 O professor reflexivo e autônomo**

O fato do profissional exercer seu papel reflexivo e autônomo foi fundamental para esta tese, pois os PFIs tiveram que refletir sobre as teorias estudadas nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, refletiram e discutiram sobre suas tomadas de decisão ao elaborarem a unidade didática. Em outro momento, refletiram como materializar as ideias em ações nas aulas que foram ministradas, reflexão na prática e, depois disso, refletiram se as ações que os impulsionaram na materialização da teoria foram condizentes com a base filosófica da abordagem.

Desta forma, torna-se relevante discorrer sobre a trajetória da reflexão que se iniciou com as ideias do filósofo John Dewey, que introduziu esse conceito na década de trinta, que se fortaleceu novamente nos anos noventa com linguistas americanos, portugueses e espanhóis.

A capacidade para refletir sobre a prática docente é essencial para o desenvolvimento profissional, e esse filósofo norte americano enfatiza a aprendizagem por meio do fazer. Segundo o mesmo, não se consegue ensinar ao estudante, pode-se, sim, instruí-lo a aprender.

Para Dewey (1959),

O aluno tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver.

A década de 1930 foi o momento de maior influência do pensamento de Dewey na educação brasileira, depois, nos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país, e com as reformas educacionais de perspectiva neoliberal, propagaram-se novamente os pressupostos teóricos deweyanos, só que, nesse momento, como fundamento da formação de professores.

Como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu mundialmente, um movimento de reformas educacionais no final da década de 1980 e início da década de 1990, a “Epistemologia da prática reflexiva” ou corrente do “professor reflexivo”, uma teoria proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como Schön (1983, 1992, 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1992) e Marcelo García (1995) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal.

Os autores citados e seus estudos sobre o professor como profissional reflexivo têm como base a alusão ao filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte – americano John Dewey, como pioneiro na consideração da reflexão como elemento indispensável ao processo de desenvolvimento do ato educativo. Por isso, considera-se relevante relatar a teoria do autor sobre reflexão.

Para Dewey (1959, p. 13), a melhor maneira de se pensar é o que ele denomina de pensar reflexivo, ou seja, *“a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”*.

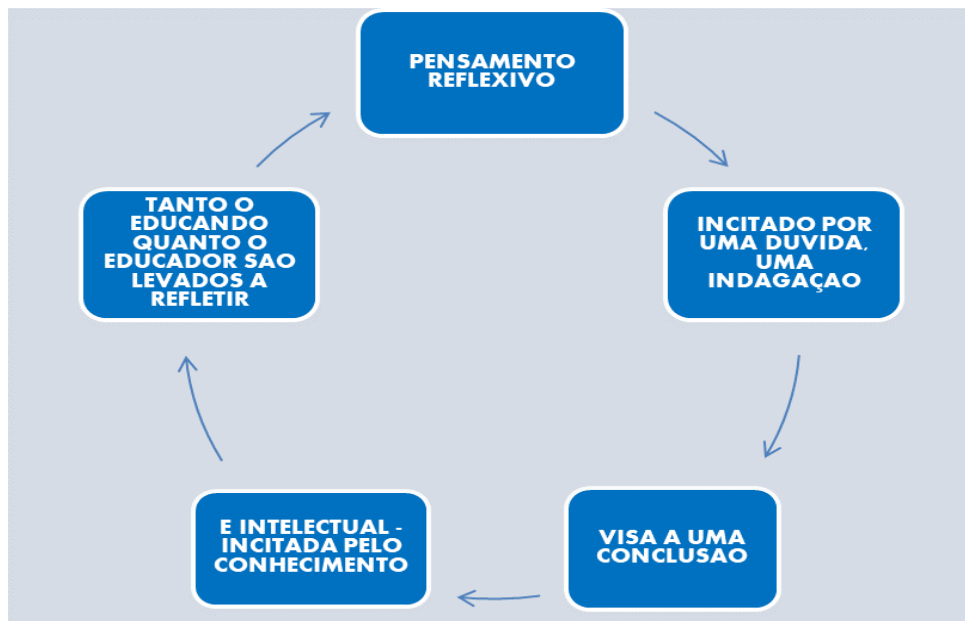
Observa-se pela posição do autor mencionada anteriormente, uma distinção entre o ato de simples pensamento e o ato de pensar reflexivamente, que, na sua consideração, é a melhor maneira de se pensar.

Pensar reflexivamente para Dewey (1959, p. 14) é uma cadeia e o autor salienta que *“[...] em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um momento continuado para um fim comum”*.

Julga-se necessário, portanto, mencionar a construção teórica Deweyniana sobre a reflexão, pois a obra do autor é base para os estudiosos contemporâneos sobre o assunto.

Com o intuito de sintetizar e simplificar o entendimento do significado da reflexão para John Dewey, elaborou-se a figura a seguir:

**Figura 1** – Fases do ato de pensar reflexivamente



**Fonte:** Elaborada pela autora desta tese com base em Dewey (1959)

Destaca-se que para Dewey (1959, p.20), “[...] *examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual.*”

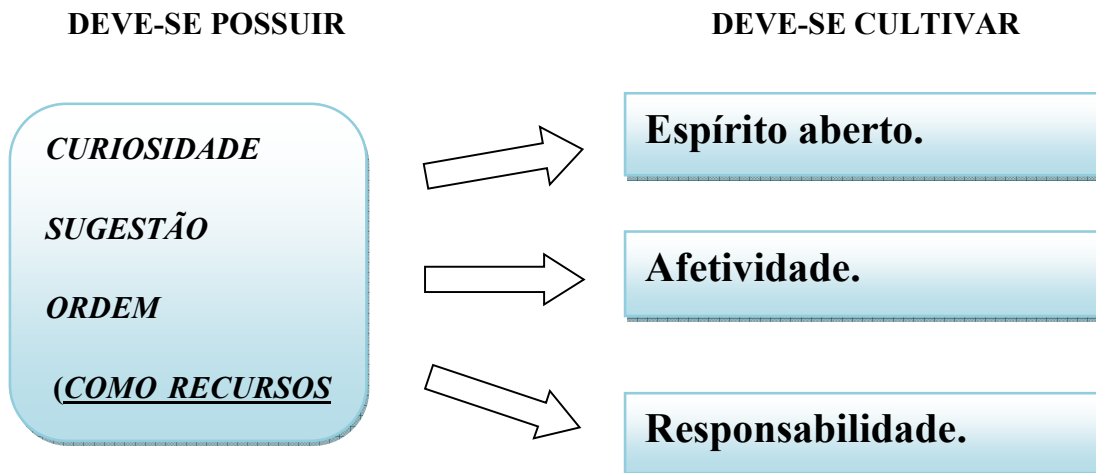
Observa-se pelas exposições do filósofo que o ato de pensar reflexivo leva a um estado de dúvida seguido de pesquisa, pois, necessita-se resolver a dúvida, esse processo é denominado pelo autor por *fases do ato de pensar reflexivamente*, explicitado na figura 1.

Dewey (1959) argumenta que a capacidade de pensar consciente liberta o homem, tornando-o capaz de projetar, planejar realidades ou situações futuras, levando-o ao aperfeiçoamento e a antecipação de possíveis consequências de suas ações ou omissões.

O autor (op. cit.) destaca três atitudes que devem ser cultivadas com a finalidade de pensar reflexivamente e o que se deve ter para impulsioná-las.

Procurou-se mostrar tais atitudes e forças por meio da figura 2 que segue:

**Figura 2** – Atitudes necessárias para o pensar reflexivo e o que as impulsiona



**Fonte:** Elaborada pela autora desta tese com base em Dewey (1959)

Salienta-se a respeito da figura 2 que, para o autor (op. cit.), a curiosidade, a sugestão e a ordem, como recursos inatos, são forças que podem ser acessadas quando é necessário desenvolver a melhor forma de pensar.

Cabe destacar as cinco fases do pensamento reflexivo de Dewey (1959) como fundamentais para os PFIs nesta tese: 1) *as sugestões* (ideias que nos surgem para uma possível solução); 2) *a intelectualização da dificuldade* (o que fazemos com a sugestão, como a usamos depois do repentino aparecimento como ideia); 3) *a hipótese* (mais fatos ou observações para saber se o novo material é o que a hipótese pretende que seja); 4) *o raciocínio* (auxilia na ampliação do conhecimento, tem o efeito de uma observação profunda, é o exame mais completo da sugestão); 5) *a verificação da hipótese pela ação* (uma espécie de prova de verificação experimental da conjectura). Porém, essas fases não são fixas. O pensamento reflexivo ainda envolve, conforme postula o autor, uma *previsão*, uma *antecipação* ou uma *predição* que na sua opinião poderia ser considerado um *sexto aspecto* ou fase “[...] *toda sugestão intelectual ou ideia é antecipadora de alguma possível experiência futura*” (op. cit. p.121).

Dessa maneira, as concepções do autor supracitado sobre o pensamento reflexivo resultam na distinção entre o *pensar como rotina* e o *pensar reflexivo*, fundamentando-se na formação

de professores que rompem com a racionalidade técnica e propõe o conceito de *professor reflexivo*.

Procurou-se, nesta tese, levar os PFIs a refletir sobre suas práticas docentes utilizando-se atividades que incitaram a *reflexão-na-ação* (SCHON, 1983).

A partir das ideias de John Dewey, Schön (1983, p. 36) linguista norte americano, principal influência entre nós, afirma

O movimento no sentido de encarar os professores como práticos reflexivos é também uma rejeição de reformas educacionais concebidas de cima para baixo que veem os professores apenas como implementadores de programas e de ideias formuladas por "experts" em seus gabinetes, desconectados dos problemas do dia-a-dia de nossas salas de aula.

Destaca-se que os professores possuem saberes, crenças, teorias que podem ser importantes para o aperfeiçoamento do ensino e para o seu desenvolvimento enquanto profissionais da educação.

Considera-se a relevância desta tese por oportunizar aos PFIs condições para colocarem em prática suas concepções e refletirem sobre elas.

Nóvoa (1992) salienta que é na formação docente, processo contínuo, que se produz a profissão docente. É nesse contexto que acontece a profissionalização do professor.

Schön (1983, 2000) propôs o conceito de reflexão-na-ação, a racionalidade prática, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O autor explorou as relações dessas ideias com a prática do talento artístico e descreveu as propriedades gerais de um ensino prático reflexivo.

Schön publica em 1978 a obra "Educating the reflective practitioner", nos Estados Unidos e, em 2000, a editora Artes Médicas publica a obra traduzida em Língua Portuguesa "Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem". Para ele, a prática reflexiva do professor deve ser entendida como "[...] tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas" (SCHÖN, 2000, p. 29). O ensino deste talento, na proposta do autor, ocorre por meio da reflexão-na-ação.

Alarcão (1996, p.16-17) apresentou uma síntese do pensamento de Schön acerca destes momentos de reflexão, na qual esclareceu que "[...] se refletimos no decurso da própria ação,

*sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos fazendo*” estamos perante um fenômeno de reflexão na ação, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida. Quanto à reflexão-sobre-a-ação, Alarcão (1996, p. 17) afirmou que, esta ocorre *quando “[...] reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente*”. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer-se.

Evidencia-se, portanto, a retomada do pensamento teórico de Dewey para situar a questão da racionalidade prática no âmbito de domínio da racionalidade técnica, na qual estiveram presentes as discussões sobre a formação reflexiva.

Segundo Zeichner e Liston (1987), a reflexão seria definida pela possibilidade de o praticante acessar as origens, propósitos e consequências de seu trabalho em todos os níveis de sua atuação, preocupando-se em discutir os meios (estratégias) para tal. Os autores elencam: seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexivo, montagem ou análise de planejamentos e currículos e diários.

Entende-se que a reflexão por parte dos PFIs e da PPF<sup>14</sup> foi parte preponderante para este estudo e consistiu-se em fator primordial para tomadas de decisões e atitudes coerentes com suas práticas docentes.

## **1.6 O Planejamento de Ensino Temático Baseado em Tarefas na ACEL**

Planejar é um processo contínuo e dinâmico que resulta em um conjunto de ações coordenadas e orientadas por teorias que tornam um objetivo realidade (Sampaio, 2008).

O planejamento de um curso de línguas, para Viana (1997),

Constitui-se como um processo reflexivo sobre e para a dinâmica de outro processo: o de ensino/aprendizagem de línguas. Abrange, portanto, fases distintas que, interligadas, contribuem para a tarefa de organizar unidades de ensino, que deverão compor o planejamento de cursos e currículos, e/ou a elaboração de materiais didáticos, ou ainda, a avaliação e adoção ou adaptação de materiais já prontos.

---

<sup>14</sup> PPF: Professora Pesquisadora Formadora



Para Almeida Filho (1993) o planejamento de um curso de línguas é um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão com e na língua-alvo ou norma-alvo. As definições desses autores coadunam com o PTBT, pois este planejamento é alicerçado por um processo reflexivo e dinâmico do ensino e aprendizagem de línguas, bem como promove a troca de experiências com e na língua-alvo.

O propósito, nesta tese, é proporcionar aos PFIs a oportunidade de elaborar um planejamento de ensino e aprendizagem de línguas comunicativo que possibilite o desenvolvimento de suas habilidades para ensinar, motivar-se para ensinar, bem como incentivar seus futuros alunos a adquirir a língua-alvo de forma autônoma.

Como professora de língua estrangeira há muito anos observava a dificuldade apresentada pelos alunos na assimilação de conteúdos ministrados de maneira tradicional, isto é, com o professor sendo o foco principal do processo e os alunos assumindo apenas uma posição passiva para assimilar o conteúdo ministrado, estudando por meio de abordagens estruturalistas que priorizavam a forma, ao invés do sentido, não sendo avaliados pelo seu progresso individualmente. Sentia-me desconfortável em conseguir que apenas uma pequena parte da sala de aula se interessasse e progredisse na aquisição da língua inglesa.

Por esse motivo meu interesse em buscar alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira se intensificou. Quando comecei a pesquisar e estudar sobre novas possibilidades de ensinar, conheci o PTBT, Planejamento Temático Baseado em Tarefas, ancorado na abordagem comunicativa.

Apoiando-se nas teorias do EBT<sup>15</sup> e do IBC/EBC<sup>16</sup>, esse planejamento promove a aprendizagem do conteúdo (tema estudado) por meio das problematizações oferecidas pelas tarefas, para que o mesmo seja internalizado, e juntamente com ele a língua que se quer ensinar/aprender.

Entende-se e defende-se que, por meio do conteúdo, adquirem-se e aprimoram-se as habilidades linguísticas. Quanto à forma, esta deve ser abordada todas às vezes que for necessária e/ou quando for manifestado o interesse dos alunos por algum tópico específico, esses, não serão

---

<sup>15</sup> EBT: Ensino Baseado em Tarefas (nesta tese utilizamos como sinônimas as siglas EBT e PBT – planejamento baseado em Tarefas).

<sup>16</sup> IBC/EBC: Instrução Baseada em Conteúdo / Ensino Baseado em Conteúdo – usados como sinônimos.

ensinados linearmente, e sim, de acordo com a necessidade linguística para expressar-se o conteúdo a ser adquirido pelos alunos.

Também deve-se evidenciar que este planejamento se utiliza de tarefas comunicativas, as quais os aprendizes devem executá-las na língua-alvo e serão as atividades problematizadoras do conteúdo.

Para melhor compreensão, aborda-se o ensino baseado em tarefas e o termo tarefas a seguir.

### **1.6.1 O Ensino Comunicativo Baseado em Tarefas (EBT) e o termo Tarefas**

Na contemporaneidade o ensino de língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2) tem sido alvo de muitas discussões, e ainda há a preocupação de educadores e pesquisadores para encontrar meios mais eficazes para o ensino-aprendizagem de línguas.

Um dos principais desenvolvimentos no ensino e aprendizagem de línguas nos anos 80, em consonância com o Ensino Comunicativo de línguas, foi o surgimento do EBT e IBC/EBC, para esta tese PTBT/ETBT. Este foi importante, pois destacou a premissa que os alunos não precisavam apenas ter conhecimento de uma língua, mas também era essencial desenvolver a capacidade de realmente usá-la para alcançar propósitos comunicativos. Assim, a aprendizagem/aquisição de língua dos alunos já não deveria ser descrita apenas em termos de itens linguísticos, mas em termos de tarefas que eles realizavam diariamente, pois isso seria o que os mesmos relatariam com a nova língua (CLARK, SCARINO E BROWNELL, 1994).

A partir dos anos 80, as pesquisas na área da abordagem comunicativa consideram a tarefa como construto teórico ou unidade promotora de aquisição de LE ou L2, o que diverge do ensino tradicional, baseado em sequências de conteúdos gramaticais e exercícios de repetição disfarçados de comunicação. Entre esses estudiosos, cita-se Prabhu (1984), Skehan (1996), Van den Branden (2006), Xavier (1999), Swain (1985), Ellis (2003), Barbirato (1999, 2005, 2016b), Long (2015), Bygate (2015) e Moore (2018), entre outros.

É importante salientar que o linguista Prabhu (1987) instaurou o termo tarefa e atribuiu suas características básicas em 1979 no Projeto Bangalore na Índia, definindo a atividade comunicativa “tarefa” com um período de *esforço autossustentado por cada aluno (bem-sucedido*

*ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido. Por exemplo: interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras; indicar e seguir um conjunto de instruções, decidir qual declaração/ação é certa e por quê.*

Um dos primeiros autores a usar o termo “TASK” (tarefa) foi Long, na década de 1980, ressaltando as tarefas realizadas por meio da língua, como fazer uma reserva de passagem aérea, e tarefas realizadas sem uso linguístico, como consertar uma cerca (ELLIS, 2003). Outros autores (PRABHU 1987, BREEN 1987; NUNAN, 1989) trabalham na definição do termo, afirmando que são *tarefas* aquelas que apenas requerem uso de língua. A partir disso, diversos autores começaram a definir o termo, mas esse é um conceito sobre o qual não há consenso até a atualidade. É pertinente citar o que diz Long (2015) a respeito do EBT.

Long (2015), descreve o EBT:

Desenvolve-se desde o início dos anos 80, o TBLT (Task Based Language Teaching – Ensino de Línguas Baseado em Tarefas) que é baseado em descobertas teóricas e de pesquisa na aquisição de segunda língua, bem como na teoria e prática educacional geral, e corresponde à crescente demanda por programas de idiomas adaptados para alunos com necessidades funcionais distintas em uma segunda língua (L2) - (para esta tese LE – Língua Estrangeira).

O autor (op.cit.) escreve um capítulo intitulado “Building the road as we travel” (Construindo a Estrada à medida que Viajamos) no livro de Bygate (2015) – “Domains and Directions in the Development of TBLT” (Domínios e Direcionamentos no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas) analisando a lógica e as bases psicolinguísticas do EBT e faz uma breve descrição dos procedimentos, problemas e descobertas em cada um dos seis passos e componentes básicos na concepção, implementação e avaliação de um programa de EBT, sendo esses: 1. análise de necessidades, 2. projeto de plano de estudos, 3. desenvolvimento de materiais, 4. princípios metodológicos, 5. procedimentos pedagógicos e 6. avaliação do aluno e do curso - antes de considerar configurações ótimas e menos do que ótimas para a adoção do EBT.

Long (2015) conclui em sua introdução quanto ao EBT que o ensino/planejamento tem se expandido e modificado consideravelmente em resposta aos desenvolvimentos nas teorias de LE e L2, e nos resultados de pesquisas e implementações em salas de aula nos últimos 30 anos. O

EBT continua sendo um trabalho em andamento, então, teóricos, pesquisadores e profissionais *ainda continuam construindo a estrada à medida que viajam*.

Alguns autores como Moore (2018) chamam o EBT de abordagem baseada em tarefas. Porém, nesta tese, utiliza-se Ensino Baseado em Tarefas (EBT) por utilizar-se do termo PTBT (Planejamento Temático Baseado em Tarefas) como a junção do EBT e do EBC/IBC como mencionado anteriormente.

Advoga-se nesta tese que o EBT atende às necessidades dos programas de ensino mais adequados da atualidade, pois com ele pode-se respeitar o conhecimento de cada aprendiz individualmente, bem como acompanhar seu desenvolvimento personalizado, incentivando sua autonomia. Sabe-se que os níveis de competência comunicativa e linguística dos alunos nos contextos mais diversificados variam quanto ao nível de proficiência oral e acuidade.

Julga-se que Moore (2018), resume de forma concisa e clara o que subjaz o EBT,

O ensino de línguas baseado em tarefas representa uma abordagem à aprendizagem e ao ensino de línguas, alicerçada na base de dados em expansão da investigação em aquisição de segunda língua (para nós língua estrangeira LE). Tendo crescido a partir da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, o ensino baseado em tarefas propõe a tarefa como unidade de análise na pesquisa e na pedagogia da linguagem de aquisição de segunda língua (para nós língua estrangeira). Embora existam várias propostas para compreender e implementar o Ensino Baseado em Tarefas, elas têm em comum uma filosofia experiencial de “aprender fazendo”, informada por análises de tarefas do mundo real, e o design, organização e implementação de tarefas pedagógicas relacionadas. Há desafios identificáveis na implementação do EBT, como demonstrado por investigações em vários contextos, mas argumenta-se que a unidade de análise compartilhada, fornece um potencial melhorado para sinergias entre teoria, pesquisa e prática contextualizada em ensino e aprendizagem de línguas.

As atividades no EBT a serem trabalhadas em sala de aula e fora dela, podem variar quanto ao *formato* (pergunta-resposta, colunas para a associação de informações), *natureza* (do mundo real<sup>17</sup> ou pedagógica<sup>18</sup>), *objetivo* (cognitivo, afetivo, linguístico ou psicomotor),

---

<sup>17</sup> As tarefas do mundo real são aquelas que refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, entretanto, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que eles desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões

*dificuldade cognitiva ou linguística, tipo de insumo (verbal ou não verbal), configuração da classe (em grupo, individual), habilidades linguísticas envolvidas, tipo de resposta (simples ou complexa, aberta ou fechada<sup>19</sup>, verbal ou não verbal), tempo de realização e extensão (curto ou longo) (NUNAN, 2004).*

A seguir apresentam-se algumas definições do termo *tarefa*. Foi inserido e adaptado o quadro nove para explicitar cada teórico:

**Quadro 9 - Visões de diferentes autores da área de Ensino de Línguas**

<b>Prabhu, 1987</b>	<i>... a tarefa envolve um processo de raciocínio, levando o aprendiz a realizar conexões entre as informações, deduzir novas informações e avaliar as informações.</i>
<b>Nunan, 1989</b>	<i>... a tarefa envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção é principalmente voltada para o sentido em vez da forma.<sup>20</sup></i>
<b>Skehan, 1996</b>	<i>... a tarefa é um veículo de fomento à interação com foco no significado... ... a tarefa deve ter grande semelhança com as atividades realizadas pelos alunos fora da sala de aula.</i>
<b>Willis &amp; Willis, 2007</b>	<i>... tarefa é uma atividade na qual a língua alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo para alcançar um objetivo ou obter desempenho satisfatório.<sup>21</sup></i>
<b>Bygate; Skehan; Swain, 2001</b>	<i>Uma tarefa é uma atividade que requer dos aprendizes a utilização da língua com ênfase no significado, que esteja ligado a um objetivo que pretenda levar a ou estimular a aquisição da língua.<sup>22</sup></i>

que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo: selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. (NUNAN, 2004)

<sup>18</sup> As tarefas pedagógicas são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder perguntas de interpretação etc. (NUNAN, 2004)

<sup>19</sup> Uma tarefa aberta é aquela que concede duas ou mais respostas como sendo verdadeiras, enquanto uma tarefa fechada permite apenas uma única resposta correta (a maioria das tarefas defendidas por nós são do tipo aberta).

<sup>20</sup> Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

<sup>21</sup> "...a task is an activity where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome."

<b>Ellis, 2003</b>	<i>As tarefas envolvem processos cognitivos tais como selecionar, raciocinar, classificar, sequenciar e transformar informação de uma forma de representação para outra.</i>
<b>Barbirato, 2005</b>	<i>Compreendemos tarefa como um conceito além daquele de ferramenta para a comunicação. Tarefa significa para nós unidade de ação com sujeitos sociais e na língua-alvo. Ação essa que desencadeia interação de uma certa qualidade num trabalho de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos que conseqüentemente pode levar à aquisição de nossa língua em bases comunicacionais.</i>

**Fonte:** Cassoli, 2011.

Conforme explicitado no quadro nove, existem fatores comuns e relevantes entre as definições apresentadas como: a tarefa deve promover a interação, engajar os participantes em situações reais de comunicação, o foco deve ser no sentido e deve ocorrer negociação de significado, havendo a necessidade de obter-se sempre um resultado. O cerne organizacional deve ser baseado em um tema, sendo esses elementos comuns na definição de diversos autores.

Semelhantemente a essa contextualização de tarefas, Richards e Rodgers (2001) trazem alguns apontamentos: a) tarefas podem facilitar o processo de aquisição da LE; b) o ensino de gramática não é central nesse tipo de planejamento porque acredita-se que os aprendizes aprendem a gramática realizando as tarefas; c) tarefas motivam os alunos e os engajam em interação significativa.

A consonância entre as definições de tarefa encontradas na literatura é o foco do aprendiz no conteúdo ou no significado das informações. Dessa maneira, os aprendizes processam a língua para obterem um resultado ou resposta satisfatória, no qual algum aspecto linguístico pode ser adquirido implicitamente, isto é, em decorrência da atenção desses aprendizes ao significado das informações em contexto de uso comunicativo.

---

<sup>22</sup> A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective, and which is intended to lead to or stimulate acquisition.

Para Barbirato (2005),

...o modo de ensinar, no qual as tarefas são o ponto principal, a base do planejamento, traz consigo uma possibilidade diferente de elaborar as experiências de sala de aula e que ultrapassa o ato de atribuir papéis diferentes para professor e alunos. Traz também um conflito com a maneira de ensinar a forma, fazer correções e requer um professor reflexivo, conhecedor da teoria que embasa esse tipo de abordagem para colocá-la eficazmente em prática.

Observa-se no quadro dez, a seguir, que Barbirato (2005, 2016) concorda com os autores supracitados quanto à definição e características do termo *tarefa*, pois destaca essas características em sua tese, e posteriormente revisita-as em um dos capítulos do seu livro *Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, explorando caminhos*, publicado em 2016. Tais critérios são:

#### QUADRO 10. Critérios definidores de tarefa

1. Foco primário no sentido
2. Apresenta resultado comunicativo
3. Promove interação
4. Requer uso comunicativo da língua
5. Envolve processos cognitivos
6. Incita raciocínio e reflexão
7. Aborda situações da vida real
8. Desperta a atenção, curiosidade e criatividade
9. Eixo organizatório temático
10. Oportunidades para retomada de insumo
11. Promove aluno-ativo e professor-mediador

Fonte: Barbirato, 2005, 2016b

Nesta pesquisa os critérios definidores de tarefa estabelecidos por Barbirato (2005, 2016b) foram utilizados para analisar as unidades didáticas elaboradas e ministradas pelos PFIs como um dos elementos relevantes da análise de dados para verificação da concretização dos princípios do PTBT, se foram materializados ou não, nas aulas dos PFIs.

### 1.6.2 A estruturação da tarefa como procedimento comunicativo de ensino

Elaborar tarefas não é um empreendimento fácil. Primeiramente, deve-se escolher o tipo de tarefas que se pretende usar, pois há algumas variações de acordo com os diferentes autores. Alguns aceitam tarefas com foco na forma. Outros acreditam serem apenas tarefas as atividades totalmente e exclusivamente focadas no sentido. Há ainda aqueles que concordam em focar a forma ao final do ciclo da tarefa, ou seja, o significado deve ser priorizado e a produção realizada antes de enfatizar a forma. Também há os que acreditam que se deve ter uma fase pré e pós-tarefa e a construção de etapas ou de andaimes para a realização da tarefa.

Retoma-se neste momento, que para esta tese as tarefas devem ter o sentido como prioridade com o desenvolvimento de interação entre os pares ou grupos de alunos, entre alunos e professores. A negociação de significado nessas interações é primordial, o aluno deve ser ativo e atuante enquanto o professor tem o papel de facilitador. Deve haver uma produção que contenha resolução de problemas semelhantes aos da vida real para que a tarefa seja completada.

Quanto aos itens linguísticos, concorda-se com alguns autores, que esses itens são apreendidos em situações de uso da língua, de maneira implícita, isto é, quando o aprendiz busca compreender, produzir ou negociar informações na língua-alvo (KRASHEN 1982; SWAIN 1985; LONG, 2015).

Contudo, defende-se nesta tese que as intervenções gramaticais, sempre devam ser utilizadas quando as mesmas forem solicitadas pelos aprendizes para auxiliarem na elaboração da tarefa, em qualquer momento da aula e, caso algumas explicações não sejam solicitadas e o professor julgue necessário realizá-las, por ocorrência de erros frequentes por parte dos alunos, esta pode ser realizada ao final do ciclo da tarefa, em um momento de correção de produção escrita.

Defende-se a posição de Xavier 2016 (p.22-23) sobre tarefas ao salientar que

Planejar tarefas para uma aula, uma unidade didática ou um curso envolve duas premissas básicas. A **primeira** se apoia na visão de que a aprendizagem de uma língua não acontece de forma acumulativa, mas por meio de um processo orgânico complexo (WILLIS, 2007, p. 8). Isso implica que, ao se engajar na resolução de uma tarefa, cada aprendiz poderá se apropriar de conteúdos linguísticos diferentes e desenvolver capacidades comunicativas em níveis diferenciados. O conteúdo a ser aprendido não pode ser, portanto, definido previamente devido às diferenças individuais de aprendizagem. É possível, no



entanto, prever alguns aspectos linguísticos e elementos comunicativos a serem compreendidos e produzidos através do potencial das tarefas e do seu tipo, mas a sua formulação seria apenas um levantamento especulativo e não prescritivo da língua. A **segunda** premissa fundamenta-se na visão de que as formas (os itens linguísticos- gramaticais) da LE/L2 são aprendidas em situações de uso da língua, de maneira implícita, quando o aprendiz busca compreender, produzir ou negociar informações na língua-alvo (KRASHEN,1982; SWAIN, 1985; LONG, 2015). Nessas situações, a atenção do aprendiz está voltada para o significado da língua em uso e, como resultado, as formas linguísticas são adquiridas.

Concorda-se com as premissas de Xavier (2016) para esta tese, pois acredita-se que o aluno se apropria “automaticamente e espontaneamente” dos aspectos linguísticos ao concluir a tarefa. No entanto, como afirmado anteriormente, há casos em que se faz necessário uma sistematização desses tópicos linguísticos seja por sinalização do aprendiz ou pelo fato de o professor verificar tal necessidade.

Vê-se também, nesta pesquisa, a necessidade de explorar o termo tarefa como sinônimo de atividade; porém, com certos cuidados e compactua-se com a compreensão expressa por Almeida Filho e Barbirato (2000):

[...] compreendemos o termo atividade como um termo mais abrangente e geral que pode incluir diferentes tipos de ações que podem ser realizadas na sala de aula. Nesse contexto, o termo atividade inclui o termo tarefa, sendo tarefa uma atividade, mas nem toda atividade uma tarefa. Entendemos atividade como ação, ação que o professor realiza com os alunos em sala de aula.

Para esses autores (op.cit.) é possível dividir as atividades em dois grupos: primeiro como *as relevantes ao processo de ensino-aprendizagem (aquisição)* e segundo *aquelas irrelevantes ao processo*.

As irrelevantes são atividades que não contribuem diretamente para o desenvolvimento linguístico-comunicativo do aprendiz, porque são realizadas na Língua Materna (doravante LM, nesta pesquisa), tornando-se inadequadas ao processo. Contudo, considera-se necessário o uso da LM em alguns momentos a fim de abrandar e suavizar o filtro afetivo<sup>23</sup> dos alunos.

Nesses termos, Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 29) explicitam que:

---

<sup>23</sup> Filtro Afetivo- “O ‘filtro afetivo’ é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input (input)* compreensível que recebem para a aquisição de língua”. (Krashen, 1985). Para o autor, baixa motivação, insegurança, ansiedade e baixa autoestima elevam o filtro afetivo do aprendiz e isso torna a aquisição difícil.

Se o insumo produzido na LE estiver muito acima do nível de compreensão do aprendiz, ele também poderá ser igualmente irrelevante ao processo. Se uma explicação cultural for bem [-] sucedida ainda que na língua materna dos alunos, ainda assim, poderá se converter em conhecimento relevante para a plasmagem de uma competência comunicativa na nova língua.

Ellis (2003, p. 3) define **tarefa** como “*atividade que focaliza primariamente o significado e o uso da língua-alvo*”, e define **exercícios** como atividades “*que focalizam primariamente a forma*”.

Assim, concorda-se com o autor (op. cit.) quando este reconhece que tanto exercícios quanto tarefas têm por objetivo ensinar a língua, e a diferença está no modo como esse propósito é alcançado.

Uma diferença clara entre tarefa e exercício é compreendida por Widdowson (1991) e Barbirato (2005). Para ambos, trata-se de compreender como as habilidades linguísticas são desenvolvidas, que na tarefa acontece por meio de atividades comunicativas e no exercício como pré-requisito para envolver-se na comunicação.

É importante salientar o papel que os alunos desempenham durante a realização da tarefa, *porque esta exige que os aprendizes desempenhem o papel de "usuários da língua"* (ELLIS, 2003, p. 3) utilizando-se de processos comunicativos envolvidos nas atividades que acontecem fora da sala de aula. Em contrapartida, os exercícios exigem que os alunos atuem como “*aprendizes*” de um processo no qual a aprendizagem é intencional.

Com o propósito de balizar uma definição mais completa do termo *tarefa*, julga-se necessário esclarecer a distinção entre tarefa e exercício, pois esta é a dúvida frequente de professores e alunos que pesquisam sobre tal assunto. Assim, utiliza-se na sequência o quadro onze de Barbirato (2005):

**Quadro 11. Critérios definidores de tarefas e exercícios**

CRITÉRIOS DEFINIDORES DE UMA TAREFA	CRITÉRIOS DEFINIDORES DE UM EXERCÍCIO
<i>1. Há uma especificação sobre o que os participantes devem fazer, porém esta é relativamente não controlada, uma vez que não é fornecido aos participantes o que eles devem dizer.</i>	<i>1. Exige apenas que os alunos substituam itens das sentenças dadas.</i>

<b>2. O foco primário está no significado.</b>	<i>2. Não é possível levar os alunos aos tipos de linguagem encontrados por eles fora da sala de aula.</i>
<b>3. Os participantes são livres para usar seus próprios recursos linguísticos.</b>	<i>3. As estruturas linguísticas a serem usadas pelos alunos são definidas previamente e os alunos devem segui-las.</i>
<b>4. O uso linguístico criado pela tarefa corresponde a um evento comunicativo natural.</b>	<i>4. Não há um resultado definido.</i>
<b>5. A tarefa envolve o uso da linguagem oral prioritariamente, mas também faz uso da linguagem escrita.</b>	<i>5. O exercício não envolve necessariamente o uso da linguagem oral.</i>
<b>6. As operações cognitivas envolvidas são relativamente complexas.</b>	<i>6. As operações cognitivas envolvidas são simples.</i>
<b>7. Há um resultado a ser buscado, mas não se sabe qual será ele de antemão.</b>	<i>7. Não há necessariamente resultados. O foco está no estudo da língua pela língua.</i>
<b>8. Cria situações de interação.</b>	<i>8. Não tem por objetivo criar situações de interação.</i>

Fonte: Barbirato, 2005.

Nesta pesquisa, os critérios utilizados pela autora (op. cit.) no quadro 11 (anterior) orientaram a análise de dados para a verificação da concretização dos princípios do PTBT ou a não concretização, na elaboração e regência das unidades didáticas realizadas pelos PFIs.

Deve-se ressaltar a posição de Ellis (2003) quando afirma que o ponto de vista do elaborador de uma atividade é que vai definir se é uma tarefa ou não. Baseando-se nesse comentário do autor, julga-se necessário salientar que nesta tese as unidades didáticas foram elaboradas pelos PFIs e após a elaboração houve a regência das mesmas. Dessa forma, pode ter havido materialização dos princípios do PTBT na elaboração das unidades didáticas escritas e, ao ministrá-las, esses princípios podem ter sido corrompidos ou vice-versa.

Embora algumas tarefas como contar história embasando-se em sequência de fotos ou figuras, identificando diferenças entre elas, ou outras ações do mesmo tipo, possam ser improváveis de se realizarem fora da sala de aula, elas ainda podem:

...manifestar algum tipo de relação com aquelas atividades vivenciadas fora da sala de aula, no sentido de que elas podem produzir um tipo de comportamento linguístico equivalente ao uso comunicativo produzido pelas tarefas semelhantes às experiências que os alunos vivenciam fora da sala de aula (ELLIS, 2003, p. 6).

Nesta tese assume-se que uma tarefa possa envolver as habilidades orais e escritas, receptivas e produtivas, em recortes comunicativos e entende-se essas habilidades como sendo interligadas e não passíveis de separação rigorosa.

Outro ponto quanto à definição do termo *tarefa* refere-se à natureza dos processos cognitivos envolvidos em sua realização, que de acordo com Ellis (2003, p. 7), são: *selecionar, raciocinar, classificar, sequenciar e transformar informação de uma forma de representação para outra*. Para o autor, esse é um critério polêmico e tem sido compreendido de diferentes maneiras pelos vários teóricos que abordam o uso de tarefas.

Para Nunan (1989), por exemplo, a tarefa envolve os aprendizes *na compreensão, manipulação, produção e interação na língua-alvo*. Prabhu (1987) coloca a ênfase no aspecto cognitivo da tarefa, chamando a atenção para o fato de que esta envolve um processo de raciocínio, levando o aprendiz a realizar conexões entre as informações, deduzir novas informações e avaliá-las.

O critério *resultado* envolvido na definição de tarefa parece ser o único que não causa divergências, já que, na opinião da maioria dos autores, toda tarefa precisa apresentar *resultado* que não seja apenas o uso da linguagem.

Dessa forma, há possibilidade de os alunos subverterem os resultados da tarefa, por exemplo, utilizando-a para demonstrar conhecimento de regras, ao invés de focalizarem o uso comunicativo da língua. Porém, deve-se chamar a atenção para o fato de que, embora haja ênfase no resultado, o principal propósito da tarefa é o *uso processual da linguagem* em situações que visem à aquisição da língua-alvo.

Outra situação que causa divergência de opiniões sobre o termo tarefa é considerar algumas atividades como tarefas pré-comunicativas, pois estas apresentam maior controle, isto é, trilhos para sua realização, focalizando, geralmente, aspectos determinados da estrutura da língua, com o intuito de levar o aluno ao domínio e automatização linguística.

Todavia não se concorda com tal posição nesta pesquisa, pois defende-se que tarefas pré-comunicativas podem e devem ser utilizadas desde o início, podendo ser tarefas preparatórias ou pré-tarefas. Porém, advoga-se que estas não devam ter o foco na forma e sim, no significado.

Examinando a literatura da área, observa-se que há diferentes tipos de tarefas. Para a nossa tese, utiliza-se as chamadas tarefas comunicativas, denominação que tem sido amplamente difundida na área de Linguística Aplicada por se referir a uma maneira de "ser comunicativo" na

sala de aula e assegurar aos aprendizes a capacidade de comunicarem-se na língua-alvo. Porém, a simples adoção de termos não garante o ensino comunicativo.

Partindo do pressuposto de que nem toda *atividade* realizada em sala de aula pode ser uma *tarefa comunicativa*, apresenta-se o quadro doze de Barbirato (2005) no qual observa-se as diferenças entre essas atividades e, conforme a autora, as mesmas produzem experiências e resultados diferentes na sala de aula de LE:

**Quadro 12. Diferenças entre exercício, tarefa pré-comunicativa e tarefa comunicativa**

<b>Tipos de Atividades</b>	<b>Tipo de Interação</b>	<b>Planejamento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de Ensino</b>
<b>Exercícios de automatização mecânica</b>	-Interação explicitadora -Linguagem controlada, descontextualizada	-Planejamento estrutural linear (calcado em estruturas específicas de língua)	-Levar os alunos ao domínio de estruturas específicas	-Ensino centrado no professor -Aula tradicional -Foco na repetição, imitação.
<b>Tarefas Pré-Comunicativas</b>	-Interação explicitadora (disfarçada de comunicação) -Linguagem controlada, mas contextualizada.	-Planejamento estrutural calcado na forma que vem disfarçada. -Temas fictícios com personagens fictícios elaborados para acomodar a “estrutura do dia” que deve ser aprendida.	-Levar os alunos ao domínio de estruturas linguísticas específicas. -Preparar para a comunicação.	-Ensino centrado no professor, que decide quando e como o aluno fala. -Tarefas pedagógicas que focalizam a forma. -Representa a aula comunicativa. -Representa a maioria dos materiais didáticos para o ensino de LE. -A forma domina de maneira disfarçada o sentido.

<b>Tarefas Comunicativas</b>	<i>-Interação Implícitadora. -Não há estruturas linguísticas predeterminadas. -Momentos de explicitação podem ocorrer.</i>	<i>-Planejamento temático. -Foco no sentido.  -As tarefas são organizadas em torno de um tema.</i>	<i>-Comunicação.</i>	<i>-Ensino centrado no aluno, que desempenha as tarefas em pares ou em pequenos grupos. - Tarefas geradoras de insumo. -Lugar de vanguarda aonde queremos chegar.</i>
------------------------------	--	--	----------------------	---

**Fonte:** Barbirato 2005.

Para entender-se o quadro doze, é necessário relatar que interação explicitadora é um tipo de interação marcada pelo modelo: professor inicia – aluno responde – professor avalia a resposta do aluno.

Concordando com Ellis (2008), o principal problema desse tipo de interação é que não há lugar para uma conversa genuína ou para negociação do significado. A estrutura do discurso é rígida nas três fases do modelo, oferecendo poucas oportunidades para o aprendiz desenvolver suas próprias estratégias de comunicação.

Por interação implícitadora compreende-se que o foco está no significado em construção, na comunicação. Nesse tipo de interação os alunos são incentivados a utilizar estratégias para gerir a comunicação. Podem ocorrer mais oportunidades para negociação do significado, característica muito semelhante àquelas encontradas em uma conversação fora da sala de aula. Essa semelhança com os tipos de conversação que os aprendizes vivenciam fora da sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento mais efetivo da LE.

O quadro doze foi utilizado para explicar, de forma sucinta os diversos tipos de *ambientes* criados na sala de aula, proporcionando o uso de atividades variadas intrinsecamente conectadas ao tipo de ensino. Mais precisamente, as atividades podem ser compreendidas como a parte mais concreta do ensino (ALMEIDA FILHO, 1993).

Logo, as atividades não existem isoladamente, elas materializam-se por meio de um planejamento de ensino, e compreender as características desse, contribui para a definição do que é tarefa, o que auxilia e a distingue de outros tipos de atividades, como pontua Xavier (2010) nas suas definições de prática conversacional versus tarefa.

Como define a autora (XAVIER, 2007c, 2010), a prática conversacional caracteriza-se por uma conversa entre professor e aluno (s) e aluno (s) - aluno (s) sem necessidade de se chegar a um resultado final (outcome). A prática conversacional apenas promove a compreensão de algum insumo que foi apresentado oralmente ou de forma escrita, oportunizando aos alunos a verbalização de seus conhecimentos sobre o assunto e familiarizá-los com novos conhecimentos linguísticos e de conteúdo, não há problematização sobre o assunto.

Sabe-se que a tarefa requer compreensão e produção de LE em um contexto comunicativo e objetiva chegar a um resultado. Dessa maneira, a prática conversacional restringe-se à produção oral e escrita, enquanto a tarefa pode envolver qualquer uma das habilidades da língua, porque é estruturada para produzir um resultado, partindo de processos cognitivos (classificar, comparar, ordenar, julgar, criar) no uso comunicativo da língua.

Os autores Clark, Scarino & Brownell, 1994 salientam as diferenças entre prática conversacional e tarefa que também foram utilizadas como base para análise de dados nesta tese. Essas diferenças encontram-se explicitadas no quadro treze que segue:

**Quadro 13. Diferença entre prática conversacional e tarefas**

Prática conversacional (grifo nosso)	Tarefas
(a interação também pode estar presente na prática conversacional e ela pode ser realizada individualmente, em pares ou em grupos- observação da pesquisadora )	(podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grupos, mas deve haver algum tipo de interação em todas as ações – observação da pesquisadora)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>interagir e discutir</b></li> <li>• <b>interagir e decidir / transacionar</b></li> <li>• <b>obter e usar informações</b></li> <li>• <b>dar informações</b></li> <li>• <b>resposta pessoal</b></li> <li>• <b>expressão pessoal.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inquirir, interpretar</li> <li>• apresentar</li> <li>• resolver problemas</li> <li>• realizar</li> <li>• criar, projetar, compor</li> <li>• julgar, avaliar, responder</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Clark, Scarino & Brownell (1994)

Pode-se perceber pela observação do quadro 13 que na prática conversacional também é possível haver interação, pode-se tomar decisões, obter e usar informações, formular uma resposta pessoal ou expressão pessoal. No entanto, nas tarefas também é possível que sejam realizadas individualmente, porém deve haver interação.

Observa-se que é fácil confundir a prática conversacional com tarefa e por esse motivo deve-se prestar muita atenção na produção, na criação, na transformação, na realização, no julgamento, na apresentação, ou seja, no *output (resultado)* que é característica primordial da tarefa e não da prática conversacional, que se restringe apenas em obter informações, dar informações, respostas e expressões pessoais sobre o assunto.

Para esclarecer outro ponto importante nesse estudo, deve-se citar a sequência APP (Apresentação, Prática e Produção), tipo de ensino da abordagem estruturalista, que consiste em apresentação do assunto a ser estudado por parte do professor ativo, aluno passivo que pratica o que foi apresentado pelo professor e depois produz baseado nos moldes que lhe foram apresentados, o que é contrário à abordagem comunicativa, que utiliza-se do uso de tarefas que são atividades que oferecem oportunidades para o uso da linguagem como comunicação, sendo utilizadas com objetivos genuínos para se alcançarem resultados. Além disso, durante a sua realização os alunos são chamados a refletir sobre a propriedade ao contexto e acuidade da língua de modo geral, não ficando restritos à produção de um único item gramatical.

Desse modo, constata-se que o EBT pode ser apresentado como uma tentativa para entender a contextualização do ensino da forma, ou seja, uma maneira diversa de adquirir as estruturas linguísticas por meio de um tema, além da língua em si.

No quadro quatorze de Barbirato (2005), a seguir, constata-se que os procedimentos do ciclo da APP e do ciclo da tarefa são diferentes, a prática da APP é característica da abordagem gramatical (Estruturalista) e a tarefa está inserida na abordagem Comunicativa.

**Quadro 14. As diferenças no ciclo da APP e no ciclo do PTBT.**

<b>Ciclo do APP</b>	<b>Ciclo do PTBT</b>
<i><b>O ensino é iniciado pela apresentação da língua-alvo, o contexto deve ser criado, artificial.</b></i>	<i>O contexto já é estabelecido pela própria tarefa, de acordo com o tema que está sendo explorado.</i>
<i><b>As aulas estabelecem um conjunto de objetivos limitadamente predeterminados pelo professor.</b></i>	<i>As aulas têm estrutura mais flexível, permitindo aos alunos se moverem da experiência com a linguagem para alguma eventual análise comunicativa ou linguística.</i>
<i><b>Os professores são o centro do processo, orquestrando a aula. (WILLIS, 1996)</b></i>	<i>Os professores estabelecem o contexto e então interferem apenas quando necessário, fazendo do aluno o</i>



	<i>personagem principal, ator e diretor do próprio espetáculo.</i>
<b><i>O aprendiz é conduzido da acuidade ou precisão formal à fluência.</i></b>	<i>O aprendiz é conduzido da fluência à acuidade e submetido a uma exposição mais rica. Os alunos percebem, assim, que há mais na linguagem do que apenas tempos verbais e novas palavras.</i>
<b><i>As habilidades são ensinadas separadamente e a atenção à comunicação geralmente é ao final da unidade.</i></b>	<i>As quatro habilidades são naturalmente integradas, oferecendo, assim, aos alunos uma experiência total e completa com a linguagem.</i>

Fonte: Barbirato (2005)

Baseado nas diferenças apresentadas no quadro anterior (quadro 14) sobre os dois ciclos, concorda-se nesta pesquisa com Barbirato (2005), que salienta que:

Ao compararmos o APP e o uso de tarefas, entendemos que no lugar da primeira fase (apresentação) temos o que poderíamos chamar de estabelecimento do contexto, ou seja, nessa fase, o professor teria como objetivo explicar aos alunos o que é esperado deles durante a realização da tarefa, os objetivos a serem alcançados e o que deve ser feito e como, por exemplo, em pares ou pequenos grupos. Desde esta fase, já é possível falar em produção, uma vez que o estabelecimento do contexto já deve ser feito na língua-alvo e os alunos podem interagir na língua-alvo por meio de perguntas de esclarecimento, confirmação, negociação do significado, etc. Nessa fase, os alunos podem lançar mão de elementos extralinguísticos e estratégias de comunicação, uma vez que ainda não conhecem suficientemente bem a língua e, também utilizar amostras de linguagem oferecidas pelo professor, como por exemplo, pedirem para repetir, dizerem que não entenderam, etc.

Ainda de acordo com Barbirato (2005),

A principal vantagem do planejamento baseado em tarefas em relação ao APP está no fato de não tomar a forma como critério organizador. Infelizmente, autores e professores dispostos a trabalhar com abordagens baseadas em tarefas nem sempre compreendem e incorporam esse critério da abordagem baseada em tarefas e planejam as unidades baseados em pontos específicos da gramática [...]

Portanto, nesta pesquisa procurou-se orientar os PFIs que organizassem as tarefas em torno do tema principal da aula, focalizando o sentido da língua, e não a forma, pois defende-se aqui que a forma deve ser abordada conforme surgirem as dúvidas dos alunos, ou quando o professor achar necessário para elaboração das tarefas ou correção de erros das produções, posteriormente à realização da tarefa.

Nesta tese os critérios definidores de tarefa estabelecidos por Barbirato (2005, 2016b) foram utilizados para analisar as unidades didáticas elaboradas e as aulas ministradas pelos PFIs como elementos da análise de dados para a verificação da concretização dos princípios do PTBT, se foram materializados nas aulas dos PFIs.

### **1.7 Ensino ou Instrução Baseados em Conteúdo (EBC ou IBC)**

Os princípios do EBC/IBC estão fortemente enraizados nos princípios do ensino comunicativo, pois envolvem uma participação ativa de alunos na troca de conteúdo.

Para Richards e Rodgers (2001), o EBC/IBC é baseado em dois princípios relevantes,

1. As pessoas aprendem uma L2/LE com mais sucesso quando usam a língua como um meio de obter informações e, não como um fim em si mesma

2. O EBC/IBC reflete melhor as necessidades dos alunos de aprenderem uma L2/LE. Pode-se dizer, certamente, que as pessoas que são confrontadas com situações da vida real podem achar mais fácil adquirir a língua –alvo como ferramenta, com um propósito real, por exemplo comprar comida, estudar, conseguir um emprego, entre outros.

Na Instrução Baseada em Conteúdo (CBI- Content based Instruction) há variações que dependem das necessidades dos aprendizes. Dessa forma, defende-se nesta tese que uma das variações do CBI propõe abordar um tema a ser trabalhado em várias unidades didáticas ao longo de um bimestre, um semestre ou até anualmente com uma sala de aula, sendo eficaz para a aquisição de uma língua-alvo, pois o insumo torna-se recorrente ao longo das aulas sobre o mesmo tema.

Sabe-se que o contato mais extenso com o tema juntamente com a gradação e problematização do assunto proposto pelas tarefas (EBT) propiciam aos alunos a aquisição de mais informações, e o contato recorrente com o mesmo por um período de tempo significativo, conseqüentemente, também propicia a aquisição da língua por meio do mesmo.

Byrnes (2005 *apud* CASSOLI, 2011) salienta que o ensino ou instrução de línguas por conteúdo é aquele que tem por foco o conteúdo em vez das estruturas linguísticas, isto é, aprender sobre algo e, conseqüentemente, adquirir a língua-alvo. Esse ensino integra, no contexto

de ensino de uma L2/LE, tópicos ou tarefas de conteúdos de outras disciplinas, ou temas atuais, polêmicos, de interesse do aluno ou para ele relevantes.

As premissas desse ensino são a linguagem como fenômeno social e discursivo e o contexto multilíngue e multicultural, a partir do qual se constrói significado e se (res) significa o mundo.

Analisando-se dados de pesquisas anteriores, infere-se que os alunos adquirem com maior fluidez e precisão a língua trabalhada no conteúdo ensinado, porque todo o conteúdo é produzido a partir da língua que se quer adquirir.

Cassoli (2011) postula que, o primeiro passo para utilizar tal instrução é entender as diferenças entre o Ensino Baseado em Conteúdo e o Ensino Baseado na Língua, as quais podem ser visualizadas a partir do quadro quinze a seguir:

**Quadro 15. Diferença entre o Ensino Baseado no Conteúdo e o Ensino Baseado na Língua**

<b>Ensino Baseado no Conteúdo (EBC)</b>	<b>Ensino Baseado na Língua (EBL)</b>
<i>O conteúdo é ensinado na LE</i>	<i>O conteúdo é usado para adquirir LE.</i>
<i>A aquisição do conteúdo é prioridade</i>	<i>A aquisição da forma é prioridade, enquanto a do conteúdo é incidental.</i>
<i>Os objetivos do conteúdo são determinados pelos objetivos do currículo de curso.</i>	<i>Os objetivos da língua são determinados pelos objetivos do curso de LE ou pelo currículo.</i>
<i>Os alunos são avaliados principalmente pelo conhecimento do conteúdo.</i>	<i>Os alunos são avaliados quanto às habilidades/proficiência na língua.</i>

**Fonte:** Cassoli (2011)

Observa-se no quadro anterior (quadro 15) que os tipos de ensinamentos apresentados são bem diferentes, e o ponto mais relevante é que o *primeiro (EBC)* tem como base o conteúdo relevante, que é prioridade e deve ser apreendido pelo aluno, enquanto o *segundo (EBL)*, baseado em itens linguísticos, muitas vezes desprovidos de contextos reais, faz do ensino da forma prioridade, sendo o ensino do conteúdo incidental.

No EBC os objetivos são determinados pelo currículo e avalia-se os alunos pelo conhecimento do conteúdo ensinado/aprendido, já no EBL os objetivos da *língua* são

determinados pelos propósitos do curso ou pelo currículo e o aluno é avaliado quanto às habilidades ou à proficiência adquirida da língua. (CASSOLI, 2011)

Defende-se, nesta tese, ser muito produtivo que o aluno adquira uma nova língua em contexto rico em insumo real. Como já mencionado, o foco de atenção está no sentido, porém, a atenção secundária à forma se faz sempre que necessário. O insumo é muito importante, mas há outras características, como interação, motivação, o papel do professor (que em alguns momentos deve falar mais devagar, repetir, sistematizar etc.) e as próprias tarefas problematizadoras que também influenciam o processo de aquisição da língua-alvo.

Assim, com o objetivo de elucidar os conceitos de EBC/CBI, considera-se relevante relatar definições sobre esse tipo de ensino na visão de diferentes autores, como é mostrado no quadro a seguir:

**Quadro 16. Definições de CBI/CBT de acordo com vários autores**

AUTORES	DEFINIÇÕES DE CBI/CBT
<b>CRANDALL; TUCKER (1990)</b>	<i>“[...] uma abordagem para ensino de línguas que integra a apresentação de tópicos ou tarefas de outras disciplinas (como matemática e estudos sociais) em um contexto de ensino de segunda língua ou língua estrangeira.”<sup>24</sup></i>
<b>BYCINA (1991)</b>	<i>“Um programa de ensino baseado em conteúdo é simplesmente aquele em que a unidade organizacional básica é um tópico ou tema, diferentemente dos modelos de padrões gramaticais e funções linguísticas mais comuns. O objetivo maior é proporcionar contextos mais significativos para o aprendizado de línguas ao invés de focar a língua como um objeto de estudo[...].”<sup>25</sup></i>
<b>CRANDALL (1994)</b>	<i>“Nessa abordagem também chamada de linguagem integrada e instrução por conteúdo – professores de L2, bilíngues ou de LE, utilizam materiais instrucionais, tarefas, e técnicas de sala de aula partindo de áreas de conteúdo acadêmico como um veículo para desenvolver a língua, o conteúdo e habilidades de estudo e cognitivas. A L2 é usada como um meio de instrução para o ensino de matemática, ciências, estudos sociais, e outras disciplinas acadêmicas. A instrução geralmente é dada por um professor de língua ou por uma combinação de professores de língua e conteúdo trabalhando juntos.”<sup>26</sup></i>

<sup>24</sup> “[...]an approach to language instruction that integrates the presentation of topics or tasks from subject matter classes (e.g., math, social studies) within the context of teaching a second or foreign language.”

<sup>25</sup> “A content based curriculum is simply one in which the basic organizational unit is a theme or topic, rather than the more customary grammatical patterns or language functions. The goal to this is to provide meaningful contexts for language learning instead of focusing on language as an object of study [...]”

<sup>26</sup> “In this approach – also called integrated language and content instruction – ESL, bilingual, or foreign language teachers use instructional materials, learning tasks, and classroom techniques from academic content areas as the vehicle for developing language, content, cognitive, and study skills. The second language is used as the medium of instruction for mathematics, science, social studies, and other academic

<b>BRINTON; SNOW; WESCHE (2003)</b>	<i>[...] definimos instrução baseada em conteúdo como a integração de um conteúdo específico com objetivos de ensino de línguas. Mais especificamente [...] refere-se ao ensino concomitante de uma disciplina acadêmica e habilidade linguística.”<sup>27</sup></i>
<b>DUEÑAS (2002)</b>	<i>“Instrução baseada em conteúdo tem sido descrita como um novo paradigma no ensino de línguas, centrada em fomentar a competência do aluno em uma segunda língua ou língua estrangeira enquanto avança no conhecimento de alguma disciplina.”<sup>28</sup></i>

Fonte: Cassoli (2011)

Percebe-se que mesmo as definições sendo diversas, o objetivo principal do EBC/CBI é trazer conteúdo significativo para o ensino de línguas e organizar os cursos de línguas pelo conteúdo, definindo o que deve ser ensinado. Assim, acredita-se que ensinar a língua e o conteúdo concomitantemente pode promover a aquisição da língua estrangeira. Contudo, também, considera-se que todos os tipos de EBC mantêm uma relação entre si, que é ensinar o conteúdo e por meio desse atingir proficiência, fluência e precisão na língua.

Cassoli (2011) explica que há três tipos de Instrução Baseada em conteúdo e exemplifica-os por meio do quadro dezessete com as definições de Crandall (1994) que foi reproduzido na sequência:

#### Quadro 17. Os diferentes tipos de CBI/CBT

<b>Nomenclatura</b>	<b>Definição</b>
<b><i>Cursos Temáticos</i></b> <b><i>(Theme-Based Courses)</i></b>	<i>“Nesse tipo de curso, o currículo é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina específica, ou inclui certo número de tópicos individuais associados a um tema geral relevante. Em ambos os casos, os temas são as ideias centrais que organizam as unidades curriculares; [...] termos, tópicos devem ser arranjados para prover a máxima coerência por unidade temática e gerar oportunidades para explorar tanto o conteúdo quanto a língua.”<sup>29</sup></i>

subjects. Instruction is usually given by a language teacher or by a combination of the language and content teachers.”

<sup>27</sup> “[...] we define content-based instruction as the integration of particular content with language-teaching aims. More specifically [...] it refers to the concurrent teaching of academic subject matter and second language skills.”

<sup>28</sup> “Content-Based Instruction has been described as a new paradigm in language education, centered on fostering student competence in a second or foreign language while advancing in the knowledge of a subject matter.”

<sup>29</sup> “The foreign language syllabus in TB courses is organized either around different topics within a particular discipline, or including a number of individual topics associated with a relevant general theme

<p><b>Cursos Adjuntos/Ligados</b> <i>(Adjunct/Linked Courses)</i></p>	<p><i>“Esse modelo de curso tem por objetivo conectar um curso de línguas a algum curso acadêmico regular. Adjunct/Linked courses são ministrados a alunos que estão matriculados simultaneamente em cursos com conteúdos específicos, mas que não trazem a competência necessária para seguir no curso a menos que algum auxílio adicional seja oferecido. Tanto a disciplina regular quanto o curso de língua compartilham uma base de conteúdo comum, mas se diferenciam no foco da instrução: enquanto o professor responsável pelo conteúdo focaliza conceitos acadêmicos, o professor de línguas enfatiza habilidades linguísticas utilizando conteúdo acadêmico como pano de fundo para contextualizar o processo de aprendizado da língua.”<sup>30</sup></i></p>
<p><b>Cursos de Assuntos Abrigados</b> <i>(Sheltered subject-matter instruction)</i></p>	<p><i>“O termo sheltered (abrigado) deriva da deliberada separação de alunos de segunda língua dos falantes nativos da língua-alvo com o propósito da instrução de conteúdo [...] As aulas são comumente ensinadas por um instrutor de conteúdo, não um professor de línguas; esse instrutor de conteúdo, entretanto, deve se sensibilizar das necessidades linguísticas dos alunos, e deve ser familiarizado com o processo de aquisição da linguagem [...] o propósito geral desses cursos é o aprendizado de conteúdo ao invés do aprendizado da língua, de maneira que, esse modelo constitui um dos grandes paradigmas na metodologia do CBI [...].”<sup>31</sup></i></p>

Fonte: Cassoli (2011) com base em Crandall (1994).

Quando se define o Modelo Adjunto e o Abrigado, Crandall (1994) explica que esses tipos de cursos são mais apropriados para o ensino de inglês como segunda língua, pois os alunos estão inseridos no país e na cultura da língua-alvo, tendo contato constante e real com o idioma.

---

or content area. In both cases, themes are the central ideas that organize major curricular units; [...] terms, topics should be arranged to provide maximum coherence for theme unit, and to generate a range of opportunities to explore both content and language.”

<sup>30</sup> “The AL model aims at connecting a specially designed language course with a regular academic course. AL courses are taught to students who are simultaneously enrolled in the regular content course, but who lack the necessary competence to follow the course successfully unless some additional aid is provided. Both the regular discipline and the adjunct course share a common content base, but differ in the focus of instruction: whereas the content instructor focuses on academic concepts, the language teacher emphasizes language skills using the academic content as a background for contextualizing the language learning process.”

<sup>31</sup> “The term ‘sheltered’ derives from the model’s deliberate separation of second language students from native speakers of the target language for the purpose of content instruction. In sheltered subject-matter instruction, the class is commonly taught by a content instructor, not a language teacher; this content instructor, however, has to be sensitized to the students’ language needs and abilities, and has to be familiarized with the traits of the language acquisition process [...]the overall purpose of SSM courses is content learning rather than language learning, so this model constitutes one of the “strong” paradigms within the general framework of CBI [...].”

Para esta tese foi escolhido a Instrução Baseada em Conteúdo Temático, pois, como definiu Crandall (1994), o currículo é organizado em torno de diferentes tópicos de uma disciplina específica, tema específico ou inclui certo número de tópicos individuais associados a um tema geral relevante, como foi o caso desta pesquisa. Os PFIs elaboraram uma unidade temática com várias aulas de um tema específico, explorando vários tópicos daquele tema nas aulas diferentes, assim gerando insumo recorrente e favorecendo a aquisição da língua-alvo. Considero o tipo de Ensino Baseado em Conteúdo Temático como o mais adequado para contextos de aquisição de língua estrangeira.

### **1.7.1 – A importância do conteúdo a ser ensinado**

Atualmente, vive-se em um mundo globalizado, onde o desenvolvimento tecnológico e as relações sociais, culturais e políticas, estão em evidência e em uma velocidade muito rápida. Desse modo, a integralização das pessoas aos acontecimentos do mundo é primordial para o aprendizado de uma LE e a grande relevância para a aprendizagem do aluno é ele estar preparado e motivado para enfrentar desafios.

Em consonância com Barbirato (2008, p. 360) com o ensino comunicativo,

*...as experiências passaram a ser organizadas com o objetivo de proporcionar aos aprendizes maiores oportunidades de se comunicarem, de aprenderem a língua-alvo com e na comunicação. Aliado a essa premissa, a compreensão da impossibilidade de se ensinar uma LE separada do processo sócio-cultural e histórico passou a ser considerada como parte importante do planejamento de cursos de línguas.*

Defende-se que o conteúdo a ser ensinado deve ser pensado e escolhido de acordo com o público que irá vivenciá-lo no ensino para despertar seu interesse e motivá-lo.

Assim, “*as pessoas aprendem uma segunda língua ou LE com mais sucesso quando elas utilizam a língua como um meio de adquirir informação, ao invés de aprender a língua como um fim em si mesma*”<sup>32</sup>( Richards e Rodgers, 2001, p.207).

Logo, advoga-se para esta pesquisa que a escolha de um tema/tópico/assunto utilizado em um planejamento de línguas integra uma etapa importante, principalmente se ele for voltado ao desenvolvimento da proficiência geral do aluno na língua-alvo escolhida.

Por isso, para este estudo escolhe-se o PTBT que engloba o Ensino Baseado em Conteúdo Temático e o de Tarefas para problematizar esse conteúdo escolhido, por refletir melhor as necessidades do aluno para aprender uma LE, como salientam Richards e Rodgers (2001).

A seguir, discorre-se sobre o insumo relevante, primordial para a utilização deste tipo de ensino.

### **1.7.2. O Insumo Relevante**

Considera-se relevante a importância de Krashen (1982,1989) para os estudos sobre o insumo no processo de aquisição de línguas estrangeiras, pois ele auxilia a internalização da língua e favorece a construção da linguagem. A hipótese do insumo compreensível é a chave central da teoria desse linguista, porque para ele a aquisição de uma língua só será possível se o aluno for submetido a exposição da língua-alvo em um nível a mais de conhecimento do que o seu. Sendo assim, o autor (op.cit) advoga que a hipótese do insumo fornece alguns conceitos, por exemplo:

a) Insumo: seria toda manifestação de linguagem na língua-alvo que se tornará competência comunicativa na interlíngua; deve ser relevante e de interesse do aluno; produzido na sala de aula ou fora dela; o filtro afetivo deve ser favorável.

b) Insumo + 1 ( $i = 1$ ): o nível do aluno é considerado  $i$  e o insumo ideal deve ser  $i + 1$ , isto é, um pouco a mais do seu nível de conhecimento da língua. Porém, para que isso aconteça é necessário que o aluno compreenda parte do insumo oferecido, e que essa parte esteja acima do seu nível de capacidade de entendimento da língua.

---

<sup>32</sup> “[...] people learn a second language more successfully when they use the language as a means of acquiring information, rather than as an end in itself.”



c) Insumo absorvido: é o insumo que produz sentido ou compreensão para o aluno e que é adquirido como competência comunicativa na língua-alvo.

d) Insumo dispensável: é aquele adquirido em um nível muito maior do que o aluno esteja.

e) Insumo exato: é o que podemos chamar de insumo calibrado, pois o aluno consegue compreendê-lo integralmente, estimulando sua aquisição da língua-alvo.

f) Insumo implícito: é o insumo voltado para o significado da língua, podendo resultar em uma competência comunicativa adquirida, ou seja, aquele processado pelo aluno de forma implícita.

g) Insumo natural: é o insumo adquirido de forma autêntica pelos aprendizes que se confronta um insumo que simula a realidade da língua como a prática de seu sistema.

h) Insumo ótimo: é o produzido na língua-alvo “na medida certa” e pode estar acima do nível do aluno num devido momento. Este conceito de insumo possui várias características e é considerado pelo autor como o conceito de insumo mais relevante. Deve ser compreensível, interessante, não sequenciado gramaticalmente e na quantidade suficiente.

i) Insumo produzido: é o insumo que se constrói na interação da sala de aula, entre professor e alunos e/ou entre alunos e alunos num contexto de ensino e aprendizagem de língua.

Portanto, é essencial salientar o fato de que o insumo ocupa papel importante na construção do ambiente da sala de aula de aquisição de línguas envolvendo o PTBT e que deve ser diversificado e em grande quantidade para que os alunos cumpram os propósitos das tarefas.

O termo insumo é compreendido por Barbirato (2005) *como tudo aquilo que é trazido pelo professor ou construído entre professor e alunos e/ou entre alunos e alunos, em um processo de interação e de construção de significados*. Ainda segundo a autora não basta apenas o aluno receber insumo, é essencial um esforço por parte dos alunos (Krashen, 1982 apud Barbirato, 2005) para compreendê-lo, além de ser significativo, interessante e relevante para os mesmos.

Complementando Krashen sobre a *hipótese do insumo*, Swain (1985,1995) argumenta ser a favor da *hipótese do output*, pois afirma que o uso da língua auxilia a produção do aluno e acredita que o “*output pode incitar os alunos a se moverem da semântica, um processamento*

*estratégico não determinístico e aberto prevalente na compreensão, ao processamento gramatical completo necessário para uma produção acurada” (SWAIN, 1995, p.128).*

Assim, nesta pesquisa sustenta-se que o insumo deve ser relevante, abundante e produzido, para que auxilie os alunos na negociação de significado na língua-alvo no momento de sua produção, seja ela oral ou escrita.

O tipo, quantidade e diversidade do insumo oferecido nas unidades didáticas será tópico relevante analisado nas produções dos PFIs.

Na sequência, trata-se do papel do professor e aluno no planejamento utilizado neste estudo.

### **1.7.3. Os papéis do professor e do aluno no PTBT**

Nota-se grande mudança na postura dos professores e dos alunos com a transição do ensino tradicional para o comunicacional. No ensino tradicional, o professor desempenha o papel de controlador, exercendo a função de dominar a interação, cabendo-lhe determinar o que os alunos farão, qual linguagem deverá ser usada, como e quando deverão falar, isto é, o professor sempre prevê como será a interação e a linguagem que os alunos deverão usar. Porém, uma característica importante da interação não é observada nesse método – a espontaneidade, o uso de linguagem não ensaiada.

Optou-se por falar primeiramente sobre a autonomia do aluno e depois sobre o papel do professor no processo de aquisição da língua alvo.

Nunan (2000, p. 3) ressalta que “a aprendizagem/aquisição de uma segunda língua/ língua estrangeira ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer a sua autonomia”. Tal afirmação coloca a autonomia como uma das molas propulsoras para a aquisição de LE. A sala de aula tradicional nem sempre deu espaço para que o aluno buscasse seus próprios caminhos no seu desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, no PTBT é importante a ênfase na interação, a voz e autonomia do aluno permitindo que ele traga para a sala de aula o seu entendimento das questões apresentadas em sala.

Nos últimos anos, o papel da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira ganhou destaque em várias pesquisas no Brasil e no mundo (LEFFA 2002; NUNAN 2000).

O desenvolvimento da autonomia deve ser incentivado pelo professor, pois é através da participação ativa, autônoma e consciente que podemos levar nossos alunos a uma aprendizagem eficaz. Pesquisas na área de ensino demonstram a relevância da autonomia no processo de aprendizagem, havendo um consenso entre alguns autores de que a autonomia deve ser desenvolvida e ensinada (LEFFA 2002; MOITA LOPES 1996). De acordo com Leffa (2002, p.15) “a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”.

Defende-se nesta tese que como educador deve-se desenvolver no aluno o conhecimento que vai além do conhecimento mecânico, incentivar a participação ativa e consciente, pois só esse tipo de competência libertará o aluno da dependência do professor (MOITA LOPES, 1996). Acredita-se ser pertinente citar a concepção de autonomia de acordo com alguns autores, como por exemplo: Little (1991) que define autonomia como a “capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem”. Nessa definição o aspecto da reflexão na aprendizagem é ressaltado. Além disso, o autor acrescenta que a autonomia na aprendizagem não deve se limitar a habilidades referentes ao conteúdo, ou melhor, ao domínio de uma tarefa específica, mas deve também considerar aspectos metacognitivos que dizem respeito ao processo de aprendizagem, ou seja, ao entendimento das estratégias que envolvem esse processo. O conceito de autonomia apresentado por Little (1991) se alinha ao pensamento de Moita Lopes (1996) que afirma que os alunos devem entender o propósito geral das atividades e refletir sobre seu próprio conhecimento a fim de poder utilizar esse conhecimento em outros contextos.

Ao discutir o desenvolvimento da autonomia na educação, Leffa (2002) afirma que é possível ensinar alguém a ser autônomo criando oportunidades em sala de aula. Defende-se que os professores devem se mobilizar para fornecer ferramentas aos alunos para que possam se tornar autônomos, ou seja, é fundamental que o professor utilize estratégias e promova meios facilitadores de aprendizagem.

Segundo Larsen-Freeman (2011), não é suficiente apenas reconhecer as contribuições feitas pelos alunos, é necessário também que o professor procure maximizar o potencial de seus alunos com a utilização de estratégias e conscientizá-los envolvendo-os em relação à importância do trabalho autônomo. Sobre o ensino de línguas, Wenden (1985 apud Larsen-Freeman, 2011) observou que o tempo dedicado ao ensino e prática de estratégias em sala de aula é tão valioso quanto aquele dedicado ao ensino e prática da língua.

Para abordar os papéis dos professores Almeida Filho (1993) esclarece que no ensino comunicacional o professor assume papéis de:

- a) "**diretor**": o professor é visto como maestro de uma orquestra ou como o diretor de uma peça de teatro e tem como função manter efetivamente o fluxo do processo;
- b) "**gerenciador**": ao assumir o papel de gerenciador da aprendizagem, o professor tem a função de planejar cursos e aulas. Tem também a função de incentivar a criatividade dos alunos;
- c) "**facilitador**": nessa função o professor deve facilitar aos alunos o processo de aprendizagem, ajudando-os nas dificuldades. O professor como facilitador está um passo à frente do professor gerenciador e do diretor, pois deve ser capaz de guiar o aluno no processo de aquisição.
- d) "**fonte de conhecimento**": essa é a função menos controladora, dado que o aluno é quem deve tomar a iniciativa de procurar o professor, cujo papel é aconselhá-lo quando solicitado.

Assemelha-se esta posição do autor (op. cit.) com a de outros (PRABHU, 1987; SAMUDA, 2001; WILLIS, 1996; VAN DEN BRANDEN, 2006; BYGATE; SKEHAN & SWAIN, 2001 entre outros) quanto ao papel do professor no EBT que deve ser apresentado como um *guia*, um *conselheiro* ou um *incentivador* que tenta motivar seus alunos a desempenharem as tarefas, dá a eles instruções claras e os apoia no desempenho da tarefa tanto no nível afetivo do aluno quanto no cognitivo, que de certa forma leva ao desenvolvimento de uma proficiência na língua.

Sabe-se que essas ideias podem parecer atrativas no entanto, há poucas pesquisas disponíveis sobre como professores experientes e professores pré-serviço percebem essa posição específica do professor, se eles são capazes, ou não, se estão dispostos, ou não a colocar em prática e, se esse papel confronta com outros papéis que eles têm em mente e assumem nas suas salas de aula.

Van den Branden, (2006), faz uma observação com relação a essa questão, e surge o questionamento se os professores ou professores em formação inicial podem, na verdade, e conseguem desenvolver a reflexão ou vivenciar e materializar o PTBT.

A colocação do autor (op. cit) é também ponto pertinente desta tese, se, ou não os PFIs conseguiram materializar os princípios do PTBT em unidades didáticas elaboradas e ministradas, ou seja, se eles conseguiram elaborar tarefas baseadas nas teorias que lhes foram apresentadas nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e se conseguiram materializá-las nas aulas ministradas com suas unidades didáticas.

Defende-se que outro papel importante do professor é estar atento aos fatores afetivos dos alunos salientando-se de acordo com o Quadro Comum Europeu (2001)<sup>33</sup> que o papel dos mesmos (no caso desta pesquisa os PFIs) em processo de ensino-aprendizagem de línguas é influenciado por alguns fatores afetivos, entre eles: autoestima, motivação, atitude, capacidade de arriscar-se, extroversão, introversão, etc.

Considera-se fundamental citar alguns dos fatores afetivos, pois, observou-se nesta pesquisa apresentarem relevância nas tomadas de decisões por parte dos PFIs tanto na preparação das unidades didáticas (Planejamento), quanto na regência (Fato) das mesmas e, por terem sido apontadas pelos próprios PFIs nas suas respostas aos questionários.

### **1.8. Os fatores afetivos na aquisição de LE: foco na motivação**

Sabe-se que os pesquisadores da área de LA concordam que, independentemente de sua L1, os aprendizes seguem um caminho previsível em seu processo de aquisição de L2/LE: a

---

<sup>33</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc. na Europa. Descreve detalhadamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural da língua. O QECR define ainda os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

aptidão, o contexto de aquisição e a variação com a qual eles passam pelas fases de tal processo (SANZ, 2005 apud CASSOLI, 2011)<sup>34</sup>.

Almeida Filho, 2020 (Mimeo) salienta em sua obra mais recente, o livro “*Aspectos da Formação de Professores de Línguas. Pressupostos de Área, Práticas e Representação*” a importância da parte afetiva na aquisição

A parte afetiva é muito importante no processo de aquisição e o professor ou professora precisa atuar para manter o bom equilíbrio dela ao longo do tempo em que atua para que se instale uma competência de uso nessa nova língua nos aprendizes. Motivações variadas, baixa ansiedade, auto-estima, pouca pressão negativa de pares que não desvalorizam a nova língua, capacidade de manter o esforço mesmo frente a sinais eventuais de pouco desenvolvimento ou de que o que pensávamos estar aprendido numa dada fase, na verdade, não estar. Não podemos deixar que bloqueios se instalem e manter uma certa leveza sob certo ânimo no processo.

Nesta tese concorda-se com Almeida Filho (op. cit) quanto a relevância da parte afetiva no ensino-aprendizagem de línguas, que é consonante com Brown (2007, p.154) quando o autor explica

Compreender como os seres humanos se sentem, respondem, acreditam e valorizam as coisas é um aspecto extremamente importante na teoria de aquisição de L2 (para esta tese LE). Passamos agora a considerar fatores afetivos específicos no comportamento humano e como eles se relacionam com a aquisição de L2 (para esta tese LE).

A seguir, no quadro dezoito encontra-se uma breve explicação desses fatores afetivos com base na teoria de Brown (2007, p.154-174):

---

<sup>34</sup> “Researchers agree that L2/LE follow a predictable path in their acquisition process irrespective of their L1, aptitude and context of acquisition and that language learners vary in the efficiency with which they go through the stages.”

**Quadro 18 - Resumo sobre a teoria dos fatores afetivos**

<b>FATOR AFETIVO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>AUTOESTIMA</b>	<i>Por auto estima, nos referimos a avaliação que os indivíduos fazem e geralmente matem a respeito de si próprios; ela expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação, e indica a extensão na qual os indivíduos se julgam capazes, significativos, bem sucedidos e valorizados. (COOPERSMITH, 1967, p.4-5 apud BROWN, 2007, p.154)</i>
<b>INIBIÇÃO</b>	<i>a inibição é um fator limitante para a aquisição de LE, pois pode fazer com que o aprendiz perca oportunidades de interagir com os colegas e com o professor, de discutir e expor suas ideias.</i>
<b>ARRISCAR-SE</b>	<i>Arriscar-se é uma característica importante para a aquisição bem sucedida de L2/LE. Os alunos têm que ser capazes de jogar um pouco, estar dispostos a experimentar palpites sobre o idioma e correr o risco de estarem errados.</i>
<b>ANSIEDADE</b>	<i>Sentimento subjetivo de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação associado a uma excitação do sistema nervoso autônomo. (SPIELBERGER, 1983, P1- APUD BROWN, 2007, P.161) Colocada de forma mais simples, a ansiedade está associada a sentimentos de desconforto, frustração, dúvida de si mesmo, apreensão ou preocupação. (SCOVEL, 1978, P.134-APUD BROWN 2007, P.161)</i>
<b>EMPATIA</b>	<i>Em terminologia comum, empatia é o processo de se colocar no lugar do outro, de afastar-se de si mesmo e para entender o que a outra pessoa está sentindo. É provavelmente o principal fator afetivo para a convivência harmoniosa dos indivíduos na sociedade.</i>
<b>INTROVERSÃO</b>	<i>Característica de pessoa aparentemente calma, reservada e com tendência à reclusão.</i>
<b>EXTROVERSÃO</b>	<i>uma pessoa extrovertida é agregadora e vive para ir a festas, comportamento contrário ao da introvertida, que seria. O estereótipo do extrovertido é bastante valorizado no Ocidente e isso reflete também nas salas de aula, pois os professores admiram o aluno comunicativo, participativo, que discute e exprime suas opiniões livremente.</i>
<b>MOTIVAÇÃO</b>	<i>a motivação refere-se a impulsos internos ou a desejos em relação a um objetivo e pode ter como fontes a própria atividade de aprendizagem, o sucesso experimentado pelo aprendiz, traços de personalidade, recompensas etc.</i>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese com base em Brown (2007, p. 154-174)

Sobre a autoestima o autor (op. cit.) argumenta que, esta, seja provavelmente o aspecto mais comum e sutil de qualquer comportamento humano. Pode ser declarado facilmente que nenhuma atividade cognitiva ou afetiva bem-sucedida pode ser desempenhada sem algum grau de autoestima e autoconfiança.

Compactua-se nesta tese com a argumentação de Brown (2007, p. 166-167) sobre introversão e extroversão,

...às vezes, acredita-se que os introvertidos não são tão brilhantes quanto os extrovertidos e tal visão pode ser equivocada, pois a extroversão pode indicar que a pessoa possui necessidade de aprovação e reforço por parte dos outros para se completar, ao passo que a pessoa introvertida se sente completa sem precisar que isso reflita nos outros. Contrariando os estereótipos, os introvertidos podem apresentar muita força de caráter, característica que os extrovertidos podem não possuir.

A respeito da ansiedade, que para o autor (op. cit), é um conceito que se apresenta emaranhado com autoestima, autoeficácia, inibição e tomada de risco, o construto da ansiedade desempenha um importante papel afetivo na aquisição da linguagem.

Krashen (1987) afirma em sua teoria do filtro afetivo que fatores como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança são relevantes no processo de aquisição de língua estrangeira. Para ele, os aprendizes que mostram atitudes positivas e maior motivação podem ter mais sucesso na aquisição, pois buscam mais insumo, sendo este um pouco acima de sua capacidade de compreensão na língua-alvo, o que fortalece a expectativa de que a aquisição aconteça e, conseqüentemente, o input recebido possa ser absorvido. Para o teórico, a tensão, a ansiedade a baixa estimam e a falta de motivação tendem a elevar o filtro afetivo e bloquear o aprendiz mentalmente, o que pode dificultar a internalização do insumo. Para Krashen (1987), a motivação intrínseca é primordial para a aquisição, pois favorece por insumo. De acordo com as visões teóricas do pesquisador, cabe ao professor fornecer o input correto, desencorajando a ansiedade, a falta de motivação, o medo de arriscar-se, em outras palavras, criar um ambiente de sala de aula no qual os sentimentos negativos sejam amenizados, o que pode contribuir para a participação efetiva do aprendiz no processo de aquisição de maneira ativa e não como um mero espectador.

Concorda-se com Brown (2007, p.165) quando o autor postula que a comunicação requer um grau sofisticado de empatia. Deve ser salientado que para a comunicação ser eficaz faz-se necessário desenvolver a capacidade de entender os estados afetivos e cognitivos da outra pessoa.

Cassoli, (2011, p.70-71) salienta e defende que tais estereótipos não devem impulsionar os professores a pré-julgarem seus alunos, porém, deve-se observar os discentes holisticamente, e



não apenas em função dos fatores afetivos momentâneos. Deve-se fazer uma avaliação completa sem julgamentos precipitados, respeitando as características individuais de cada um deles. Considerando-se que há vários níveis para certos fatores afetivos e em alguns casos tais fatores podem se apresentar apenas em momentos específicos e situacionais, alguns deles podem até ser considerados benéficos em certas circunstâncias, se forem em um nível não muito alto, a ponto de imobilizar a criação e nem contínuo, como o caso do fator ansiedade, que muitas vezes impulsiona a criatividade e a produção, quando na medida certa.

Apoia-se em vários autores sobre o fato de a motivação ser um dos fatores mais representativos no contexto de aquisição de L2/LE, pois está no centro dos fatores afetivos. Há estudos extensos sobre esse fator afetivo, há teorias sobre motivação, tipos diferentes de motivação e, para esclarecimentos pormenorizados sobre o assunto, vide Viana, (1990, 1997); Brown (2007, p.168-175).

Fala-se muito sobre a motivação antes da ação, ou seja, o professor deve motivar o aluno, porém Viana (1990) explica de forma valiosa sua posição sobre o assunto,

Numa discussão entre Freire & Shor (1987:14 apud Viana, 1990), quando Shor hipotetiza uma razão para a falta de motivação dos estudantes em sala de aula, entendida por ele como o “rigor”, no sentido de ser “uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa”, Freire faz a seguinte observação: “Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação... Essa é uma forma muito antidialética de entender motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. Gostaria de acentuar que a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele.

Sigo Viana (1990) nesta tese quando o autor explica,

O que se pode depreender dessa posição para a aprendizagem de LE, é que o aluno tem que reconhecer nas atividades que lhe são propostas, a importância do que vai aprender. Isso, porém, dependerá certamente dos objetivos do estudante e das concepções e ideias que ele próprio tenha da importância daquele conhecimento. Essas concepções e ideias relacionam-se diretamente com a experiência de vida do sujeito e aparecerão na forma de relação entre ele e o mundo...

Uma vez que o aluno veja um significado na atividade em que está sendo inserido, ele vai interagir com o seu conteúdo e a motivação estará junto com essa interação. Nesse sentido, poderia ser enfatizado que cada lição tem que apresentar um problema a ser resolvido. Desta forma a motivação estará presente e garantida através da atividade. Os tópicos devem ser relacionados com o interesse dos alunos.

Vale ressaltar a posição de Ushioda (2012) nesta pesquisa quando a mesma enfatiza que, por mais forte que a motivação seja para alunos ou professores no início do processo de aprendizagem, ela pode se tornar instável devido a muitas influências internas e externas ao longo do mesmo ou, às vezes, durante uma única lição.

Advoga-se nesta pesquisa que o aluno precisa ter seu papel autônomo no processo de ensino-aprendizagem e os temas trabalhados que serão problematizados no PTBT, devem ser escolhidos pelos PFIs de acordo com o público que irão abarcar para motivá-los a interagirem e produzirem comunicação.

### **1.9. As aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa**

O interesse de estudos na área de formação de professores tem voltado a atenção para o que os docentes fazem, como interpretam o que fazem e se as bases da formação utilizadas nos cursos de graduação buscam orientá-los em suas práticas e nas dificuldades decorrentes das mesmas.

Nessa perspectiva, pesquisadores e formadores de professores não devem ignorar as experiências prévias dos docentes, a interpretação do que eles desenvolvem nas suas práticas e os contextos em que atuam, pois esses influenciam o assunto pesquisado e o motivo pelo qual os professores agem daquela determinada maneira.

Conforme Larsen-Freeman (2011) o termo *formação de professores de línguas* surge na década de 80, para substituir o termo *treinamento*, pois propunha um balanço das técnicas mecânicas do treinamento das estratégias de desenvolvimento centradas no professor com as novas formas de considerar-se a base de conhecimentos para os cursos de formação.

Johnson (2009) salienta que o reconhecimento das experiências prévias dos docentes (seja como alunos ou professores) e o conhecimento adquirido nos cursos de formação moldam a maneira como eles pensam e constroem as suas práticas. Os formadores de professores vêem a

aprendizagem desse aluno-professor como situada, negociada socialmente e constituída do conhecimento que têm de si próprios, de seus alunos, do conteúdo de ensino, do currículo e do contexto.

Almeida Filho (1999) argumenta que,

A [incumbência] do ensino deve ser encarada como um processo constante de auto-avaliações refletidas e reavaliações, guiado por uma sensibilidade aos desejos e necessidades dos alunos. O trabalho do professor não pode prescindir de constante reflexão e experimentação (cuidadosa, criteriosa e gradual) como meio de melhoria de ensino.

Entretanto, deve-se dar subsídios aos alunos nas aulas de Prática de Ensino, a fim de que eles conheçam as teorias, as principais abordagens que subjazem o tipo de ensino de línguas (nosso caso PTBT/EBT/EBC), para transitar por elas e optar por partes, ou pelo todo dessas teorias, nas suas tomadas de decisão durante sua docência.

Sabe-se que não adianta apenas fornecer a teoria aos discentes. Deve-se incentivá-los a colocar em prática a mesma e, além disso, analisar o processo de sua utilização. Nesse ponto, concorda-se com Almeida Filho (1999, p.11) ao salientar que

Para tentar avançar na rota que visa... responder questões básicas da formação de professores de línguas, focalizamos a ideia fundamental dos procedimentos de descrição e explicação da abordagem de ensinar subjacente a aulas anotadas, gravadas e transcritas.

Advoga-se nesta tese que a Abordagem Comunicativa para o Ensino de Línguas e o Paradigma Reflexivo para formação de professores na perspectiva do PTBT geram dados positivos quanto ao processo de aprendizagem dos PFIs.

No capítulo seguinte apresenta-se a metodologia para condução da pesquisa.

# **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo, foi traçado o percurso metodológico realizado ao longo desta tese. Foram caracterizados a natureza e o contexto do estudo. Foram também abordados os interagentes da pesquisa. Na sequência, descrevo as fases da mesma e os instrumentos de geração e coleta de dados utilizados, bem como os objetivos pretendidos em cada fase com cada instrumento. Os procedimentos de análise dos dados obtidos foram explicados ao final do capítulo.

## **2.1 Natureza da pesquisa**

Foi utilizada nesta pesquisa uma abordagem de pesquisa do tipo qualitativo interpretativista de base etnográfica.

Caracterizam-se pesquisas qualitativas aquelas cuja variedade de dados são coletados e gerados, como por exemplo: gravações em áudio e vídeo, entrevistas, diários e anotações de campo, pelo tipo de fenômeno que investigam, que são fenômenos sociais do modo como ocorrem, sem tentativas de manipulação da situação sendo estudada, pela consideração das visões e opiniões dos participantes a respeito do fenômeno investigado, e pela interpretação dos dados realizada pelo pesquisador (DÖRNYEI, 2006).

Para Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa de natureza qualitativa é naturalística, descritiva e indutiva, por considerar o processo e não o produto, como também considerar as perspectivas dos participantes, traços esses típicos da pesquisa qualitativa que podem ser observados nesta investigação.

Utiliza-se neste estudo, conforme salienta André (2005), a base etnográfica, pois na área da educação a preocupação principal é com o processo educativo e tem sido feita uma adaptação para investigar esse processo. Assim, os estudos realizados nesse âmbito tem sido de cunho etnográfico e não de etnografia no seu sentido estrito, pois as investigações educacionais possuem traços etnográficos, como por exemplo: preocupação com o processo, com os participantes e com o trabalho de campo. O propósito desta base é estudar a cultura e a sociedade, e suas características: ênfase no processo, preocupação com a visão pessoal dos participantes, trabalho de campo, descrição, indução, observação participante, entrevista e a análise documental.

Segundo Cançado (1994, p. 56),

O fato de optar pela pesquisa de base etnográfica interpretativista deve-se, principalmente, à insatisfação com os resultados obtidos por meio do uso de pesquisas experimentais as quais se utilizam, de corpus que “simula” situações da sala de aula, deixando de lado a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a “real” sala de aula. Os métodos qualitativos de pesquisa diferem-se dos chamados métodos quantitativos, porque privilegiam o estudo do fenômeno no seu contexto social, considerando todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações.

De acordo com a autora (op.cit.), o estudo não é abordado com hipóteses específicas em mente, contrariamente, toma-se nota de fatos observáveis ou vivenciados em sala de aula. Isso pode ser feito por observações de aulas, entrevistas, protocolos verbais, diários, bem como com técnicas associadas a entrevistas e questionários.

## **2.2 Contexto do estudo**

O contexto desta pesquisa foi a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, que é componente do curso de Letras de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo de período noturno e é oferecida no último ano do curso. A disciplina é composta por duas aulas semanais, o plano é anual com carga horária de 80 horas. No primeiro semestre foi apresentado aos PFIs o embasamento teórico do ensino de línguas, e, no segundo semestre cada um dos participantes preparou individualmente uma unidade didática e depois ministrou-a aos colegas do curso de Letras.

Durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, a PPF (Professora Pesquisadora Formadora) expôs aos PFIs (Professores em Formação Inicial) diferentes abordagens e teorias de aquisição para o ensino de línguas, porém com foco prioritário para o Planejamento Temático Baseado em Tarefas, no intuito de que os mesmos pudessem elaborar uma unidade de material didático e ministrar aulas utilizando-a. A análise feita pela PPF do material, da gravação de aulas, da transcrição de excertos das mesmas e das respostas aos questionários serviu para investigar em que medida os princípios do planejamento temático baseado em tarefas foram concretizados nas aulas por eles elaboradas e ministradas.

Consideram-se, nesta tese, as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa como parte fundamental da pesquisa, pois, a partir delas, procurou-se fornecer o embasamento teórico e prático para que os interagentes pudessem desenvolver as unidades didáticas que, posteriormente, foram ministradas (o plano de ensino da Disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa encontra-se no anexo 4).

Para tanto, abordou-se durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, o referencial teórico a seguir: Almeida Filho (1993, 1999, 2012, 2016); Prabhu (1987), Nunan (2004), Willis & Willis (2007); Ellis (2003); Van den Branden (2009) e artigos Barbirato (2005, 2011, 2016b); Moore, (2018), Cassoli (2011); Xavier (2007c, 2010, 2011, 2016) entre outros que tratam sobre a abordagem estruturalista/sistêmica, a abordagem comunicativa, o ensino baseado em conteúdo temático e tarefas. Esses textos foram lidos, discutidos e reconstruídos, sempre acompanhados por atividades para dinamizar a construção dos conceitos.

No primeiro semestre das aulas de Prática de Ensino, foram tomados os seguintes cuidados para apresentar as teorias do PTBT como: não transmitir o conhecimento e sim reconstruí-lo, ministrar sempre uma atividade junto com a teoria para fazer a coconstrução dos conceitos, realizar atividades de produção de cartazes, jogos de adivinhação e representação pictórica do conteúdo abordado. No segundo semestre, houve a preparação das unidades didáticas pelos PFIs seguida da regência das aulas pelos mesmos.

Seguem os quadros de dezenove a vinte e cinco com o cronograma das aulas de Prática de Ensino, os conteúdos nelas ministrados e como os mesmos foram abordados:

**Quadro 19. Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de fevereiro de 2016**

<b>DATAS</b>	<b>CONTEÚDOS MINISTRADOS</b>	<b>ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO DISCUSSÃO</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES NA AULA/PARTICIPAÇÃO</b>
<b>02/02/2016</b>	Explicação do funcionamento das aulas, ressaltando a importância da participação dos PFIs nas mesmas, pois os tópicos vivenciados seriam utilizados em toda sua vida docente.	conversas (perguntas e respostas dadas aos PFIs com relação aos procedimentos utilizados na pesquisa, resolução de dúvidas, preenchimento do termo de responsabilidade, do primeiro questionário diagnóstico e do questionário inicial).	11 alunos presentes (todos participaram e relataram estar um pouco ansiosos para o início dos trabalhos).
<b>09/02/2016</b>	Introdução ao artigo de Anthony, 1963. <b>Abordagem, método e técnica</b> <a href="http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica">http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica</a>	explicação inicial feita pela PPF na lousa e leitura posterior do artigo realizada pelos alunos com discussão na sequência.	11 alunos presentes (todos participaram).
<b>16/02/2016</b>	A PPF explicou a respeito da abordagem estruturalista/gramatical e da abordagem comunicativa, citando alguns métodos que fazem parte de cada uma delas utilizando slides e, posteriormente pediu-se aos alunos que, (em trios), esquematizassem o conteúdo do artigo <b>Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite</b> Escrito por Marcelo Santos - Centro Interescolar de Línguas – SEEDF, José Carlos P. Almeida Filho - Universidade de Brasília - ISSN 2316-6894 que havia sido enviado a eles na semana anterior.	Foi utilizada uma explicação na lousa por meio de apresentação de Power Point pela PPF como introdução, seguida de apresentação do artigo da aula por 3 grupos de 3 alunos; um dos grupos escreveu seu esquema na lousa, o outro apresentou um Power Point e o terceiro finalizou com um cartaz contendo um <i>mind map</i> muito elucidativo.	09 alunos presentes participaram da aula
<b>23/02/2016</b>	feriado carnaval	feriado carnaval	feriado carnaval

**Fonte:** Elaborado pela autora desta tese.



**Quadro 20. Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de março de 2016**

01/03/2016	Os PFIs leram os capítulos 7 e 8 do livro de Almeida Filho, 2005 <b>Linguística Aplicada – Ensino de Línguas &amp; Comunicação</b> em casa. Uma dupla de PFIs apresentou para os demais o capítulo <i>7 A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas: promessa ou renovação na década de 1980?</i> e outra dupla apresentou o artigo 8 <i>O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora?</i> . Os demais alunos propuseram discussões a respeito dos artigos apresentados para entendê-los melhor.	Leitura, discussão e apresentação.
08/03/2016	Artigo de Almeida Filho, J.C. <i>Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira</i> . In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). <b>O Professor de língua estrangeira em formação</b> . Campinas, SP: Pontes, 1999.	Leitura, discussão e apresentação.
15/03/2016	Artigo de Almeida Filho, J.C. <i>Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira</i> . In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). <b>O Professor de língua estrangeira em formação</b> . Campinas, SP: Pontes, 1999.	Leitura, discussão e apresentação.
22/03/2016	Nunan (2004) – <b>Task based Language Teaching</b> . Cambridge University Press.(p:31-38)	Leitura, tradução, discussão e apresentação
29/03/2016	Willis & Willis (2007) – <b>Doing Task Based Teaching</b> . New York: Oxford University Press (p. 34 – 60: p. 63-161)	Leitura, discussão e apresentação. Os alunos foram divididos em pares e sortearam-se partes dos textos para cada par preparar, expor para a classe e discutir.

**Fonte:** Elaborado pela autora desta tese.

**Quadro 21. Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de abril de 2016**

<b>05/04/2016</b>	Barbirato (2005, p. 65-95) <b>Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso.</b> Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp. Ensino Baseado em tarefas.	Leitura (feita em casa) e discussão em sala de aula)	10 alunos presentes.
<b>12/04/2016</b>	Xavier (2011) – <b>O que os professores de Línguas Estrangeiras Necessitam saber sobre o Ensino Baseado em Tarefas.</b> In: <i>A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares- Vol. 1.</i> Editora Pontes: Campinas.	Leitura e discussão	09 alunos presentes.
<b>19/04/2016</b>	<i>semana de avaliação</i>	<i>semana de avaliação</i>	<i>semana de avaliação</i>
<b>26/04/2016</b>	<i>semana de avaliação</i>	<i>semana de avaliação</i>	<i>semana de avaliação</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora desta tese.

**Quadro 22. Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de maio de 2016**

<b>03/05/2016</b>	CASSOLI, E. R. (2011, p. 31-41) <b>Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos Temáticos para Desenvolver Competência Comunicativa.</b> Dissertação de Mestrado 232 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos. ( EBC/IBC – Ensino ou Instrução baseada em Conteúdo).	Leitura e discussão.	11 alunos presentes.
<b>10/05/2016</b>	Capítulo 2 do livro <b>Quatro Estações no Ensino de Línguas Planejamento de Cursos de língua(s): Prever Conteúdos, Processos de Aprender e de Ensinar e a reflexão sobre a ação</b> (2012, p.31-55).	<i>Foram sorteados dois grupos para lerem em casa o capítulo em questão, apresentando-o para a sala por meio de uma oficina (workshop).</i>	11 alunos presentes.
<b>17/05/2016</b>	Capítulo 3 do livro <b>Quatro Estações no Ensino de Línguas Escolha e produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Língua com aquisição</b> (2012, p.57-67)	<i>Foram sorteados dois grupos para lerem em casa o capítulo em questão, apresentando-o para a sala por meio de uma oficina (workshop).</i>	11 alunos presentes.
<b>24/05/2016</b>	PRAHBU, N. S.(1987) <i>Second Language Pedagogy</i> . Oxford: Oxford University Press.	<i>Houve a divisão do conteúdo da obra em onze partes e os alunos o expuseram por meio de discussão em grupos.</i>	11 alunos presentes.
<b>31/05/2016</b>	PRAHBU, N. S.(1987) <i>Second Language Pedagogy</i> . Oxford: Oxford University Press.	<i>Em grupos os alunos finalizaram a discussão do conteúdo da obra do autor.</i>	11 alunos presentes.

**Fonte:** Elaborado pela autora desta tese.

**Quadro 23. Material utilizado nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa no mês de junho de 2016**

<b>07/06/2016</b>	Almeida Filho e Barbirato (2000). <i>Ambientes Comunicativos para Aprender língua estrangeira. IN:Trabalhos em Língua Aplicada, (36):p.23-42. Campinas:</i>	<i>Leitura e discussão.</i>	09 alunos presentes.
<b>14/06/2016</b>	Almeida Filho, J.C e Barbirato, R. (2016, p: 47-73). <i>Interação Implicitadora na Aula de Línguas. IN: Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira. Almeida Filho, J.C. e Barbirato, R. (orgs)</i>	<i>Leitura e discussão.</i>	10 alunos presentes.
<b>21/06/2016</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>
<b>28/06/2016</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>
<b>FÉRIAS</b>	FÉRIAS	FÉRIAS	FÉRIAS

Fonte: elaborado pela autora desta tese

**Quadro 24. Material Didático pelos PFIs no mês de agosto de 2016**

<b>02/08/2016</b>	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	11 alunos presentes.
<b>09/08/2016</b>	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	11 alunos presentes.
<b>16/08/2016</b>	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	11 alunos presentes.
<b>23/08/2016</b>	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	11 alunos presentes.
<b>30/08/2016</b>	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	elaboração das unidades didáticas pelos PFIs	11 alunos presentes.

Fonte: elaborado pela autora desta tese

**Quadro 25. Regência das aulas pelos PFIs nos meses de setembro a dezembro de 2016**

<b>06/09/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>13/09/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>20/09/2016</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>
<b>27/09/2016</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>
<b>04/10/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>11/10/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>18/10/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>25/10/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>01/11/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>08/11/2016</b>	Regência das aulas pelos PFIs	Regência	Regência
<b>22/11/2016</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>	<b>semana de avaliação</b>
<b>29/11/2016</b>	<b>devolutiva de avaliações</b>	<b>devolutiva</b>	<b>devolutiva</b>
<b>06/12/2016</b>	<b>exames</b>	<b>exames</b>	<b>exames</b>

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese

Com o intuito de esclarecer os procedimentos utilizados durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, mostrou-se cronologicamente no quadro anterior as datas que as mesmas foram ministradas, o conteúdo trabalhado, a maneira como este foi ministrado pela PPF, o número de PFIs presentes, se houve participação por parte deles e se houve atividade para ser realizada em casa e utilizada na aula seguinte. Também relatam-se os procedimentos adotados nas aulas e participação dos alunos durante as mesmas.

No registro do primeiro dia de aula, **02/02/2016**, os alunos estavam um pouco ansiosos, pois havia sido explicado a eles anteriormente que fariam parte de uma pesquisa de doutorado. Eles preencheram o termo de consentimento, o questionário diagnóstico e o questionário inicial. O comitê de ética da Instituição que sediou a pesquisa já havia autorizado a coleta e alguns deles manifestaram um pouco de receio por imaginar que poderia ser algo que lhes traria muito

trabalho. A PPF explicou a importância de se fazer parte de um acontecimento como esse, participar da construção do conhecimento, de pesquisas, ajudando a área de Linguística Aplicada nas pesquisas de Formação de Professores de Língua Inglesa com o propósito de melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem da mesma.

Conforme registrado na aula do dia **09/02/2016** foi trabalhado primeiramente texto de Anthony, 1963. “Abordagem, método e técnica”, traduzido por Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho - Universidade de Brasília (UnB) e encontra-se no sítio <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>.

A PPF realizou uma explicação inicial a respeito da postura adotada de abordagem, método e técnica e posteriormente cada um dos PFIs leu parte do artigo. Na sequência, o discutiram e, em grupos, elaboraram 5 perguntas que consideraram mais importantes sobre o texto de acordo com as informações contidas.

De acordo com registros da aula de **16/02/2016** a PPF explicou a respeito da abordagem estruturalista/gramatical e sobre a abordagem comunicativa e citou alguns métodos que fazem parte de cada uma delas utilizando slides para apresentação e os PFIs fizeram a apresentação do artigo da aula agrupando-se em três grupos de três 3 alunos. Um dos grupos escreveu seu esquema na lousa, o outro apresentou um Power Point e o terceiro finalizou com um cartaz contendo um *mind map* muito elucidativo. A PF havia solicitado, na semana anterior, a leitura do artigo *Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite*, escrito por Marcelo Santos e José Carlos P. Almeida Filho, para que houvesse a discussão das visões teóricas nele apresentadas durante a aula.

Foi explicado aos PFIs pela PPF que certos autores adotam uma ordem diferente da de Anthony e foram citados como exemplo Richards e Rodgers, com o livro *Approaches and methods in language teaching*, publicado pela editora Cambridge, no ano de 2001, e foi pedido aos alunos que iniciassem a leitura daquele livro em casa, seria um trabalho para o segundo bimestre. Ele seria dividido em onze (o número de PFIs da classe) partes e cada PFI apresentaria uma das onze partes de forma criativa, cada um deles seria sorteado para apresentar uma aula de vinte minutos utilizando um dos métodos explicados pelos autores e teriam que explicar aos demais PFIs as teorias das abordagens e métodos que fossem ministrar. Essas partes seriam um

dos métodos relatados no livro de Richards e Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, e seriam apresentados por meio de uma aula de demonstração para a sala

Nos registros da aula de **01/03/2016**, foi proposto que os PFIs lessem os capítulos 7 e 8 do livro de Almeida Filho (2005), *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação*, e uma dupla de PFIs apresentaria para os demais o capítulo 7, *A Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas: promessa ou renovação na década de 1980?*, outra dupla apresentaria o artigo 8, *O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora?*, e os demais alunos teriam que propor discussões a respeito dos artigos apresentados.

Conforme relatado nos dias **08/03/2016** e **15/03/2016**, foi trabalhado o artigo de Almeida Filho, *Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*, encontrado no livro *O Professor de língua estrangeira em formação*, publicado em 1999. Esse artigo relata a importância de analisar-se a própria abordagem para refletir sobre as práticas docentes. Este foi um dos pontos principais desta tese e um dos procedimentos relevantes para a docência dos PFIs.

Aos **22 /03/2016**, os PFIS trabalharam com o texto de Nunan (2004, p.31-38). Ele foi lido, traduzido e discutido em sala de aula, e versava sobre desenvolver unidades de trabalho com tarefas. Propunha uma sequência pedagógica para introduzi-las e os sete princípios de esse ensino segundo o autor.

Nas aulas de **29/03/2016**, estudou-se os autores Willis & Willis (2007, p. 1-18; 21-27), que abordavam o planejamento da sequência de tarefas e a construção do foco na forma, sugerido por eles que se realizasse no final do processo.

No texto de Barbirato (2005, p. 65-95), explorado na aula de **05/04/2016**, abordou-se a tarefa comunicativa, os planejamentos de cursos baseados nesse ensino e a escolha do conteúdo (tema) a ser utilizado com as tarefas.

Na aula de prática do dia **12/04/2016**, os PFIs leram e discutiram o artigo de Rosely Xavier (2011), no qual é traçado um breve panorama sobre o ensino baseado em tarefas, suas diferenças em relação a outras abordagens comunicativas, assim como tarefas pedagógicas e do mundo real. Nele a autora versa a respeito de como tarefa um exercício e pontua algumas críticas ao ensino baseado em tarefas.

No registro de aula de **03/05/2016**, os PFIs refletiram sobre os diferentes tipos de ensino/instrução baseado em conteúdo (EBC/IBC), com base na dissertação de mestrado de Cassoli (2011, p.31-41). Por meio dela, discutiram a importância do conteúdo a ser ensinado e o insumo relevante.

Aos **10/05/2016**, durante a aula de prática estudou-se, com base na leitura do livro de Almeida Filho (2012, p. 31-55), a necessidade de dar a devida importância à área de planejamento de cursos de línguas, uma vez se trata de um campo pouco documentado e, geralmente, interpretado intuitivamente.

Na aula de **17/05/2016**, a partir da leitura do capítulo Escolha e produção de materiais didáticos para o ensino de Língua com aquisição (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57-67), os PFIs discutiram sobre adotar ou produzir um material didático segundo a experiência relatada por Almeida Filho. Levantou-se a questão de que 9 entre 10 casos ocorre a adoção de materiais produzidos por outros, os quais podem ter sido elaborados para um público médio fictício.

De acordo com os registros das aulas de **24/05/2016** e **31/05/2016**, trabalhou-se a respeito da obra do linguista indiano Prabhu (1987), que instaurou o termo tarefa e atribuiu suas características básicas em 1979 no Projeto de Bangalore.

Por meio da leitura do artigo Ambientes comunicativos para aprender línguas estrangeiras (ALMEIDA-FILHO e BARBIRATO, 2000, p. 23-42), realizada na aula do dia **07/06/2016**, os PFIs puderam discutir sobre o uso de aulas comunicativas de LE, o uso de tarefas como elemento central no planejamento de cursos e produções de materiais para a criação de ambientes com alto potencial para a comunicação.

Na aula de prática do dia **14/06/2016**, oportunizou-se insumo sobre os vários tipos de interação com diferentes potenciais para a aquisição de línguas, destacando-se as interações implícitas, cujo foco está no significado em construção, na comunicação construída na interação.

Destaca-se que, nas aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa, ministradas pela PPF, utilizaram-se metodologias ativas e reflexão-na-ação por parte desta e dos PFIs. Durante todo o primeiro semestre dessa disciplina, os interagentes liam artigos científicos, capítulos de livros,



expondo o conteúdo teórico por meio de apresentação de seminários, trazendo conceitos em papéis para serem relacionados com autores cuja identidade precisavam adivinhar, produziam cartazes com resumo de teorias, faziam representações pictóricas e escritas, usavam aplicativos para a elaboração de mind maps e brainstorming dos tópicos estudados.

No período de 02 a 30 de agosto de 2016, os PFIs elaboraram as unidades didáticas. A regência das aulas se deu de 06 de setembro a 08 de novembro de 2016.

Na sequência serão identificados os participantes da pesquisa.

### **2.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa foram três alunos, aqui denominados PFIs (professores em formação inicial), pertencentes ao último ano de Letras de uma faculdade particular de período noturno.

Deve-se esclarecer que essa turma do curso de Letras teve início com uma classe de 20 alunos, porém houve evasão, e no último ano havia apenas onze alunos na classe. Dentre os motivos para abandonar o curso, alguns alegaram problemas financeiros, outros problemas familiares, e alguns disseram não terem se identificado com o curso.

De um total de onze alunos, todos assistiram as aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa por fazerem parte do currículo e prepararam a unidade didática, porém cinco deles se recusaram a ministrar as aulas, não podendo, por isso serem considerados como participantes da pesquisa. Dos seis participantes restantes, decidiu-se por analisar três deles, uma vez que seis seria um número muito grande, considerando-se a quantidade de dados que seriam investigados.

Ressalta-se que foram escolhidos três PFIs cujas unidades didáticas e regências foram previamente analisadas de acordo com os seguintes critérios: um PFI que elaborou um Planejamento com potencial alto no que tange aos princípios do PTBT, especificamente, na materialização de tarefas e adequação do conteúdo; outro que o fez com potencial médio (nem todas as atividades eram tarefas), e um terceiro que obteve potencial fraco (apenas algumas

atividades que tangenciaram alguns critérios definidores de tarefas, mas que não chegaram a ser tarefas).

A partir do estabelecimento desses critérios, os PFIs analisados foram: Jack Kerouac, Lexa e Felipe. Por questões éticas, a identidade dos mesmos foi mantida em sigilo e utilizou-se pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes, pois defende-se que suas identidades devem ser mantidas em sigilo e tratá-los como sujeitos de pesquisa ou apenas por meio de um número iria torna-los desumanizados (fazendo-os perder por completo sua identidade) em flagrante sinal de desrespeito para com os mesmos. Salienta-se que foi obtido o consentimento informado, documentado e esclarecido dos interagentes desta pesquisa.

Considera-se a parte ética fundamental para uma pesquisa, nesta tese concorda-se com Paiva (2005, p. 44) quando a autora salienta

A ética, segundo Cenci (2002, p. 90), “nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações”. Cenci explica que “a justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos”. Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes –, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas. Dupas (2001, p. 75), lembrando Habermas, para quem “a teoria deve prestar contas à práxis”, alerta que “o saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas consequências”. Devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que a ética esteja sempre presente ao elaborarmos um projeto de pesquisa, principalmente, quando esta lida com seres humanos.

Os perfis dos três PFIs participantes da pesquisa foram obtidos por meio dos dados coletados a partir de um questionário diagnóstico inicial respondido por eles, que forneceu dados como gênero, idade, a razão para cursar Letras, tempo de estudo da língua inglesa, local onde estudou e se teve/tem experiência profissional na área.

O questionário diagnóstico aplicado aos participantes da pesquisa encontra-se no Apêndice 1 desta tese. Na sequência, relatam-se as respostas às perguntas do questionário aplicado antes das aulas de prática de ensino, que se considera relevantes para a pesquisa.

A primeira questão trata do gênero (sexo) dos participantes e a segunda sobre a idade. Nesta pesquisa, houve a participação de duas mulheres cujas idades eram 25 e 21 anos e um homem com 20 anos de idade.

No que se refere à razão para cursarem Letras, Jack informou que optou pelo curso para aperfeiçoar-se em línguas com a intenção de futuramente cursar jornalismo. Lexa disse que escolheu o curso por interesse em aprender e ensinar línguas. Felipe decidiu cursar Letras para conseguir a capacitação legal para ensinar, pois já dominava a língua inglesa.

Em relação ao tempo de estudo da língua inglesa, Jack respondeu que iniciou os estudos no ensino fundamental; quanto a Lexa, sua experiência de estudo com a língua inglesa é de oito anos e Felipe respondeu que estuda inglês desde os treze anos de idade.

Quanto a terem frequentado cursos em escolas particulares de inglês, Jack estudou sempre em escolas públicas e frequentou o curso de línguas oferecido pela rede pública do Estado de São Paulo dos Centros de Estudo de Línguas (CEL); Lexa respondeu que estudou a língua na FATEC e em uma escola de idiomas; Felipe informou ter estudado em uma escola de idiomas, mas principalmente seu conhecimento era proveniente de estudar em casa com letras de música e em sites gratuitos.

Os PFIs foram indagados se tiveram ou têm experiência profissional na área de docência da língua inglesa. Jack e Lexa alegaram nunca terem tido experiência docente e Felipe já ministra aulas de inglês há dois anos, na escola onde fez o curso e diz sentir-se feliz e realizado ministrando aulas.

No próximo item, serão trazidas informações a respeito da professora formadora.

## **2.4 A professora formadora**

A professora-pesquisadora-formadora (doravante PPF<sup>35</sup>) é diplomada em Letras com habilitação em Português-Inglês por uma faculdade particular do interior paulista e já atua como docente há 30 anos. Viveu nos EUA durante seis anos, onde estudou no Wagner College, em Staten Island, e na New York University (NYU), em Manhattan. Quando voltou ao Brasil, começou a atuar como professora de Ensino Médio em colégios particulares e cursos pré-vestibulares e fez cursos de curta duração em várias universidades estadunidenses, como Columbia University e Hunter College, Lincoln Center – School of Education, e inglesas, como Oxford House College, durante o período das férias escolares de julho, mantendo-se atualizada sobre seu campo de atuação.

Depois de fazer duas especializações *lato sensu* no Brasil, uma na área de Educação e outra em Metodologia do Ensino Superior, começou a ministrar aulas em faculdades particulares. Devido a certa frustração com a realidade acadêmica, sentiu a necessidade de buscar novos caminhos para entender melhor o processo de aquisição-aprendizagem de línguas, e assim, tentar colaborar de forma mais eficaz para o preparo dos PFIs na graduação.

Cursou disciplinas como aluna especial em uma universidade Federal do interior Paulista, entrou em um grupo de pesquisa do CNPq que estuda tarefas, do qual ainda faz parte, encontrando motivação e subsídios para estudar e tornar-se aluna regular do programa, além de iniciar uma pesquisa e aprender mais sobre a realidade de sala de aula dos cursos de Letras de faculdades particulares e sobre a difícil tarefa de aprender e ensinar línguas. Terminou o mestrado em Linguística Aplicada no ano de 2011 e ingressou no programa de doutorado na mesma universidade no ano de 2016 o qual está prestes a finalizar.

Durante este estudo, a pesquisadora atuou como professora e observadora, envolvendo-se diretamente com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do grupo, tomando decisões não apenas sobre os tópicos e autores apropriados às aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa para a fundamentação teórica e metodológica do Ensino Comunicativo e do PTBT, mas também sobre a ordem de apresentação dos mesmos.

Na sequência encontram-se relatadas as fases da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

---

<sup>35</sup> PPF: Professora Pesquisadora Formadora

## 2.5 Fases da pesquisa e instrumentos de geração e coleta de dados utilizados

Esta pesquisa compreendeu três fases. A primeira refere-se às aulas da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, nas quais foi abordado o embasamento teórico do ensino de línguas, em específico o PTBT. A segunda diz respeito à elaboração das unidades didáticas pelos PFIs após o término das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e a terceira fase corresponde à regência dessas aulas realizadas pelos PFIs.

No primeiro semestre foi apresentado aos PFIs o embasamento teórico do ensino de línguas, e, no segundo semestre cada um dos participantes preparou individualmente uma unidade didática e depois ministrou-a aos colegas do curso de Letras.

Quando foram iniciadas as aulas de Prática de Ensino de Língua inglesa no primeiro semestre, foi explicado aos PFIs que, no segundo semestre após terem vivenciado a teoria e refletido sobre ela, eles deveriam elaborar individualmente uma unidade didática com base no PTBT. Cada um deles pôde escolher o tema, que deveria ser constituído de quatro ou cinco aulas de cinquenta minutos cada e ministrado aos alunos do curso de Letras. Tiveram aproximadamente dois meses para elaborá-la.

A unidade didática foi entregue à PPF (Professora Pesquisadora Formadora) antes da regência. Esta não alterou ou corrigiu qualquer detalhe do mesmo ou pediu que os PFIs o fizessem, pois o objetivo era investigar o que havia sido internalizado a partir das teorias apresentadas no primeiro semestre.

Nos dois meses seguintes, os últimos meses do segundo semestre, cada participante apresentou sua unidade didática para os colegas, alunos do curso de Letras.

Em outras palavras, aquilo que foi planejado, pensado, previsível, previamente prescrito, deliberado passou para o momento em que saiu do papel para ser experienciado com liberdade em sala de aula (Almeida Filho, comunicação pessoal)<sup>36</sup>.

A seguir abordam-se os instrumentos para a coleta de dados.

---

<sup>36</sup> Comunicação Pessoal: explicação de Almeida Filho no que se refere aos termos Planejamento e Fato em minha qualificação de doutorado em setembro de 2019.

## **2.6. Instrumentos de coleta de dados**

Para dar credibilidade à pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos para o registro de dados, o que possibilitou o empreendimento da triangulação das informações registradas.

Os instrumentos de análise utilizados foram: cinco questionários abertos respondidos pelos três PFIs, excertos das unidades didáticas (escritas) elaboradas pelos mesmos e as gravações em áudio/vídeo e posterior transcrição de trechos de suas aulas ministradas.

Cada um dos instrumentos é apresentado a seguir de maneira detalhada juntamente com as razões de considerá-los apropriados para esta investigação.

### **2.6.1. Questionários abertos**

Concorda-se com Vieira-Abrahão (2006) quando esta afirma que os questionários abertos podem explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes, fornecer respostas importantes e detalhadas daqueles envolvidos no processo. No entanto, ressalta-se o que é afirmado por Nunan (1992), quando o autor advoga que os questionários são instrumentos fáceis de aplicar, mas a sua elaboração deve ser cuidadosa para não influenciar as respostas dos informantes.

Nesta pesquisa, para a geração e coleta de dados foram utilizados cinco questionários: o primeiro, diagnóstico aplicado antes do início da pesquisa para obter dados dos participantes; o segundo, antes das aulas de Prática de Ensino (conhecimento prévio conceitual de termos da área do ensino de línguas); o terceiro após as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa (visão dos interagentes a respeito das teorias abordadas); o quarto, após a preparação da unidade didática pelos PFIs (experiências vivenciadas durante a sua elaboração) e o quinto, após o Fato (as regências das aulas) utilizando-se a unidade didática, no intuito de compreender o processo vivenciado pelos participantes nas mesmas.

As informações provenientes dos questionários aplicados nesta investigação integraram o conjunto de instrumentos de análise dos dados destinados a responder à pergunta de pesquisa.

No item que segue trato das unidades didáticas elaboradas pelos PFIs.

### **2.6.2 Unidades Didáticas elaboradas pelos PFIs**

Cada PFI elaborou uma unidade didática contendo quatro ou cinco aulas. Jack escolheu o assunto Mitologia Nórdica; Lexa utilizou o tema A Idade Média e o Feudalismo e Felipe escolheu como tema o Trash Metal (estilo de rock pesado).

Essas unidades foram elaboradas após o primeiro semestre das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, nas quais foram experienciadas as teorias de ensino de línguas, em especial o PTBT.

As unidades didáticas foram utilizadas nesta investigação juntamente com as transcrições das gravações das aulas ministradas pelos PFIs, com o intuito de observar em que medida os participantes conseguiram materializar os princípios do PTBT, considerado um ensino com grande potencial comunicativo. Assim, buscou-se analisar como a teoria oferecida nas aulas de Prática de Ensino se materializou nas unidades didáticas elaboradas e ministradas.

Na sequência abordam-se as gravações das aulas ministradas pelos PFIs.

### **2.6.3. Gravações em áudio/vídeo das aulas ministradas pelos PFIs**

As gravações em áudio/vídeo foram utilizadas com o intuito de subsidiar os demais instrumentos de coleta desta pesquisa, e fragmentos das mesmas encontram-se transcritos na análise de dados. Elas são importantes para a triangulação de dados, pois a pesquisadora pôde ouvi-las quantas vezes foram necessárias para obter detalhes.

Vieira Abrahão (2006, p. 226) esclarece que as gravações são usadas para “*registrar observações gerais do contexto de sala de aula e para o registro de aspectos específicos*”. Elas também auxiliam o professor a refletir sobre a sua prática e sobre as ações em sala de aula.

No início do curso os alunos foram bastante relutantes quanto às gravações, alegando que possuíam oralidade ruim e vergonha de ouvir a própria fala. Por esse motivo, a professora formadora esclareceu que essas eram importantes para a pesquisa e também faziam o papel de instrumento para os alunos analisarem suas práticas docentes e refletirem sobre elas.

Para melhor compreender os instrumentos e seus objetivos no que tange à investigação desta pesquisa, elaborou-se o quadro vinte e seis, que segue:

**Quadro 26: Resumo dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e objetivos**

<i><b>Instrumentos utilizados</b></i>	<i><b>Objetivos</b></i>
<b>Questionário aberto aplicado aos PFIs antes das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa.</b>	<i>Verificar a presença, ou não, de conhecimentos prévios dos PFIs em relação a questões teórico-metodológicas da área de LE e quais suas expectativas referentes ao curso que iriam iniciar.</i>
<b>Questionário aberto aplicado após as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa.</b>	<i>Constatar as percepções dos PFIs sobre o conteúdo vivenciado nas aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa.</i>
<b>Questionário aberto aplicado após a preparação da Unidade Didática.</b>	<i>Relatar a experiência dos PFIs quanto à fase de elaboração das unidades didáticas, se as aulas de Prática de Ensino atenderam às expectativas, se foram relevantes na preparação do mesmo, como se deu a escolha do tema, dos insumos.</i>
<b>Questionário aberto final aplicado após o Fato (A Regência das aulas)</b>	<i>Obter as percepções, compreensões e sentimentos dos PFIs no que diz respeito à fase de regência das aulas (o Planejamento em Fato).</i>
<b>Unidades Didáticas Escritas</b>	<i>Apoiar a análise das gravações das aulas regidas para observar em que medida a teoria do PTBT foi materializada.</i>



<b>Gravação em áudio e/ou vídeo da regência de aulas das Unidades Didáticas.</b>	<i>Investigar a transição do Planejamento ao Fato. Neste ponto da investigação pode ocorrer o principal momento de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, assim como reflexão pós reflexão.</i>
--	--

**Fonte:** elaborado pela autora desta tese

Na sequência serão relatados os procedimentos utilizados na análise dos dados desta investigação.

## **2.7 Procedimentos utilizados na análise de dados:**

Os dados foram analisados com base nas unidades didáticas escritas pelos PFIs e na gravação do Fato (regência das aulas).

Para a análise, foram utilizados excertos das unidades didáticas escritas e das transcrições das gravações da regência (o Fato), assim como falas dos PFIs a partir das respostas aos questionários. Os critérios analisados foram: a) quanto ao tema (se foi motivador, se o insumo era relevante, diversificado e abundante); b) quanto as tarefas (se essas estiveram presentes, promoveram interação, se tinham foco primário no sentido, abordavam situações da vida real, se era necessário o uso comunicativo da língua sem trilhos estabelecidos, se envolvia processos cognitivos como selecionar, relacionar, classificar, sequenciar, construir representação diferente para uma mesma ideia, julgar, se incitava raciocínio e reflexão, se apresentava resultado imprevisível, sem modelos pré-estabelecidos, se despertava a atenção, curiosidade e criatividade). Quanto ao eixo organizatório temático (se fornecia oportunidades para retomada de insumo), a respeito do papel do professor e do aluno (se promoveu as posições de aluno ativo e professor mediador) ou qualquer indício de outro tipo ensino. Tais critérios tiveram como objetivo investigar as atividades que se materializaram nas aulas, e em que medida os PFIs conseguiram elaborar tarefas.

Para triangular os dados desta pesquisa, utilizei excertos das unidades didáticas elaboradas pelos PFIs (com base no PTBT), fragmentos de suas regências (ministradas aos colegas de Letras) e suas percepções obtidas por meio de respostas aos questionários fornecidas durante as diferentes fases da investigação. A intenção da triangulação desses dados é analisar em que medida houve, ou não, a materialização dos princípios do PTBT.

As aulas foram assistidas pela PPF e a medida que esta o fazia, foram escolhidas partes consideradas relevantes para serem transcritas e analisadas.

Por meio de uma primeira leitura das unidades didáticas elaboradas pelos PFIs, a PPF observou que as mesmas poderiam ser classificadas de acordo com a potencialidade de materialização dos princípios teóricos norteadores de tarefa. Dessa forma, a PPF as classificou em alto, médio e baixo potencial. Como já mencionado no item 2.3 deste capítulo, um total de onze alunos prepararam a unidade didática, porém cinco deles se recusaram a ministrar as aulas, não podendo, por isso serem considerados para análise. Dos seis PFIs restantes, decidiu-se por analisar três deles, uma vez que seis seria uma quantidade de dados muito grande a serem investigados.

Vale ressaltar que a PPF optou por inserir na análise dos dados um PFI cuja unidade didática se enquadrava em baixo potencial, no intuito de elucidar o que não é tarefa. Assim, houve a possibilidade de inserção de um dado negativo nesta investigação, visto que seria considerado relevante, pois a teoria pode não se materializar na prática. No capítulo a seguir apresenta-se a análise dos dados coletados nesta tese.

# **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS**

Com o objetivo de analisar os dados coletados no presente capítulo, procura-se responder à pergunta proposta nesta tese, que é:

- Que características se verificam em aulas elaboradas e ministradas por professores em formação inicial após processo de exposição ao PTBT/ETBT?

Este capítulo abrange a análise das unidades didáticas escritas e suas realizações no Fato (regência das unidades didáticas) para averiguar em que medida a teoria do PTBT estudada pelos PFIs nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa foi materializada.

Conforme já mencionado nesta tese, entende-se por Planejamento o conjunto de pressupostos teóricos escolhidos, refletidos e trabalhados pelos PFIs para elaborar a unidade didática. Já o Fato é compreendido como o que realmente foi materializado na regência, quais características de abordagem e atividades foram apresentadas ao ministrarem as aulas. No entanto, considero que a relação entre o Planejamento e o Fato seja muito variável pode ser mutável, conforme ressalta Almeida Filho (comunicação pessoal). Assim como o autor, defendo que *“o fato não é algo amarrado, mas o lugar onde os alunos vivenciam aquisição/aprendizagem com liberdade”*. Na aula, o professor pode verificar que nem tudo o que foi planejado foi concretizado. Nas palavras do autor, *“tudo o que é sólido (como o planejamento) pode se tornar gasoso (no fato vivido na prática)”*<sup>37</sup>.

Na sequência, com o propósito de responder a pergunta de pesquisa, que foi analisar em que medida o PTBT foi materializado e se houve a ocorrência de tarefas nessas aulas elaboradas e ministradas pelos PFIs segue a análise de excertos das unidades didáticas e das regências dos três participantes da pesquisa no item 3.1.

### **3.1 Do Planejamento ao Fato**

Ressalta-se, para elucidar o leitor que foram escolhidos como participantes de pesquisa três PFIs cujas unidades didáticas, regências e questionários (Planejamentos e Fatos) foram

---

<sup>37</sup> Comunicação pessoal de Almeida Filho (2019) no exame de qualificação deste doutorado.

analisados de acordo com os seguintes critérios: um PFI que elaborou uma unidade didática com potencial alto no que tange aos princípios do PTBT, especificamente, na materialização de tarefas e adequação do conteúdo; ou que o fez com potencial médio, e um terceiro que obteve potencial fraco.

A partir do estabelecimento desses critérios (explicitados na metodologia) os PFIs analisados foram: Jack Kerouac, Lexa e Felipe<sup>38</sup>.

### 3.1.1 Do Planejamento ao Fato para o PFI JACK KEROUAC

O PFI Jack Kerouac elaborou uma unidade didática composta de cinco aulas cujo tema foi “Mitologia Nórdica”. Trata-se de um assunto que despertou a curiosidade e também estimulou os alunos a adquirirem mais informações sobre o mesmo, que é místico e recorrente nas mídias atuais, podendo ser esses os motivos pelos quais a maioria dos envolvidos sentiram-se motivados a aprenderem mais sobre o assunto. Tal tópico mostrou-se favorável a adolescentes e jovens adultos que provavelmente assistem séries, jogam certos tipos de jogos em vídeo games e leem quadrinhos do mesmo gênero, bastante populares no momento da pesquisa.

Jack Kerouac foi indagado a respeito de sua experiência ao elaborar o Planejamento Temático Baseado em tarefas e descreveu-a da seguinte maneira:

...eu gostei da experiência de poder escolher um tema para ser trabalhado e mudei de tema várias vezes porque eu quis trazer um tema que a maioria dos alunos fossem se identificar mais e que eu também me identificasse mais. (grifo nosso) (questionário aberto 3 apêndice 4)

... eu também quis trazer cultura, mostrando as características, as diferenças culturais de vários lugares ... eu escolhi o tema antes de pensar como eu iria trabalhá-lo e por isso tive dificuldade na hora de decidir sobre as atividades da aula (grifo nosso) (questionário aberto 3 apêndice 4)

---

<sup>38</sup> Nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios PFIs, como também, salientado na metodologia, para proteger suas identidades. (explicitados na metodologia)

O PFI mostrou conhecer a importância de se trabalhar com um tema que motivasse os alunos e procurou salientar a importância de ensinar a cultura ligada à língua, por esse motivo escolheu o tema Norse Mythology, que é sobre um povo que está intimamente ligado a história do Reino Unido e relatou:

O fato de eu já possuir alguma experiência no preparo de aulas serviu de grande auxílio para a elaboração das tarefas. O fator mais interessante da minha experiência nesse processo foi a escolha de um tema que tivesse relevância para o aprendiz, pois meu objetivo era ligar o ensino da língua com o ensino da cultura (questionário aberto 3 apêndice 4)

Primeiramente, o docente deve se sentir à vontade para selecionar o PTBT (o tema), para que, dessa forma, transmita essa sensação de motivação e conforto para o aprendiz, estimulando seu interesse pelo conteúdo. Para que isso ocorra, o docente deve ter em mente que o seu papel é mediar o conhecimento para o aluno, estabelecendo uma ponte sem isolar a autonomia do aprendiz. (questionário aberto 3 apêndice 4)

As observações do PFI Jack mencionadas nos excertos anteriores são muito relevantes, pois mostram seu entendimento a respeito do grau de motivação do professor para que atinja os alunos. Entende-se como fator positivo que o PFI reconheça a motivação do professor pelo tema, pois isso pode ajudar o aluno também a se motivar. Conforme ressaltam autores como Viana (1990, 1997); Brown (2007, p.168-175), a motivação está no centro dos fatores afetivos, havendo estudos extensos sobre a importância desse fator afetivo na aquisição de línguas.

Por esse motivo, considera-se prudente que se investiguem as preferências com relação a temas junto ao grupo para o qual as aulas serão ministradas. Defende-se que esse procedimento pode facilitar muito no processo de motivar os alunos a participar ativamente das mesmas.

Deve-se salientar que nesta tese não foi pedido como critério aos PFIs que indagassem os alunos sobre os temas de suas preferências, eles foram deixados livres para refletirem e criarem as unidades didáticas de acordo com seu entendimento das teorias trabalhadas nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa pela PPF.

Entende-se, também, como fator positivo que Jack Kerouac reconhece ter um papel de mediador no ensino (comunicativo), como mostra sua fala:

...para que isso ocorra, o docente deve ter em mente que **o seu papel é mediar...**

De acordo com Almeida Filho (1993) o professor assume papéis diferentes no ensino comunicativo, como *diretor, gerenciador, facilitador, fonte de conhecimento*, o que está consonante com a posição de outros autores como (Prabhu, 1987; Samuda, 2001; Willis, 1996; Van den Branden, 2006; Bygate; Skehan & Swain; 2001 entre outros) quanto ao papel do professor no ensino comunicativo, que deve ser apresentado como um *guia*, um *conselheiro* ou um *incentivador* que tenta motivar seus alunos a tomarem parte em atividades, dá a eles instruções claras e os apoia no desempenho das atividades tanto no nível afetivo quanto no cognitivo, o que de certa forma pode levar à aquisição da língua.

Jack ressalta a importância da autonomia do aluno no processo de aquisição de línguas:

...o docente deve ter em mente que o seu papel é mediar o conhecimento para o aluno, **estabelecendo uma ponte sem isolar a autonomia do aprendiz.** (questionário aberto 3 apêndice 4)

No PTBT (um dos tipos de ensino considerados mais comunicativos), defende-se um currículo centrado no aluno, que não é visto como um mero repetidor passivo, mas, sim, como ativo (ALMEIDA FILHO, 1993). Para que isso ocorra, é necessário que haja autonomia do aprendiz. Esses comentários do PFI Jack mostram que o mesmo parece ter compreendido o papel do professor no PTBT.

Advoga-se, nesta investigação, que o aluno precisa ter seu papel autônomo no processo de ensino e aprendizagem. Os temas trabalhados, problematizados no PTBT por meio de tarefas, devem ser escolhidos pelos PFIs de acordo com o público que irão abarcar, no intuito de motivá-los a interagirem e produzirem comunicação. Assim, concorda-se com Nunan (2000, p.3) quando o autor ressalta que “a aquisição de uma língua estrangeira ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer sua autonomia.” Tal afirmação coloca a autonomia como uma das molas propulsoras para a aquisição de LE.

Conclui-se que a posição de Jack em sua resposta sobre a autonomia do aprendiz e do papel do professor como mediador está de acordo com a teoria dos autores como Almeida Filho

(1993); Prabhu (1987); Samuda (2001); Willis (1996); Van den Branden (2006); Freire (1996), entre outros, quanto ao papel do professor no ensino comunicativo e no PTBT.

O desenvolvimento da autonomia deve ser incentivado pelo professor, pois é por meio da participação ativa, autônoma e consciente que podemos levar nossos alunos a uma aprendizagem eficaz. Pesquisas na área de ensino demonstram a relevância da autonomia no processo de aprendizagem, havendo um consenso entre alguns autores de que a autonomia deve ser desenvolvida e ensinada (LEFFA, 2002; MOITA LOPES, 1996). De acordo com Leffa (2002, p.15) “a aprendizagem que realmente interessa, aquela que não é apenas reprodução do que já existe, mas criação de algo novo, de progresso e avanço, só é possível com autonomia”.

Retomando-se a resposta do PFI Jack a respeito da escolha do tema:

O fator mais interessante da minha experiência nesse processo foi **a escolha de um tema que tivesse relevância para o aprendiz**, pois meu objetivo era ligar o **ensino da língua com o ensino da cultura**. (questionário aberto 3 apêndice 4)

O PFI Jack, mostra em sua resposta que se preocupou com o impacto que o tema escolhido por ele causaria nos alunos e, por isso, refletiu muito sobre o assunto antes de fazer sua opção pela Mitologia Nórdica.

Concordo com Alarcão (1996, p.16-17) que apresentou uma síntese do pensamento de Schön acerca destes momentos de reflexão, na qual esclareceu que “[...] *se refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos fazendo*” estamos perante um fenômeno de reflexão na ação, assim, estabelece-se um diálogo com a situação vivida. Quanto à reflexão-sobre-a-ação, Alarcão (1996, p. 17) afirmou que esta ocorre quando “[...] *reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente*”. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer-se. Com essa fala evidencia-se, a retomada do pensamento teórico de Dewey para situar a questão da racionalidade prática no âmbito de domínio da racionalidade técnica, na qual estiveram presentes as discussões sobre a formação reflexiva.

Sabe-se que a escolha do tema é um fator preponderante para o desenrolar satisfatório em um processo de ensino comunicativo utilizando-se o PTBT, como mencionado anteriormente.



Defende-se, nesta tese, que o conteúdo a ser ensinado deve ser pensado, refletido e escolhido de acordo com o público que irá vivenciá-lo no ensino para despertar seu interesse e motivá-lo. Advoga-se que, se o tema tiver relevância para o contexto estudado, a aquisição fluirá mais facilmente. Assim, justifica-se minha posição de acordo com os autores Richards e Rodgers (2001, p.207) “*as pessoas aprendem uma L2 ou LE com mais sucesso quando utilizam a língua como um meio de adquirir informação, ao invés de aprender a língua como um fim em si mesma*”.

Analisando a aula ministrada por Jack Kerouac, verifica-se que ele inicia a aula dando instruções aos alunos. Tais instruções encontram-se, também, no volante (handout) entregue a eles no início da aula (anexo 1), ele esclarece que as tarefas devem ser feitas em pares ou grupos e aconselha os alunos a falarem utilizando a língua-alvo mesmo que seja por meio de frases curtas e vocabulário simples. Aconselha-os a utilizarem o dicionário, procurar palavras na web, incentiva-os a perguntarem ao professor ou aos colegas quaisquer possíveis dúvidas e a não terem medo de cometer erros, pois explica que esses fazem parte do processo de aquisição da língua.

Na sequência, segue o excerto com as instruções iniciais que constam na unidade didática do PFI Jack:

While doing the tasks in pairs or groups, it is important to try to speak English as much as you can, even if you use short sentences with simple vocabulary.

Here are some tips that might help you:

- Always pay attention to your teacher’s speech (repeat things mentally if need be);
- Use the dictionary to help you;
- Ask your teacher or your partner questions about the words that you don’t know.
- Don’t be afraid of making mistakes, they are part of the process.
- Enjoy your course!

Observa-se que o PFI se preocupa com que os alunos entendam os procedimentos que serão utilizados durante a aula. Ao ministrar a aula, no Fato, Jack Kerouac, fornece as instruções

em Inglês e posteriormente as repete em português para certificar-se que os alunos tenham entendido como mostra o excerto que segue.

PFI JACK: Good evening! My name is Jack Kerouac and tonight we'll talk about and learn a little more about Norse Mythology.

PFI JACK: Entenderam pessoal, meu name é Jack Kerouac e esta noite iremos falar sobre e aprender um pouco mais a respeito da Mitologia Nórdica.

Students: ok

O PFI começa a aula propondo aos alunos que façam um brainstorming<sup>39</sup> sobre a Mitologia Nórdica, pede a eles para dizerem palavras que conheçam e sejam referentes ao tema. Deve-se salientar que houve interação entre o PFI e os alunos, pois estes últimos sabiam várias palavras relacionadas ao assunto, como mostra o excerto da aula abaixo:

PFI JACK: Ok, guys now before I show you a slide presentation about Norse Mythology I'd like you to tell me some words that come to your mind when you think about this subject.

Student: rude men

PFI JACK: great! Tough guys, barbaric people

Student: snow

PFI JACK: ok, more words, people.

Student: beards

Student: long hair

PFI JACK: Awesome, more

Student: sword

PFI JACK: What about religion?

Student: They are pagans

PFI JACK: Great!

Student: war

PFI JACK: more words

Student: stronger

PFI JACK: I'm going to write strength , que é força, Ok?

---

<sup>39</sup> Brainstorming: chuva ou tempestade de ideias.

Foi possível constatar pela transcrição do excerto da atividade que o PFI Jack Kerouac proporcionou, na primeira atividade, a interação e a comunicação entre os alunos da sala de aula.

Nesta tese **não** consideramos a atividade uma pre-task, como o PFI Jack a classifica e, sim, como explica Nunan, (2000) é uma atividade comunicativa de brainstorming, que promove interação professor-alunos e aluno-aluno mostrando o conhecimento prévio desses sobre o assunto e tem foco no sentido. Os alunos trazem seu conhecimento de mundo para a aula e expressam sua motivação sobre o assunto a ser estudado.

O tipo da interação incitada pela atividade foi uma interação pseudocomunicativa que, segundo Almeida Filho e Barbirato (2016, p.59) são aquelas interações iniciadas pelo professor, respondidas pelo aluno e posteriormente as repostas avaliadas pelo professor (interação aluno/aluno; os trabalhos em pares e/ou pequenos grupos e as tarefas pré-comunicativas, que consistem da preparação para uma situação futura de comunicação).

Jack entrega a unidade didática, composta por cinco aulas, aos alunos. Nele o PFI propõe mostrar slides de Power Point sobre a Mitologia Nórdica com o seguinte enunciado:

The teacher will show the students a few slides about the Nordic people and Norse Mythology and will explain it for the class.

No Fato, Jack explica aos alunos:

PFI: Let's move on and talk about where the Norse Myths and the Norse People come from

Students: ok

PFI: I'm going to show a Power Point presentation to you with some interesting facts about the Norse people. Are you ready?

Students: Yes.

Jack Kerouac diversificou os tipos de insumo, o que é uma característica importante para análise dessa unidade didática. Barbirato (2005) compreende insumo *como tudo aquilo que é trazido pelo professor ou construído entre professor e alunos e/ou entre alunos e alunos, em um processo de interação e de construção de significados*. Krashen (1982) diz que não basta apenas

o aluno receber insumo, é essencial esforçar-se para compreendê-lo, além disso, o insumo deve ser significativo, interessante e relevante para os alunos.

Entende-se que os insumos trazidos por Jack Kerouac em sua unidade didática foram condizentes com os pressupostos necessários de um insumo caracterizado por *ótimo* na concepção de Krashen (1982,1987), que é o insumo produzido na língua-alvo “na medida certa” e que pode estar acima do nível do aluno (i+1) num devido momento. Esse conceito de insumo possui várias características e é considerado pelo autor como o conceito de insumo mais relevante que deve ser compreensível, interessante, não sequenciado gramaticalmente e na quantidade suficiente.

Pode-se notar essa característica de insumo diversificado e relevante também na próxima tarefa da unidade didática de Jack, na qual o PFI utilizou-se de um mapa que foi posteriormente usado no Fato, exposto em Power Point (anexo 6) aos alunos, para novamente estabelecer interação com os mesmos, como se pode observar na sequência pelo excerto da transcrição do

#### **Aula:**



PFI: Take a look at this map and tell me where the Vikings came from. Does anyone Know?

Student: Norway.

PFI: Very good, some tribes came from Norway. Tell me more places people.

Student: Denmark.

PFI: Correct. Anyone else?

Student: Yes, I think Sweden.

PFI: Perfect. Do you all agree people?

Students: Yes, and Island too.

PFI: Perfect. Iceland too.

Observa-se pela análise da gravação e transcrição do excerto anterior que mais uma vez a classe foi engajada em comunicação e mostraram-se motivados para conhecer mais sobre a mitologia nórdica.

O PFI Jack continua utilizando o Power Point (anexo 6) e explicando sobre as origens dos mitos, os locais onde surgiram, a árvore da vida e após a apresentação e explicação do Power Point foi proposta uma atividade chamada task 1 que segue:

#### Task 1

- a) Find and mark on the map the areas where there were people adepts of Norse Mythology.
- b) Compare answers with the other pairs.



Essa atividade é considerada uma tarefa, pois incita um resultado comunicativo, visto que foi pedido aos alunos para marcarem os lugares no mapa, ou seja, o foco encontra-se no sentido e tem potencial para gerar interação, uma vez que os alunos discutiram e refletiram sobre o assunto. Há um resultado a ser alcançado na língua-alvo em estudo: marcar os lugares no mapa.

Em resposta a uma das perguntas propostas a Jack Kerouac, ele relata

Foi difícil para mim diferenciar prática conversacional de PTBT. No entanto, ficou mais claro depois de revisar nas explicações contidas no material fornecido pela professora nas aulas de prática de ensino de língua inglesa. (questionário aberto 3 apêndice 4)

E o PFI ainda prossegue em outro momento posicionando-se sobre o assunto tarefas

As tarefas exigem que o aprendiz crie ou produza por si só - com o auxílio de insumo – enquanto a prática conversacional dá “menos abertura” para a própria produção do aluno. Por exemplo, enquanto a prática conversacional pede um exercício baseado no preenchimento de lacunas, as tarefas no PTBT pedem ao aluno que se crie algo a partir do insumo fornecido (questionário aberto 3 apêndice 4)

Observa-se que apresentam-se, nos dois excertos anteriores, momentos de reflexão que aconteceram por contingência da prática.

Deve-se salientar que a interação também está presente na prática conversacional e é uma característica importante da Abordagem Comunicativa. A Prática Conversacional foi exemplificada e explicada com mais detalhes na análise do Planejamento ao Fato do PFI Felipe.

Continuando a análise da aula de Jack Kerouac, foram analisados outros excertos da sequência.

Os excertos da unidade didática (aulas IV e V) reproduzidos a seguir (aula completa encontra-se no anexo 1) contêm duas atividades chamadas Task 1, uma para a Class IV e outra para a Class V e ambas também são consideradas tarefas de acordo com os critérios definidores de tarefa de Barbirato (2005, 2016b), os quais utilizou-se como referência nesta tese como apontados na fundamentação teórica e na metodologia desta pesquisa.

**Class IV****Task 1**

After watching, listening and discussing all about Norse mythology, Create a mythological god with all the characteristics of a Norse god, along with your colleague, and then explain to the other colleagues the god you have created.

---

---

Remember: don't worry about making mistakes. You are here to learn and enjoy the classes!

A atividade anterior, da aula 4 (Class IV) denominada Task 1, na qual o aluno, após receber o insumo sobre o assunto e trocar informações com o seu par, deve criar um deus mitológico com todas as características e descrevê-lo para a sala de aula, pode ser classificada como tarefa, pois promove o uso comunicacional da língua, a interação entre pares e sala de aula, tem o foco no sentido da língua, há um resultado a ser atingido e um propósito final. Dessa maneira, conforme advogam os pesquisadores da área, pode-se dizer que essa atividade contempla os critérios do ensino comunicativo, do PTBT e é uma tarefa.

O mesmo ocorreu com a atividade intitulada TASK da Class V reproduzida na sequência. Foi pedido aos alunos que criassem uma história da mitologia própria, desenhando-a ou escrevendo-a. A mitologia, deveria incluir deuses e deusas e possuir diferentes mundos. Esses mundos poderiam estar em uma árvore, como na mitologia nórdica, ou em qualquer outro local, simbolizado por algum objeto no qual seu mundo mitológico se encaixasse. Após elaborarem a atividade em pares, os alunos iriam apresentá-la aos demais e explicariam seu funcionamento na língua alvo.

Segue o enunciado da task escrito na unidade didática:

**Class V – The End**

**TASK:** Based on all the content you saw with your teacher, in pairs, create a mythology of your own, by drawing or writing it, including the god/goddess you'll create and the worlds you choose to use. Build your own tree of worlds or any other object which interests you. The teacher will display your work in the classroom and you will explain to the class how your worlds work.

No excerto, Jack conversa com os alunos para explicar os procedimentos de elaboração da tarefa e esclarece os critérios para que a mesma seja completada:

PFI: Now my dear, let's get ready for the most pleasant part of the class. Let's build our own world! What do you think?

Student: I think is great, I know my world.

PFI: Great, everybody pair up, discuss and create your gods and goddess,

Student: ...more than one?.

PFI: As many as you want, like the norse people had.

Student: Has to be a tree?

PFI: You have to create different worlds and explain their meanings, but they can be placed...located anywhere you wish...not necessarily a tree, be creative, talk to your partner...

PFI: Do you have any doubt?... alguma dúvida, pessoal? podem me perguntar, sejam criativos...take your time... demorem quanto tempo for necessário.

Student: We have to finish today?

PFI: If it's necessary we can continue next class, but I want you to have your idea ready today and an idea of how you are going to build the worlds and where?

Student: Então pode ser só um esquema hoje, certo?

PFI: Yes, but try to do as much as you can, ok?

Students: Ok

PFI: Come on, let's do it!

Pela transcrição do excerto, é possível observar que os alunos ficaram motivados para elaborar a atividade, o que pode tê-los deixado com o filtro afetivo baixo, facilitando a motivação para a aquisição da língua a partir desse tema.

Um fator considerado relevante é a disponibilização ou sugestão de material extra para que o aluno possa pesquisar e explorar antes da aula ou durante o Fato e o PFI Jack fez isso, sugerindo algumas sinopses de games, filmes, séries e quadrinhos sobre o tema ao final do Planejamento, que foi entregue aos alunos no início do Fato (primeira aula), dando-lhes a oportunidade de se familiarizarem com o tema escolhido.



Reforça-se isso com base em Almeida Filho (1993, p.25) quando o autor explica que a aquisição ocorre, também, fora da sala de aula. O aluno vai para casa após a aula fazer a lição, buscar ocasiões de uso, praticar, discutir em grupo e coletar material de apoio para a aquisição.

Nesta tese, advoga-se novamente a favor da autonomia pois defende-se que o educador deve desenvolver no aluno o conhecimento que vai além do conhecimento mecânico, incentivar a participação ativa e consciente, pois esse tipo de competência pode libertar o aluno da dependência do professor (MOITA LOPES, 1996).

Considera-se pertinente retomar Little (1991) que define autonomia como a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem, e, necessariamente, abrange tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem. Nessa definição, o aspecto da reflexão na aprendizagem é ressaltado. Além disso, o autor acrescenta que a autonomia na aprendizagem não deve se limitar a habilidades referentes ao conteúdo, ou melhor, ao domínio de uma tarefa específica, mas deve também considerar aspectos metacognitivos que dizem respeito ao processo de aprendizagem, ou seja, ao entendimento das estratégias que envolvem esse processo. O conceito de autonomia apresentado por Little (1991) se alinha ao pensamento de Moita Lopes (1996) que afirma que os alunos devem entender o propósito geral das atividades e refletir sobre seu próprio conhecimento a fim de poder utilizá-lo em outros contextos.

Ao discutir o desenvolvimento da autonomia na educação, Leffa (2002) afirma que é possível ensinar alguém a ser autônomo criando oportunidades em sala de aula. Nesta tese defende-se que os professores devem se mobilizar para fornecer ferramentas aos alunos para que possam se tornar autônomos, ou seja, é fundamental que o professor utilize estratégias e promova meios facilitadores de aprendizagem dentro e fora da sala de aula como fez o PFI Jack Kerouac ao fornecer material diversificado e significativo para pesquisa em relação ao tema estudado fora da sala de aula.

O material extra para pesquisa sobre o tópico fornecido pelo PFI Jack encontra-se na unidade didática anexo 1.

Considera-se que o PFI Jack foi muito cuidadoso ao escolher o insumo durante a elaboração de toda sua unidade didática, inclusive na parte de sugestões (material extra), por escolher tipos diferentes de gêneros para serem pesquisados.

Para concluir a análise do Planejamento ao Fato de Jack, pesquisou-se quanto do PTBT foi materializado tanto na unidade didática quanto no Fato e, para isso, foram utilizadas duas tabelas, uma com os critérios de tarefas e outra para os critérios de conteúdo (tema) utilizados nesta tese.

Para tal, na tabela 1 a seguir, encontram-se os critérios definidores de uma tarefa de acordo com Barbirato (2005 e 2016b), que foram utilizados na análise das atividades da unidade didática de Jack Kerouac no intuito de mostrar mais claramente o porquê de as mesmas serem consideradas tarefas.

Foram analisadas: a **Task 1** da **Class I**, **TASK 2** da **Class I**, **TASK 1** da **CLASS IV** e **TASK 1** da **CLASS V**.

**Tabela 1.** Critérios definidores de tarefa considerados nesta pesquisa para o PFI Jack.

<b>CRITÉRIOS DEFINIDORES DE UMA TAREFA</b>	<b>TASK 1 (CLASS I)</b>	<b>TASK 2 (CLASS 1)</b>	<b>TASK 1 (CLASS IV)</b>	<b>TASK 1 (CLASS V)</b>
<i>1. Foco primário no sentido</i>	✓	✓	✓	✓
<i>2. .Apresenta resultado comunicativo</i>	✓	✓	✓	✓
<i>3. .Promove interação</i>	✓	✓	✓	✓
<i>4. .Requer uso comunicativo da língua</i>	✓	✓	✓	✓
<i>5. Envolve processos cognitivos</i>	✓	✓	✓	✓
<i>6. Incita raciocínio e reflexão</i>	✓	✓	✓	✓
<i>7. Aborda situações da vida real</i>	✓	✓	✓	✓
<i>8. Desperta a atenção, curiosidade e criatividade</i>	✓	✓	✓	✓
<i>9. Eixo organizatório temático</i>	✓	✓	✓	✓

<i>10. Oportunidades para retomada de insumo</i>	✓	✓	✓	✓
<i>11. Promove aluno-ativo e professor-mediador.</i>	✓	✓	✓	✓

**Fonte:** elaborada pela autora desta tese com base em Barbirato (2005 e 2016b)

Verifica-se de acordo com os critérios definidores de tarefas da tabela 1 que as quatro atividades analisadas da unidade didática e do Fato de Jack Kerouac abrangeram todos os 11 critérios de tarefas de Barbirato (2005, 2016b), que defende-se, nesta tese, serem norteadores para a concretização das tarefas.

Na tabela 2 que segue analisou-se os critérios do conteúdo temático utilizado pelo PFI Jack Kerouac:

**Tabela 2. Critérios definidores de EBC/IBC considerados nesta pesquisa para a PFI Jack**

<b>CRITÉRIOS DEFINIDORES DE EBC/CBI</b>	<b>ABUNDANTE</b>	<b>PARCIAL / INSUFICIENTE MODERADA</b>
<i>1. Eixo organizatório temático.</i>	✓	
<i>2. Insumo recorrente e abundante.</i>	✓	
<i>3. Insumo diversificado.</i>	✓	
<i>4. Quantidade de Insumo.</i>	✓	
<i>5. Tema que incita a reflexão.</i>	✓	
<i>6. Estimula a interação.</i>	✓	
<i>7. Desperta a curiosidade e participação.</i>	✓	
<i>8. Utiliza Insumo compreensível</i>	✓	

**Fonte:** elaborada pela autora desta tese com base em Crandall (1994)

Constatou-se de acordo com a tabela 2, que elenca os critérios definidores do Ensino Baseado em Conteúdo Temático para esta tese, que tanto a unidade didática quanto o Fato do PFI Jack atenderam todos os critérios definidores do EBC.

Defende-se, nesta tese, que a unidade didática elaborada e o Fato vivenciado por Jack Kerouac foram coerentes com os princípios do PTBT, pois apresentaram eixo organizatório temático com insumo recorrente e diversificado, o tema escolhido incitou reflexão, interação, curiosidade, participação, o que motivou os alunos a elaborarem as tarefas, atividades utilizadas para problematizar o tema, e estas promoveram interação. Além disso, houve a predominância do foco no sentido, não foram utilizados trilhos para a realização das mesmas e o resultado foi inédito para cada grupo/par de alunos.

Na sequência analisam-se fragmentos da unidade didática e do Fato da PFI Lexa.

### **3.1.2. Do Planejamento ao Fato para a PFI LEXA**

A PFI Lexa elaborou uma unidade didática sobre a Idade Média no Reino Unido com o título *The Normans in Britain*, tratando em específico do Feudalismo, assunto ligado às raízes da língua inglesa, o que considera-se um fator favorável para o desenvolvimento das aulas, pois os alunos são de um curso de Letras e, na maioria das vezes, têm conhecimento prévio sobre o tema e gostam de aprender mais, uma vez que o assunto é abordado nas aulas de literatura inglesa. A unidade didática foi constituída de quatro aulas que traziam particularidades sobre os Normandos e as mudanças introduzidas por eles, o Feudalismo, a Idade Média e seus fatos curiosos, as categorias de pessoas da época e sua relevância.

Perguntou-se a Lexa sobre a elaboração da unidade didática, que foi descrita pela PFI como segue:

Foi uma experiência enriquecedora, pois através do PTBT pude aprimorar meu conhecimento e perceber que não existe apenas um método de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e também que a aquisição/aprendizagem pode se tornar mais motivadora, lúdica e diferente para o aluno quando esse é utilizado (grifo da PPF) (questionário 3 – apêndice 4)

Depreende-se pela resposta de Lexa que a PFI havia tido experiências com aulas de Inglês mais tradicionais, provavelmente, sempre iguais durante sua vida escolar e a oportunidade de trabalhar com um planejamento que a mesma descreveu como motivador, lúdico e diferente foi uma experiência enriquecedora. Considera-se que a PFI ficou motivada ao visualizar novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois manifestou a importância dessa maneira motivadora, lúdica e diferente ser um fator facilitador para a aquisição do aluno.

A PFI continua a expressar sua opinião sobre o PTBT no excerto que segue:

Aprender o Planejamento Temático Baseado em Tarefas constitui em um novo conhecimento da prática de ensino que possuíamos, pois antes, no meu caso, eu não imaginava ser possível um ensino que o conhecimento é construído a partir do aluno. Pensava que o conhecimento era mais programado e definitivo sempre no controle do professor (grifo da PPF). (questionário 3 – apêndice 4)

Observa-se pela resposta de Lexa que ela não estava acostumada ao papel do aluno ativo, protagonista da aula e ao professor como mediador, facilitador, orquestrador, como um parceiro mais experiente. As experiências da PFI possivelmente foram baseadas no ensino tradicional, no qual o professor desempenha o papel de controlador, exercendo a função de dominar a interação, cabendo-lhe determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando devem falar. Ou seja, o professor sempre prevê como será a interação e a linguagem que os alunos devem usar (ALMEIDA FILHO, 1993). Ressalta-se, neste momento, a importância das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa para a desconstrução de crenças arraigadas, como o professor detentor de conhecimento e o aluno mero receptor passivo.

Lexa destaca a relevância do fator interesse tanto por parte dela quanto por parte dos alunos ao utilizar as tarefas e o ensino temático durante o processo de ensino-aprendizagem, culminando na sensação de satisfação ao envolverem-se em tal processo:

Gostei muito, pois foi uma maneira de conhecer as tasks (tarefas) e usar um tema para aprender a língua, sobre um tema do meu interesse e que também interessasse os alunos, senão eles não iriam gostar, foi muito legal escolher o tema e achar os detalhes para colocar, eu aprendi bastante (grifo da PPF) (questionário 4 – apêndice 5)

A fala da PFI vai ao encontro da visão teórica e prática de Almeida Filho (1993) no que se refere aos fatores relacionados a um processo de ensino e aprendizagem significativo. O autor afirma que todo aprendiz precisa estar envolvido e motivado em um ambiente que favoreça o ensino e aprendizagem, assim como Lexa aponta ao enfatizar a importância de se levar em conta os interesses do professor e dos alunos durante o mesmo.

Infere-se também no excerto anterior da resposta de Lexa ao questionário a visão de que é possível a elaboração de um planejamento no qual a língua pode ser adquirida por meio de temas, ou seja, com fundamentação em um processo de ensino e aprendizagem comunicativo, o que está em conformidade com a visão de Byrnes (2005), quando salienta que o ensino ou instrução de línguas por conteúdo é aquele que tem por foco o conteúdo em vez das estruturas linguísticas, isto é, aprender sobre algo e, conseqüentemente, adquirir a língua-alvo. Esse ensino integra, no contexto de ensino de uma L2/LE, tópicos ou tarefas de conteúdos de outras disciplinas, ou temas atuais, polêmicos, de interesse do aluno ou para ele relevantes.

Nesta investigação entende-se que o contato mais extenso com o tema juntamente com a gradação e problematização do assunto proposto pelas tarefas podem propiciar aos alunos a aquisição de mais informações, e o contato recorrente com o mesmo por um período de tempo significativo, conseqüentemente, também oportuniza a aquisição da língua por meio do mesmo.

Baseio-me nesta tese em Almeida Filho (1993) quando o autor salienta a relevância de os professores de línguas estrangeiras criarem condições favoráveis para que o aluno se envolva com o conteúdo de forma agradável. As atividades elaboradas para a aquisição da língua-alvo podem tornar-se motivadoras se apresentarem conteúdos que resgatem conhecimentos prévios, que sejam significativos, provoquem conflito cognitivo e promovam o estabelecimento da relação entre os novos conteúdos e aqueles, como o fez Lexa ao utilizar os assuntos abordados em literatura inglesa para resgatar a influência dos Normandos, a implementação do Feudalismo e os comportamentos da sociedade da época.

Percebe-se novamente instâncias de reflexão demonstrando que a prática é sempre permeada de reflexão, processos quase inseparáveis.

No que tange a momentos de reflexão na elaboração da unidade didática, a PFI relata:

Quando comecei a ler sobre o PTBT pensei que fosse uma teoria fácil, porém conforme fui lendo e aprofundando meu conhecimento sobre o assunto, fui ficando frustrada, pois percebi que a teoria e a prática do método não eram tão fáceis quanto pareciam. É difícil colocar a teoria em prática. (questionário 3 – apêndice 4)

Quando começamos a estudar a teoria do PTBT pensei que não fosse possível usar essa abordagem com turmas iniciantes, pelo fato de aprender língua através do conteúdo, porém com o decorrer dos estudos consegui perceber que além dos alunos conseguirem aprender a língua eles aprendiam também assuntos diversos e assuntos sobre conteúdos escolares, tais como, história, geografia, etc. Mas também entendemos que como professores, teríamos que compreender a necessidade de adequar os conteúdos de acordo com o nível dos alunos e o contexto que eles estão inseridos. (questionário 3 – apêndice 4)

Observa-se no primeiro excerto da fala de Lexa aquilo que Dewey (1959) afirma ser um pensamento reflexivo incitado por uma dúvida. A PFI em seu momento reflexivo inicial afirmou que acreditava que o PTBT fosse uma teoria fácil, porém, ao aprofundar-se nas teorias, frustrou-se ao perceber a dificuldade em colocá-las em prática. No entanto, após outros momentos reflexivos incitados pelas dúvidas iniciais e aprofundamento teórico-prático, percebeu que os alunos poderiam aprender a língua por meio de assuntos e conteúdos diversos, contudo a PFI deveria levar em consideração o nível linguístico dos alunos e o contexto em que estavam inseridos.

Durante todo esse processo reflexivo de Lexa, percebe-se que a mesma vivencia o que Dewey (1959) argumenta ser a capacidade de pensar consciente, que liberta o homem, tornando-o capaz de projetar, planejar realidades ou situações futuras, levando-o ao aperfeiçoamento. Na fala da PFI, observa-se o quão significativo é proporcionar ao professor em formação a prática reflexiva de sua atuação, especialmente levá-lo a não ser meramente um implementador de programas e ideias elaborados por “experts”, desconectados da realidade de sala de aula, como enfatizado por Schön (1983, p. 36).

Por meio da reflexão de Lexa em relação a conceitos como task, pre-task e prática conversacional, observa-se, no excerto a seguir, certa dificuldade da PFI em diferenciá-los:

A minha maior dificuldade foi a de determinar os tipos de exercícios (atividades) que fazem parte do PTBT e de acompanhar todas as diferentes posições que os estudiosos do tema utilizam, ou seja se eu iria conseguir elaborar uma tarefa e conseguir compreender quais seriam tasks, pré-tasks e prática conversacional

porque pareciam atividades semelhantes, porém cada uma com sua característica, podendo se completar. (questionário 3 – apêndice 4)

Destaca-se que materializar tais conceitos na elaboração de uma unidade didática não é um empreendimento fácil. Conforme mencionado por Barbirato (2005), o PTBT traz consigo um conflito com a maneira de ensinar e requer um professor reflexivo e conhecedor da teoria que o embasa para poder colocá-lo em prática de forma eficaz.

Nota-se a influência das teorias vivenciadas nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa por meio da fala da PFI Lexa a seguir:

Por pré-tarefa entendi que é uma atividade para auxiliar antes da task. Por prática conversacional compreendi que seria a opinião, o diálogo avulso em sala de aula na língua-alvo e por task tudo que o aluno produz ou cria. (questionário 3 – apêndice 4)

Pode-se verificar a partir do excerto anterior de Lexa que houve boa iniciativa por parte da PFI em compreender a explicação de base, um dos pontos mais importantes desse tipo de ensino, que é diferenciar os conceitos de tarefa, pré-tarefa e prática conversacional. Para esta pesquisa é um dado relevante, visto que, na maioria das vezes, o uso de pré-tarefas e prática conversacional têm sido empregados como sinônimo de tarefa, além de estarem associados ao conceito de algo novo, moderno e comunicativo (BARBIRATO, 2016b). Vale destacar que para esta pesquisa não se concorda com essa visão, pois a pré-tarefa é utilizada na preparação da tarefa, ou seja, não é a tarefa em si.

A seguir apresenta-se um excerto da unidade didática de Lexa, destaca-se que a PFI a entregou aos alunos no início das aulas.

### **Unidade Didática:**

**Theme:** The Normans in Britain and Feudalism

#### **First class instructions:**

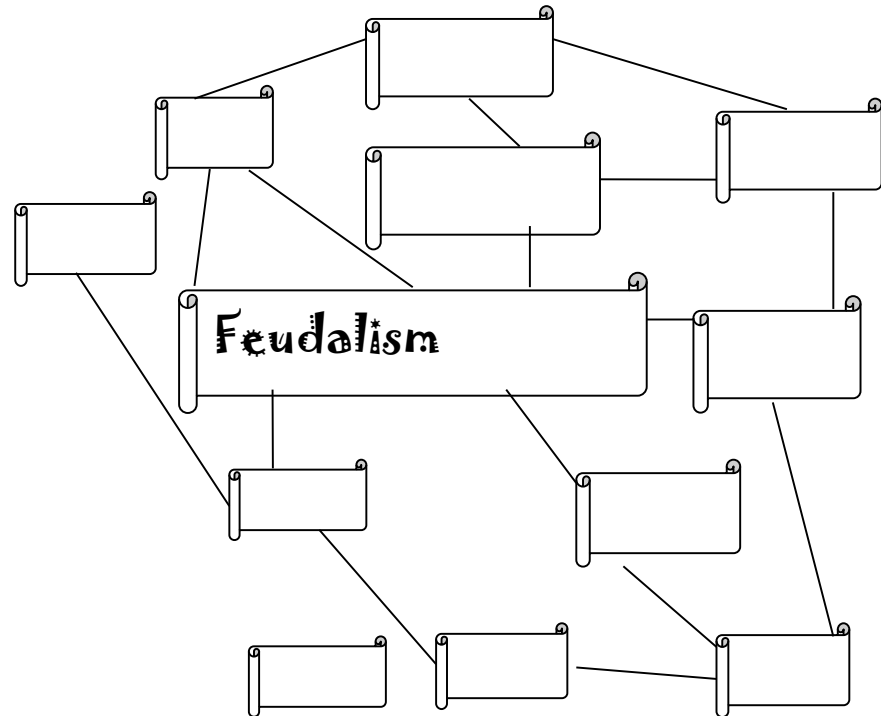
- Pay close attention to the teacher's explanation.
- Relax and try to understand as many words as you can.
- Have a pen and a piece of paper next to you in order to write interesting words or information you can grasp from the slide presentation.



- The subject you are about to study is a very important and vital issue in the contemporary world and you should get to know as much as you can about it.

- After your teacher shows the power point presentation, feel free to ask him/her to play it again if you think it's necessary .

**Activity 1:** The Teacher ask students what is feudalism and estimulate them to say words which they remember that are related to it.



**After watching the slide presentation. Solve The pre-task.**

**Pre - Task 1 – List the columns.**

1 – FEUDALISM

2 – ROMAN CATHOLIC CHURCH

3 – THE MIDDLE AGE

4 – EARLY MIDDLE AGES

5 – HIGH MIDDLE AGES

6 – LATE MIDDLE AGES

( ) Was the period of European history between 500AD and 1500AD. Other names for this period include the Dark Ages and the Age of Religion.

( ) 1000–1300 AD

( ) Political system of local government based on the granting of land in return for loyalty, military assistance, and other services.

( ) 1300–1500 AD

( ) *Most powerful institution in the middle ages*

( ) *500-1000 AD*

**Pre - Task 2 – Do a cyber research to find out**

What was the political system during the Middle Ages?

What is the situation of the Catholic Church during the Middle Ages?

What were the Boroughs?

What was the Black Death?

What is the Charter Magma?

Talk about the architecture of that period

What were the customs of that period?

Na unidade didática, Lexa escreve as instruções em inglês, entrega a mesma aos alunos e na primeira aula sugere um brainstorming. Para a sequência, prepara uma atividade de relacionar colunas para verificar o que os alunos internalizaram da apresentação de Power Point, seguida de algumas perguntas referentes ao conteúdo do mesmo (com um insumo um pouco além do conhecimento adquirido e prévio dos alunos), para que eles respondessem por escrito (KRASHEN,1987).

Observa-se na regência do excerto a seguir que a PFI modificou a ordem e o modo de apresentação do que havia proposto na unidade didática. Ao invés de pedir aos alunos para fazerem um brainstorming, uma atividade de associação de colunas e uma pesquisa na internet sobre o tema englobando as pre-tasks 1 e 2, que serviriam como geração de insumo, Lexa optou por interagir com os alunos e fazê-los protagonistas do tema de forma diferente e mais dinâmica do que foi proposto na unidade didática inicialmente, como é mostrado no excerto a seguir:

**Aula:**

**PFI:** Good evening, class.

**Students:** Good evening.

**PFI:** Tonight, I'm here to talk to you about the middle ages, more precisely the feudalism in the middle ages. But first of all I want to hear from you...

**PFI:** Have you ever heard about feudalism?

**Students:** Yes...

**PFI:** Can you explain what is feudalism?

**Student 1:** The people were controlled by vassals , queen , king...

**PFI:** Ok, very good...Anyboby else, please?

A PFI aponta para o Student 2:

**PFI:** What is feudalism?

**Student 2:** I don't know, they have feuds the king gave...

**PFI:** Great, ok, you now

Lexa pergunta para o Student 3:

**Student 3:** No, please, don't talk english

**PFI:** No problem, I'll get back to you in a while. Logo volto conversar com você.

**Student 4:** They were divided in classes, everybody...

**PFI:** Very good, go on...what classes, tell me. Vamos digam que classes.

**Student 4:** Don't know how to explain...everybody worked for the king

**PFI:** Awesome!

**Student 5:** The poor worked and suffered a lot...more poor than rich.

**PFI:** You are great, people!! I'm going to show you some slides to explain a little about feudalism. Se vocês não entenderem algo podem me perguntar, mesmo que seja em português.

É relevante salientar que Almeida Filho (2019, comunicação pessoal)<sup>40</sup> afirma ser o Fato algo não amarrado, mas o lugar onde os alunos mais poderão experienciar a aquisição/aprendizagem com liberdade. Na aula, o professor pode verificar que nem tudo o que foi planejado foi ou deve ser concretizado. Nas palavras do autor, tudo o que é sólido (o planejamento nesta pesquisa materializado pelas unidades didáticas) pode se tornar gasoso na construção da realidade do Fato. A referência metafórica serve para nos lembrar que nem sempre o planejado pode ser vivido conforme estava escrito/prescrito

Ensinar uma língua estrangeira é um processo complexo. Observa-se que, no decorrer da aula, Lexa demonstrou autonomia, reflexão, análise de seus procedimentos e da reação dos alunos – abordagem de ensinar e aprender), tomada de decisão e conhecimento das necessidades de seus alunos (falta de insumo sobre o tema e dificuldades com a língua) baseada em fundamentação teórico-acadêmica previamente adquirida pela PFI, bem como aquele conhecimento implícito que trazemos com nossas experiências e exemplos de modelos desempenhados por nossos professores ao longo de nossa trajetória escolar (ALMEIDA FILHO, 1999).

Na sequência, apresenta-se mais um excerto no qual a PFI modifica a unidade didática, em outras palavras, *gaseifica o sólido*. Lexa continua a interação:

**Aula:**

**PFI:** Now, we are going to talk about these topics, ok?

**Students:** ok

**PFI:** Why was Feudalism necessary? Who knows?

**Student 4:** Don't know how to say

**PFI:** Come on people

**Student 5:** Give money to the king

---

<sup>40</sup> Comunicação na defesa de qualificação do doutorado em setembro de 2019.

**PFI:** Something like that too... (risos)

**Student 3:** poor people work for rich people

**PFI:** That too...(risos)

**Students:** risos

**Student 1:** political corrupt, pay impostos to king

**PFI:** Great , they paid taxes to king, very good

**Student 3:** Like in Brazil.

**PFI:** sort of...(risos)

**PFI:** Because the political system of local

A PFI começa a interagir com os alunos fazendo perguntas a respeito do Feudalismo. Lexa faz com que a explicação da aula parta deles, tentando descobrir o que sabem e o que conseguem falar na língua-alvo a respeito do tema. Lexa desenvolve essa introdução com muita paciência e delicadeza, o que contribui para baixar o filtro afetivo dos alunos, posicionando-se como mediadora e possibilitando o protagonismo dos alunos durante a aula. A PFI utiliza o português para ter certeza que os alunos entenderam.

Observa-se que a atuação da PFI na regência apresenta consonância com a teoria do filtro afetivo de Krashen (1987) no que se refere ao professor fornecer input correto, desencorajando sentimentos como ansiedade, falta de motivação, medo de errar, enfim, sentimentos negativos que tendem a contribuir negativamente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, levando o aprendiz a participar efetivamente do processo de aprendizagem como sujeito ativo e não como um mero espectador.

Lexa promove um ambiente em que o professor não é o único detentor do conhecimento, mas um mediador, um orientador e um facilitador, com o papel de discutir, desafiar e ouvir o que os alunos têm a dizer, o que vai ao encontro da abordagem comunicativa e com os princípios do PTBT. Professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo

colaborativo, não somente o professor inicia turnos, os alunos aprendem a fazê-lo também. A PFI favorece interações implícitas em um ambiente comunicativo, ou seja, ela parte do significado para construir experiências na e com a língua-alvo (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016).

Na sequência da regência, Lexa parece mudar de ideia a respeito da apresentação desse tipo de interação e decidiu mostrar um vídeo de três minutos (uma animação, que já estava sugerida para a aula seguinte) que resumia de forma clara e sucinta os princípios básicos do feudalismo. Deve-se salientar que ela mudou novamente o conteúdo da unidade didática que sugeria mostrar uma apresentação de Power Point com o tema. Infere-se que o intuito da PFI foi fornecer mais detalhes sobre o feudalismo na língua-alvo por meio de um gênero textual diferente para aumentar o insumo dos alunos.

O vídeo, que se encontra no link <https://www.youtube.com/watch?v=kDpb6jKvOqA>, com três minutos de duração contém informações a respeito do tema proposto pela PFI. Nele há informação de que com a queda do Império Romano, as pessoas mudaram-se para a terra que eram controladas e para lá levaram suas ideias e costumes. As pequenas comunidades tinham chefes para defendê-las e, ao longo do tempo, surgiu um sistema social e político de controle econômico chamado de sistema feudal. Este compreendia a hierarquização da sociedade em classes, sendo estas organizadas do mais importante para o menos importante, era representada por um triângulo em cuja parte superior estava o rei, dono das terras, que necessitava de apoio para cuidar delas. Quem o fazia eram os senhores feudais, que ganhavam títulos de terras do rei e lhes pagavam impostos e o apoiavam. Os senhores feudais concediam terra aos vassalos (cavaleiros, entre outros) que, em retorno, davam seu apoio lutando pelos barões e pelo rei. Na parte inferior da hierarquia, a maior delas, estavam os camponeses, que cultivavam as terras de seus senhores, cuidavam deles e lhes pagavam impostos.

Deve-se salientar que esse vídeo é uma animação curta e parece conter as informações básicas e necessárias para eles começarem a interagir e familiarizarem-se com o conteúdo e com a pronúncia das palavras, pois parece que a PFI pode ter observado falta de insumo na língua-alvo por parte dos alunos e decidiu utilizar um insumo que estava sugerido na aula dois como atividade extra para ser realizada em casa.

Segue a transcrição de mais um excerto da aula de Lexa:

**PFI:** I'm going to show you a short video that you'll love and get to know more about - feudalism.

**Students:** yes, uhuuuu

**PFI:** I would like you to pay attention and if necessary I show you more times.

Depois da primeira apresentação do vídeo, Lexa pergunta aos alunos se gostariam de assisti-lo novamente. Estes aceitaram prontamente, como se observa a seguir:

**PFI:** Now let's get ready to talk everything we know about feudalism...

**PFI:** Do you like to show the video again?

**Student 1:** Yes, please

**PFI:** Sure

**Student 3:** That's cute

**PFI:** I think so too

**Student 5:** Good idea

**PFI:** Ok

**Student 2:** I need two, three more

Observa-se no excerto anterior o uso de insumo natural (i) na posição + 1 de incompleta compreensão que incomode e faça com que o sujeito a busque e desse modo tente adquirir novas porções (*chunks*) da nova língua (KRASHEN, 1982, 1989). Ao utilizar um vídeo para a geração dos mesmos, a PFI simula o uso real da língua, ou seja, ela é adquirida de forma autêntica pelos aprendizes, de maneira que o nível de conhecimento da língua ali presente está um pouco acima do nível linguístico dos alunos. Vale ressaltar a importância da possibilidade da repetição oferecida pela PFI aos alunos, pois tratava-se de um insumo autêntico por meio do vídeo, que poderia permitir a reentrada de insumo ainda não adquirido pelos alunos, o que poderia melhorar a acuidade linguística e a produção oral dos mesmos. Além disso, verifica-se que Lexa promoveu várias oportunidades de insumo, de forma que possibilitou uma aprendizagem relevante e significativa, na qual os alunos, por meio do auxílio desses insumos, puderam negociar

significados na língua alvo no momento de sua produção. Segue um excerto da unidade didática de Lexa no qual se observa sua preocupação em oferecer insumo abundante:

**Unidade didática:**

Extra material about Feudalism. Watch the videos at home:

**Second Class**

In order to know more about the subject you can watch those videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=kDpb6jKvOqA> (three minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=Gd4lopIPObA> (four minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=rR0Dbp3wdKI> (five minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=EUzRNp7OucQ> (four minutes)

<https://www.youtube.com/watch?v=txA48AcJNmg> (eight minutes)

Na sequência estão quatro atividades da aula 4 da unidade didática de Lexa:

**Unidade didática:**

**Fourth Class**

**Activity 4** – With the help of a dictionary, look up the meanings of the words below.

*Vassal* \_\_\_\_\_

*Knights* \_\_\_\_\_

*Peasants* \_\_\_\_\_

*Boroughs* \_\_\_\_\_

*King* \_\_\_\_\_

*Princess* \_\_\_\_\_

*Prince* \_\_\_\_\_

*Kingdom* \_\_\_\_\_

*Monks* \_\_\_\_\_

*Church* \_\_\_\_\_

*Battle* \_\_\_\_\_



A atividade denominada pela PFI Lexa como *activity 4* é a que prepara os alunos para a realização da atividade posterior, denominada pela PFI de *task 5*. Tal atividade pode ser chamada de pré-tarefa, pois tem foco voltado para o sentido e servirá de base para criar a história da atividade seguinte, a *TASK 5*. No PTBT é permitido consultar o professor, o dicionário ou um parceiro mais conhecedor da língua-alvo que está sendo estudada. Observa-se esse fato no excerto a seguir:

**Aula:**

**PFI:** I would like you to use a dictionary, can be on your cell phone, or ask me or a friend the words you don't know.

**Students:** Ok, teacher.

A PFI pede aos alunos que procurem as palavras relacionadas ao tema e traduzam-nas. Os alunos atendem prontamente, a maioria sabia as traduções. Nessa atividade se observa a relevância de levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos para que aprendam os novos. Ressalta-se o ensino contextualizado da língua por meio do tema proposto pela PFI.

Após esta etapa, Lexa propôs uma atividade escrita intitulada *TASK 5*, na qual os alunos precisavam escrever uma história do tema abordado, utilizando as palavras da atividade 4:

**Unidade didática:**

**TASK 5** – In pairs, create a little story with the words using in the previous activity.(write it down)

**Aula:**

**PFI:** My dear students, please get in pairs and create a story using the words given and translated on activity 4, ok?

**Student 2:** ok

**Student 3:** not big right?

**PFI:** Not too big, not too short.

Essa atividade (*TASK 5*) é considerada tarefa nesta tese, pois há interação, um resultado comunicativo, que é a criação de uma história referente ao tema estudado, portanto com foco no

sentido e é uma atividade do mundo real. Lexa, ao realizar esta tarefa, promove um insumo denominado *insumo produzido*, ou seja, construído na interação da sala de aula entre professor e alunos e/ou entre aluno/aluno. (KRASHEN, 1989)

Na sequência, Lexa realiza uma atividade chamada TASK 6, na qual é pedido aos alunos que, em pares, discutam e depois escrevam o que conseguirem lembrar no que se refere aos Normandos e ao Feudalismo e após devem apresentar o resultado a classe de forma criativa, por meio de um cartaz, power point, teatro, etc. O enunciado da unidade didática é apresentado a seguir:

**Unidade didática:**

**TASK 6:** In pairs, discuss, then write down everything that comes to your mind when you think of Normans and Feudalism! (Consider what you heard, read and watched, and also your previous knowledge). Exchange information with your partner then you and your partner will present it to the class (be creative).

**Aula:**

**PFI:** Now I want you to work hard!! Discuss with your partner, then write down what you remember about Normans and Feudalism. After that you will present your production to the class (be creative)

**Students:** ok

**Student 5:** we have to tell the class?

**PFI:** Yes, dear. I would like you to present a power point, a theatre, etc.

Considera-se nesta tese, a atividade intitulada Task 6 por Lexa realmente uma tarefa pois, promove interação em pares e com a classe, tem foco no sentido, aborda ações da vida real e requer produção escrita e criativa como resultado e também requer a construção de representação diferente para uma mesma ideia. O aluno não tem caminhos pré-definidos (trilhos) e aprende fazendo a partir de tarefas do mundo real (MOORE, 2018).

Na sequência a atividade TASK 7 da unidade didática de Lexa é considerada tarefa nesta tese, uma vez que envolve processos cognitivos como: selecionar, relacionar, construir, julgar.

Possui foco no sentido, pois a PFI propõe o uso comunicativo da língua para a comparação entre o sistema político atual do Brasil e o sistema feudal da idade média, requerendo um resultado imprevisível, baseado no julgamento do aluno, no seu conhecimento histórico e político atual, favorecendo o uso situações da vida real, com a manipulação, produção e interação na língua alvo (NUNAN, 1989). É uma atividade centrada no aluno e este é livre para usar seus próprios recursos linguísticos. (BARBIRATO, 2005). Segue a TASK 7 na unidade didática de Lexa:

**Unidade didática:**

**TASK 7:** Compare the political system of Brazil with Feudalism, pointing its differences and similarities.

**Aula:**

**PFI:** It is going to be necessary that you analyse and compare the political system of Brazil with Feudalism, pointing its differences and similarities.

**Students:** How?

**Student 5:** I don't know politics

**PFI:** Come on, people. Let's use your brains!!

**Student 4:** Ok, we try.

A última atividade analisada da PFI Lexa é denominada por ela de TASK 8 e responde a todos os critérios norteadores de tarefas nesta pesquisa. Assim como a TASK 7, percebe-se nela um propósito comunicativo para alcançar um objetivo, que é uma posição crítica em relação à situação política brasileira comparada ao Sistema Feudal, envolve processos cognitivos como selecionar, relacionar, construir e julgar (WILLIS & WILLIS, 2007). Segue a TASK 8 escrita na unidade didática da PFI, seguida da interação na regência:

**Unidade didática:**

**TASK 8:** Now with your partner, criticize the ongoing political situation of Brazil comparing it with Federalism, and check the points you've got in common.

**Aula:**

**PFI:** Now, guys you have to criticize the political situation in Brazil. I want you to compare it with the things we have studied up to now.

**Student 3:** Great

**Student 5:** criticize is great, how we gonna talk, only portuguese

**PFI:** No, you'll get prepared and do it in English very well

**Student 1:** Ok, we try.

**Students:** risos

Para a conclusão da análise da unidade didática e da regência de Lexa, investigou-se quanto do PTBT foi materializado tanto na unidade didática quanto no Fato e, para isso, foram utilizadas as tabelas a seguir, uma com os critérios norteadores de tarefas e outra para os critérios de conteúdo (tema) utilizados nesta tese.

Na tabela a seguir, encontram-se os critérios definidores de uma tarefa de acordo com Barbirato (2005 e 2016b), que foram utilizados nesta análise na intenção de tornar mais claro a razão de as atividades desenvolvidas pelos PFIs poderem ser consideradas tarefas, ou não.

**Tabela 3. Critérios definidores de tarefa considerados nesta pesquisa para a PFI Lexa**

CRITÉRIOS DEFINIDORES DE TAREFAS	TASK 5 CLASS 4	TASK 6 CLASS 4	TASK 7 CLASS 4	TASK 8 CLASS 4
<i>1. Foco primário no sentido.</i>	✓	✓	✓	✓
<i>2. Apresenta resultado comunicativo</i>	✓	✓	✓	✓
<i>3. Promove interação</i>	✓	✓	✓	✓

<i>4. Requer uso comunicativo da língua</i>	✓	✓	✓	✓
<i>5. Envolve processos cognitivos</i>	✓	✓	✓	✓
<i>6. Incita raciocínio e reflexão.</i>	✓	✓	✓	✓
<i>7. Aborda situações da vida real</i>	✓	✓	✓	✓
<i>8. Desperta a atenção, curiosidade e criatividade.</i>	✓	✓	✓	✓
<i>9. Eixo Organizatório Temático</i>	✓	✓	✓	✓
<i>10. Oportunidades para Retomada de Insumo</i>	✓	✓	✓	✓
<i>11. Promove aluno ativo e professor-mediador</i>	✓	✓	✓	✓

**Fonte:** elaborada pela autora desta tese com base em Barbirato (2005 e 2016b)






Observa-se que, de acordo com os critérios definidores de tarefas da tabela 3, as quatro atividades analisadas da unidade didática e regência de Lexa atenderam todos os critérios de tarefas de Barbirato (2005, 2016b), que defende-se, nesta tese, serem norteadores para a concretização das tarefas.

Na tabela 4 que segue analisaram-se os critérios do ensino baseado em conteúdo temático utilizado pela PFI Lexa:

**Tabela 4. Critérios definidores de EBC/IBC considerados nesta pesquisa para a PFI Lexa**

<b>CRITÉRIOS DEFINIDORES DE EBC/CBI</b>	<b>ABUNDANTE</b>	<b>PARCIAL / INSUFICIENTE MODERADA</b>
<i>1. Eixo organizatório temático.</i>	✓	
<i>2. Insumo recorrente e abundante.</i>	✓	
<i>3. Insumo diversificado.</i>	✓	

---

4. <i>Quantidade de Insumo.</i>	
5. <i>Tema que incita a reflexão.</i>	
6. <i>Estimula a interação.</i>	
7. <i>Desperta a curiosidade e participação.</i>	
8. <i>Utiliza Insumo compreensível</i>	

---

**Fonte:** elaborada pela autora desta tese com base em Crandall (1994)

De acordo com a tabela 4, que elenca os critérios definidores do Ensino Baseado em Conteúdo Temático para esta tese, defende-se que tanto a unidade didática quanto o Fato da PFI Lexa atenderam todos os critérios definidores do EBC.

Advoga-se, nesta tese, que a unidade didática elaborada e o Fato vivenciado por Lexa foram coerentes com os princípios do PTBT, pois apresentaram eixo organizatório temático, insumo recorrente e diversificado, o tema escolhido incitou reflexão, interação, curiosidade, participação, o que motivou os alunos a elaborarem as tarefas, atividades utilizadas para problematizar o tema, e estas promoveram interação. Além disso, houve a predominância do foco no sentido, não foram utilizados trilhos para a realização das mesmas e o resultado foi inédito para cada grupo/par de alunos.

Na sequência encontra-se a análise do PFI Felipe.

### **3.1.3 Do Planejamento ao Fato para o PFI FELIPE**

A unidade didática elaborada pelo PFI Felipe consiste de cinco aulas sobre o tema “*Trash Metal (Rock Pesado)*”, que é um subgênero do heavy metal caracterizado por seu ritmo rápido e forte. As canções geralmente têm batidas rápidas e solos de guitarra que regem a música. As letras normalmente tratam de problemas sociais e repudiam o rígido controle do Estado, usando linguagem forte, alta e direta. Observa-se que pode ser um tema não muito conhecido junto aos jovens adultos da pesquisa pois, considera-se que na atualidade quando comparado a outros gêneros musicais tais como Funk, Sertanejo, e Pop Rock, o trash metal tem um público reduzido.

O PFI Felipe foi indagado a respeito de sua experiência ao elaborar a unidade didática e descreveu-a da seguinte maneira:

...foi uma experiência prazerosa ao realizar a elaboração do material, consegui finalmente entender por completo o ensino temático baseado em tarefas e de como ele instiga a autonomia do aluno. (questionário 3 – apêndice 4)

O PFI classificou sua experiência como prazerosa, pois percebe-se pela análise de sua fala e da observação da PPF durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa que ele nunca havia elaborado um material e teve a oportunidade de fazer isso utilizando-se de um tema que era muito importante para ele.

Fato relevante é o PFI ter mencionado que tal tipo de planejamento instiga a autonomia, o que pode significar referir-se ao fato das produções dos alunos não possuírem trilhos ou exemplos, como os exercícios de substituição dos materiais mais gramaticais ou comunicativizados e, sim, eram criadas de acordo com seus pensamentos, ideias e opiniões.

Ressalta-se nesta pesquisa que a produção de uma unidade didática baseada no Planejamento Temático Baseado em Tarefas requer muito estudo, reflexão, tempo e trabalho, assim como produzir qualquer outro tipo de material didático, baseado em qualquer outra abordagem ou método. Vale a pena enfatizar que a produção de material didático no PTBT não está atrelada ao conceito de materiais gramaticais comunicativizados, os quais consistem de situações como diálogos, textos autênticos de temas correntes com atividades exploratórias de compreensão e ensaios controlados de uso e prática gramatical contextualizada de pontos escolhidos. Pelo contrário, se enquadra entre os materiais comunicativos, que geralmente são experimentais e em pequena escala, são organizados por temas e tópicos veiculados com fotos e ilustrações, tabelas com dados e textos e se desdobram em atividades interativas negociadas do tipo tarefas (ALMEIDA FILHO, 2012).

Sobre o comentário de Felipe a respeito de sua experiência na aquisição da língua-alvo:

Todo o embasamento da língua inglesa que tenho veio por meios de métodos e abordagens mais tradicionais, gosto muito do método que eu uso na escola que dou aulas, foi lá que aprendi Inglês e depois me tornei professor lá, e vejo que funciona, os exercícios de repetição, mudando as frases um pouco... por isso rejeitei o PTBT de início, não

o achava tão eficaz quanto realmente é. (questionário 3 – apêndice 4)

Observa-se na fala de Felipe um momento de reflexão sobre a sua própria abordagem de ensino quando o mesmo afirma que sua prática em sala de aula tem como base métodos e abordagens mais tradicionais. A partir de seu discurso, deduz-se que o material utilizado em seu ambiente de trabalho deve constituir-se de atividades de repetição de frases modificando-se uma palavra ou estrutura, assemelhando-se com os *drills*, atividades típicas do *método audiolingual*. É relevante destacar essa prática reflexiva por parte do interagente, pois nela percebe-se o efeito dos temas discutidos nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e sua importância fundamental na formação docente, que pode evoluir com o tempo e passar por fases de renovação ou transformação, como se verifica quando o PFI afirma que o PTBT pode ser eficaz. Almeida Filho (2012, p. 63) salienta a importância de uma prática de ensino ancorada teoricamente ao afirmar que “*é muito provável que uma fundamentação teórica adquirida em estudos, estágios e programas graduados na área específica de aquisição e ensino de línguas seja o motor de transformações*”.

Quanto à elaboração de sua unidade didática, o PFI enfatiza:

...poder desenvolver um material de sua autoria, de um assunto que você curte muito e apresentá-lo com um resultado satisfatório é ótimo, não pensei duas vezes, escolhi trash metal porque faz parte da minha vida e talvez isso seja a maior facilidade do ensino temático baseado em tarefas, pois ele te deixa livre para criar e desenvolver vários assuntos e exercícios que te deixam motivado.  
(questionário 3 – apêndice 4)

Pode-se concluir pelas declarações de Felipe que o mesmo escolheu o tema *Trash Metal* por ser seu assunto preferido. Contudo percebe-se na fala do interagente que o tema tratado não partiu do interesse dos alunos. Deve-se ressaltar que a relevância de trabalhar com um tema está indubitavelmente ligada com a receptividade por aqueles que irão experienciá-lo, e tal fato faz parte dos princípios do ensino comunicativo de línguas, no caso dessa investigação do PTBT. Nesta pesquisa, defende-se que levar em consideração os interesses dos alunos e suas realidades no processo de ensino-aprendizagem é relevante para a aquisição da língua-alvo. Os alunos podem se sentir mais motivados para aprender sobre o tema, uma vez que partiu de suas curiosidades/vontades.



Continuando a fala do PFI,

...fiquei tão motivado que foi difícil escolher o que colocar, pois eram tantas informações legais e interessantes sobre o trash metal que eu queria passar tudo para eles. (questionário 3 – apêndice 4)

Observa-se mais uma vez no discurso do professor sua motivação pelo tema tratado, porém não há indícios de apreciação dos alunos pelo assunto, o que pode dificultar oportunidades significativas de uso da língua-alvo para a interação e comunicação do tema. Nesta pesquisa, considera-se que este no PTBT não deve ser apenas exposto, mas devem ser oferecidas oportunidades como insumo recorrente para que os alunos se familiarizem com o mesmo e possam produzir comunicação, tomando notas, parafraseando, fazendo resumos, prevendo, julgando, etc., ou seja, sendo expostos a atividades que problematizem-no.

Krashen (1982) salienta que além de fornecer aos alunos oportunidades de receber insumo compreensível, insumo  $i+1$ , ler ou ouvir textos no contexto do tema, eles precisam se engajar em atividades que promovam interação, de lacunas de informação, projetos, ou outras tarefas que promovam negociação de significado utilizando a língua-alvo.

A seguir, estão algumas atividades elaboradas por Felipe que foram analisadas no “Planejamento” e durante o “Fato” para averiguar a consonância com as teorias dos pesquisadores da área do ensino comunicativo em específico o PTBT utilizadas na fundamentação teórica desta tese.

No início da unidade didática, aparecem as instruções reproduzidas no excerto que segue, essas são sobre os procedimentos que os alunos deveriam ter durante as aulas, porém o PFI não fala sobre elas na regência.

**Instructions:**

Pay close attention to the teacher’s explanation and try to understand as many words as you can.

Have a pen and a piece of paper next to you in order to write interesting words or information you can grasp from the slide presentation.

After the presentation, ask your teacher to show and explain it again if you didn’t understand or if you think it’s necessary.

These classes will help you to know and understand a new kind of music and a way of life.

Sabe-se que é necessário explicar aos alunos como será conduzida a aula para eles poderem enxergar lógica em suas ações, e que haja tempo para que possam observar, questionar e tirar dúvidas sobre os procedimentos que serão realizados. Também infere-se, a partir da análise da unidade didática, que o PFI prioriza a relação professor-aluno e a aluno-professor, provavelmente marca de um ensino tradicional (no qual o professor é o centro, o detentor do conhecimento) oriunda de sua vida escolar e profissional. É significativo enfatizar que há uma lacuna entre as teorias vivenciadas nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa e sua materialização na unidade didática.

Felipe iniciou a aula entregando a unidade didática impressa com as cinco aulas aos alunos e começou a interagir com eles cumprimentando-os, apresentando-se e, explicou que a aula seria sobre o tema Trash Metal:

### **Aula:**

**PFI Felipe** – Hi, good evening guys ! How are you? I hope for fine!

**Students** – Good Evening

**PFI-** You Know My Name.. My Name Is Felipe , I'm here to talk about a music genre, all right? I'm going to talk about the trash metal. It's a kind of music. Let's start with the history of Trash metal and after I'm going to tell you some characteristics of it

**Students-** Ok

**PFI-** Let's go back to the years 50s and 60s. What do you have on these years, what kind of music do you have on these years? Who wants to answer?

(Pausa)

**PFI-** Quem quer responder? Que tipo de música nós tínhamos nessa época? Come on guys, it's easy, we had The Beatles, Elvis Presley....

**Student 4-** Rock

Pode ser observado, a partir da análise do excerto anterior, que não houve insumo abundante e diversificado até esse momento da aula para que os alunos conseguissem diferenciar esse estilo de rock pesado dos outros estilos de rock. Felipe apenas perguntou aos alunos qual

gênero de música existia nos anos 50 e 60. Infere-se que eles não tinham informações sobre esse tema, não se interessavam pelo mesmo ou não queriam se arriscar em se comunicar por ser o início da aula, pois não houve interação com o PFI naquele momento. Nesse momento pode-se estimar o potencial comunicativo de Felipe.

Advoga-se que o tema a ser trabalhado com uma determinada turma deve ser refletido pelo professor e pesquisado junto aos alunos, para que seja adequado aos interesses dos mesmos, podendo gerar maior participação e motivação por parte deles. Também, perfilha-se que para trabalhar tal tema necessita-se de uma diversificação de informações para que os aprendizes tenham argumentos para se expressarem.

Considera-se relevante que o insumo seja interessante, abundante e significativo, com temas que façam pensar, que instiguem a imaginação, criatividade e a curiosidade. Essas qualidades do insumo incitam a motivação, fator significativo e indispensável para que o aluno participe da aula, tenha um filtro afetivo baixo e produza na língua alvo, podendo obter maiores oportunidades para a aquisição da mesma.

Insumo para Krashen (1982) é considerado toda manifestação de linguagem na língua-alvo que se tornará competência comunicativa na interlíngua. Deve ser relevante e de interesse do aluno, pode ser produzido na sala de aula ou fora dela.

Sobre o filtro afetivo, este deve ser favorável para que a aquisição e a disposição para participação das atividades vivenciadas na aula ocorram. Definido por Krashen (1982) filtro afetivo é uma espécie de barreira que impede que o aprendiz processe o insumo (*input*) recebido na nova língua. De acordo com essa teoria, autoconfiança, estresse, motivação e ansiedade são fatores afetivos determinantes para o sucesso ou insucesso da aquisição/aprendizagem. A falta desses elementos pode prejudicar e, até impedir a aquisição da língua pelo aluno. Por isso, é fator significativo que o professor esteja atento e preparado para lidar com essa questão de forma individualizada, avaliando e compreendendo as necessidades de cada aprendiz e criando um ambiente seguro para que ocorra a aquisição.

Complementando Krashen sobre a *hipótese do insumo*, Swain (1985,1995) argumenta ser a favor da *hipótese do output (produção)*, pois afirma que o uso da língua auxilia a produção do aluno e acredita que o “*output pode incitar os alunos a se moverem da semântica, um*

*processamento estratégico não determinístico e aberto prevalente na compreensão, ao processamento gramatical completo necessário para uma produção acurada*” (SWAIN, 1995, p.128).

Assim, nesta pesquisa sustenta-se que o insumo deve ser relevante, abundante e produzido, deve haver produção e interação, com negociação de significado na língua-alvo, seja oral ou escrita. Esta última é um fator característico da abordagem comunicativa e importante para os alunos aprimorarem sua competência comunicativa. É necessário conhecer a respeito dos diferentes tipos de interação existentes e, além disso, promover aquelas mais eficientes para se alcançar o propósito comunicativo. Almeida Filho (2003) propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento para o esse tipo de ensino.

Na aula, observa-se que o brainstorming proposto por Felipe na unidade didática não incitou muita interação entre os alunos e o PFI, portanto, a partir disso, pode-se inferir que os alunos não tinham muito conhecimento ou interesse sobre o assunto *trash metal*, considera-se que seria necessário fornecer-lhes mais insumo diversificado sobre o tema e problematizá-lo por meio de uma tarefa.

Durante a aula, o PFI estava sempre muito motivado, por ele ser um artista desse gênero musical<sup>41</sup>. Supõe-se que o mesmo poderia ter despertado mais atenção e motivação dos alunos ao fazer uma apresentação de sua banda para a sala e deixá-los sentir o impacto da apresentação confrontando-o com a letra da música.

Julga-se fundamental retomar a definição do termo *tarefa* nesse momento, que são atividades que envolvem processos cognitivos tais como selecionar, raciocinar, classificar, sequenciar e transformar informação de uma forma de representação para outra. (ELLIS, 2003 p.7)

A primeira atividade proposta na unidade didática chamada *Pre-Task 1* foi apresentada da maneira que segue:

### **First Class**

#### **Pre - Task 1 – After watching the slide presentation**

---

<sup>41</sup>. O PFI Felipe era guitarrista e cantor de uma banda de Trash Metal e era do nosso conhecimento pois ele falava desse assunto durante as aulas e sua banda fazia apresentações frequentes na cidade.

(The whole class should engage in a brainstorming activity led by the teacher)

Write down words related to the way of life and music style Thrash Metal after discussing with your class

Felipe continuou a aula explicando na língua alvo sobre o assunto e mostrando, ao invés do Power Point, insumo indicado na unidade didática, um documentário sobre a história do Trash Metal:

**Aula:**

**PFI-** Actually, we had the birth of the rock, we had The Beatles, Elvis Presley and another bands you listen to nowadays... but with the passing of the years we had some evolution...after the 50s and 60s we had the 70s. What do we have in the 70s? We had Hard Rock ...we started with the Hard Rock.

**PFI-** Do you know hard rock bands guys, come on, tell me what hard rock bands you know?

**Student 2-** kiss

**PFI-** Very good, we had Kiss, what more?

**Student 6-** Aerosmith

Entende-se que exposições muito longas podem não ser tão eficazes para manter a atenção dos alunos. Considera-se que, em algum momento dessa explanação, pudesse haver uma atividade comunicativa, como por exemplo: os alunos poderiam ser indagados se já haviam participado de um show de *trash metal*, o que poderia incitar uma interação e, em caso positivo, o aluno poderia ser convidado a relatar o ocorrido e os demais que nunca estiveram presentes em tal tipo de evento poderiam manifestar o desejo de assistir a um show específico. Isso poderia resultar em uma tarefa oral e escrita.

Infere-se, a partir da interação entre o PFI e os alunos, a necessidade de haver a reflexão na ação por parte do participante Felipe, pois nas respostas dos alunos não se percebe conhecimento sobre o assunto devido às respostas curtas que foram dadas.

O PFI Felipe continua sua exposição do documentário e explicação na aula:

**Aula:**

**PFI-** Very good Aerosmith...the very first ones on these years, you know (*PFI talks writing the name of the bands on the board beside the year*) ... in the end of the 70s we had punk rock too like Ramones, Sex Pistols... But in the end of the 70s, to be more precise in 1979 we had a band that appeared in England...and this band is Black Sabbath ... Black Sabbath for people that don't know, is the first band from Ozzy Osbourne...you know that mad man... and they were the first heavy metal band in the world ..so , let's go (*PFI keeps writing on the board the most important information that students will need after words to talk about the subject*) ... so, what they were trying to do with the Heavy Metal? ... you know.... Ozzy said the influences came from the Hard Rock, the rock, The blues Rock...they had a lot of influences...but they started to see something like more horror movies in that time...you see...horror movies are famous until nowadays...and it was very famous in that time...in other words they were trying to put some dark lyrics in these horror films..they were like - letras mais pesadas- they tried to talk about fear(medo), bizarre things, mythology, these kind of things...they tried to put some horror on music, they tried to make a heavy music , a dense kind of music, ok?

**PFI-** as you must know all the metal kinds of music... they came from rock...you know

**Students-** yes

**PFI** – the rock started in the 50s and the 60s with Elvis, Beatles and all this kind of bands that we know a lot...you had rock, blues rock...in the 70s we had the punk rock and in the end of the 60s, in 1969 a band appeared... I don't know if you know but it's the Ozzy Osborne's band...anyone knows the name of the band

**Student 4-** Black Sabbath

**PFI-** It was the first *heavy metal* band in the world

O PFI repete a informação e escreve-a na lousa “the first heavy metal band in the world” – ele constrói uma tabela com datas e flechas indicando os eventos ocorridos nas datas especificadas para facilitar a compreensão dos alunos e ajudá-los a lembrar os detalhes do assunto apresentado no documentário e continua sua exposição do conteúdo juntamente com a ajuda do documentário.

**PFI-** Bands like Black Sabbath started to compose heavy songs... do you know what the word heavy means?

**Student 2-** Pesado, forte

**PFI-** (O PFI repete a palavra “pesado” em português e continua sua explicação sobre o Trash Metal” ) They started with this kind of different songs...I mean ...with dense lyrics...what's dense lyrics?...let's see... their music talks about

different subjects, like mythology, scary things, because they tried to follow a line with the horror movies which were very famous those days Dracula, vampires, Werewolves and these kind of things... and they tried to make that horror in the lyrics... it started with Black Sabbath ....and after the Black Sabbath in the same year we had Judas Priest... have you ever heard of Judas Priest?

**Student 1** – yes

**PFI-** Actually, it is one of the first few heavy metal bands too, with the same kind of music... a heavy rock...you know, they catch the influence in the rock...not the punk rock actually, but the rock, the blues rock, the techniques, the guitar techniques and they started to play with a heavy sound, a different kind of sound, a faster sound...(um som mais rápido), all right guys? ...they started to appear ... and after in the seventies, and then in 1975 we had Iron Maiden, we had Saxon, Motorhead...we had Vinem, my favorite band actually...which started this year and started to stop in the middle of the 80s... it is a modern kind of music style that is the new wave of british heavy metal...just from England... there was a british kind of music moment...they started a different music moment in London with the bands I said, Black Sabbath, Saxon and the bands I said .... but the Americans, you know started to like and listen to this kind of songs and they decided to create their kind of songs, they said “come on, if they have their kind of song, their characteristics let’s make ours based on theirs and a band called Metallica was created in the beginning of the eighties...and they started with the “trash metal”

**PFI-** Now I’m going to talk about what is “Trash Metal”

**PFI-** the trash Metal is a kind of movement that has the influence of punk rock.

Nesse momento da aula, acredita-se que poderiam ter sido mostrados alguns trechos de apresentações da banda Black Sabbath ou Judas Priest para depois destacar a diferença entre o trash metal e o rock clássico. Assim, os alunos ficariam mais ambientados e talvez mais interessados pelo assunto. Complementando o que já foi dito que o insumo deve ser diversificado e abundante, para que o aluno tenha argumentos para falar sobre o assunto.

Foi possível constatar pela transcrição do excerto da unidade didática e do Fato que o PFI Felipe proporcionou, na primeira atividade (por ele chamada de pre-task 1), a interação e a comunicação entre os alunos da sala de aula, portanto houve a materialização de uma atividade comunicativa.

Almeida Filho (1993) cita como atividades comunicativas aquelas atividades que geralmente fazemos na vida real, dentro e fora da sala de aula e acredita-se que explicar algo que não é conhecido por outros é algo comum de acontecer fora da sala de aula.

Nesta tese **não** se considerou a atividade uma pré-tarefa, como o PFI Felipe a classifica e, sim como apresentação extensiva de insumo com tentativas de interação ou ensaio para troca real de sentidos.

É relevante relatar que, mesmo não havendo interações significativas durante a apresentação do insumo do PFI, os alunos estavam atentos à explicação do mesmo e à apresentação do documentário, pareciam entender a explicação, pois faziam sinal afirmativo com a cabeça e um deles até responde o nome da banda.

Nessa atividade, houve interação, em pouca quantidade, porém, pode-se considerar que seja do tipo interação pseudocomunicativa, aquelas iniciadas pelo professor, respondidas pelo aluno e posteriormente as repostas avaliadas pelo professor (ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2016, p.59).

Na sequência encontram-se mais um excerto da unidade didática de Felipe e um excerto da aula.

### **Unidade didática:**

#### **Pre-task 2 : The Thrash Metal particulars** (*pair or group work*)

*Answer the questions orally then discuss the subject with a partner always giving your opinions:*

- 1) What are the technical features from Thrash Metal?
- 2) Name three bands from this style?
- 3) What is the essence of the lyrics?
- 4) Would you like to play any instruments like these bands? (task)

### **Aula:**

PFI- Let's do pre-task 2, let's do it orally... What are the technical features of the music?from Thrash Metal?

Student 1- They play fast

Student 2- What is features?

PFI- Features is características.



PFI- What else people?  
 Student 3-They play fast  
 Student 4- Strong attitudes  
 PFI- They play fast, Strong ... they put their ideas  
 Student 5- dark ideas  
 PFI- Let's go to next one. Name three bands on this style, just trash metal.  
 Student 2-Metallica  
 PFI- Try to remember another band from the vídeo  
 Student 4- Slayer  
 PFI- Slayer is punk rock.

A atividade chamada pelo PFI Felipe de pre-task 2 em ambos na unidade didática e Fato é considerada nesta tese como prática conversacional, pois converge com a definição de Xavier (2007c, 2010), quando a autora explica que a prática conversacional caracteriza-se por uma conversa entre professor e aluno (s) e aluno (s) - aluno (s) sem necessidade de se chegar a um resultado final (outcome). A prática conversacional apenas promove a compreensão de algum insumo que foi apresentado oralmente ou de forma escrita, oportunizando aos alunos a verbalização de seus conhecimentos sobre o assunto e pode familiarizá-los com novos conhecimentos linguísticos e de conteúdo, não há problematização sobre o assunto.

Em relação às interações observadas na aula, verificam-se algumas características pseudocomunicativas: professor inicia/aluno responde, professor avalia a resposta do aluno e respostas previamente estabelecidas, como aquelas referentes às questões de 1 a 3 (as respostas estavam presentes no documentário que foi apresentado).

A seguir, encontram-se transcritos outros fragmentos da unidade didática e aula do PFI Felipe:

### **Unidade didática:**

#### **Pre-task 3 - Write down everything that comes to your mind when you think about Thrash Metal**

*It's forbidden*

- *using the dictionary*
- *asking the teacher for help*
- *asking your friends*
- *Searching on books or internet*

**Aula:**

PFI- Now, let's check what you learned so far by writing down all the vocabulary you remember about trash metal.

Na atividade intitulada pelo PFI como *pre-task 3*, observa-se que, tanto na unidade didática quanto na aula, o interagente valoriza o conhecimento adquirido nas aulas anteriores pelos alunos, considerando nessa atividade um espaço para o aluno refletir sobre o conteúdo apresentado até aquele momento no processo de aprendizagem. Tal atividade consistiu na verificação de vocabulário adquirido, que pode ser considerada como *atividade comunicativa incentivadora de uma prática de linguagem, uma vez que poderia servir de apoio para futuras interações na língua-alvo, além de oferecer situações de aprendizagem não-defensiva em ambientes menos tensos possíveis*. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.36).

Observa-se que, ao elaborar sua unidade didática, o PFI Felipe elaborou atividades que considerou pré-tarefas, que podem ter base teórica em Nunan (2004), um dos autores trabalhados nas aulas de Prática de Ensino quando foi abordado o PTBT. Infere-se a partir da pré-tarefa 3 que a visão de Felipe e Nunan coincidem, funcionando como trilhos para se realizar a tarefa principal. Para esta pesquisa, consideram-se atividades de pré-tarefa aquelas com insumo relevante para que o aluno construa ou atinja o resultado esperado na tarefa principal, ou seja, a pré-tarefa pode ser utilizada com a função de auxílio para a tarefa, porém sem foco na gramática e sim no significado.

No entanto, cabe ressaltar que, ao proibir o uso de materiais de apoio ou consulta ao professor e aos amigos, considera-se nesta investigação que pode desencadear aumento no filtro afetivo e levar o aluno a não querer se arriscar no uso da língua, pois a aquisição desse vocabulário ainda encontrava-se na fase inicial.

Continuando a análise da unidade didática e aula, segue outro excerto dos mesmos:

**Unidade didática:**

**Task 3** – Now you will choose a particular Thrash Metal band and write a small text talking about the characteristics, albums, influences, the musicians, release

dates and the reason why you chose this band. (There is no problem if you make some mistakes, just start, try and do your best.)

*(The teacher can show an example with one band)*

**Aula:**

Now everybody, let's rock!! I want you to follow the instructions I wrote and then tell me about a Trash Metal Band you like.

Considera-se, nesta tese, a Task 3 realmente uma tarefa, pois o aluno deve pesquisar e escolher escrever sobre alguma banda trash metal descrevendo suas características e o motivo pela escolha de tal banda. Vale ressaltar que uma tarefa não precisa necessariamente ser realizada em pares ou grupos, mas, também, pode ser realizada individualmente. Quando o PFI solicita a resolução da atividade, percebem-se características de tarefas apontadas por Barbirato (2005, 2016b), como: o foco no sentido, apresenta resultado comunicativo, ou seja o texto escrito, aborda situação da vida real, uma vez que é comum as pessoas fazerem essas ações na vida real, como procurar uma banda, pesquisar sobre as características da banda, os álbuns, influências, quando foi lançado, requer uso comunicativo da língua-alvo, envolve processos cognitivos (selecionar e julgar), possui eixo organizatório temático, oportunidade para retomada de insumo e promove aluno ativo.

A atividade intitulada Task 4 contida na unidade didática e aula de Felipe vem a seguir:

**Unidade didática:**

**Task 4: Correct the written production with the whole class and rewrite your text with no mistakes. (ask the teacher all doubts you might have on the language):**

Na Task 4, pede-se a correção da produção escrita na Task 3. O PFI solicita aos alunos que reescrevam as produções sem erros, podendo sanar dúvidas com o professor se houver necessidade:

**Aula:**

Now guys correct each written production, ask me for help if you need, no shame.

No momento que denominei Fato, os alunos receberam uma folha com as produções escritas de todos os participantes da aula sem identificação do autor(a). Primeiramente, cada aluno leu todas as produções escritas e fizeram as mudanças que consideraram necessárias, sintática e semanticamente. Em seguida, em grupo a classe toda leu as produções uma a uma e discutiu as escolhas linguísticas feitas em cada uma das produções na língua-alvo, salientando os tópicos gramaticais que lhes causaram dúvida e foram elucidados pelo PFI.

A *Task 4* pode ser considerada uma tarefa apesar de ter foco na gramática, pois há um resultado comunicativo, ou seja, os alunos ao corrigirem o texto, terão uma nova versão e esse é o resultado da tarefa, a nova versão do texto.

Essa atividade/tarefa tem potencial para criar interação e negociação da forma, no sentido em que os alunos precisam discutir qual a estrutura correta ou mais correta a ser usada. Há proposta dessa interação ser realizada na língua alvo fato esse que aumenta o potencial para circulação da língua-alvo e para a aquisição.

A *Task 4* preenche também o critério de fazer pensar, incitar a reflexão por parte dos alunos uma vez que os alunos têm de refletir, pensar sobre qual a melhor estrutura a ser usada.

O critério semelhança com situações que acontecem fora da sala de aula se faz presente nessa tarefa, pois é comum alunos conversarem e discutirem sobre qual estrutura é correta para determinado texto.

Assim, considera-se atividade 4 uma tarefa, embora se reconheça que se trata de uma atividade polêmica pelo fato de ter o foco na forma e não cumprir o critério foco no sentido. Porém, autores como Ellis (2003) reconhecem as tarefas com foco na forma e alinhada a essa classificação aponta-se essa atividade como tarefa.

Na sequência, apresenta-se, na unidade didática e no Fato, a atividade chamada indevidamente pelo PFI de *Task 5*:

### **Unidade didática:**

**Task 5: Now let's improve your knowledge in writing, listening and reading techniques. Each student will read a little part of the text and after that you with a friend will discuss and write about the text giving your opinion.**

### **Thrash Metal: Rise and Fall**

The Thrash Metal was so powerful in the 80's that a lot of underground bands started to be mainstream bands even with the media trying to hide this kind of music, because of the aggressive characteristics, the Thrash Metal band became very popular.

In the beginning of the 90's a concert was made, the name was "Clash of Giants" the bands that were going to play were Death Angel, Anthrax, Megadeth and Slayer, but an accident happened with Death Angel's bus and got very injured and wounded, so they were replaced by a grunge band called Alice in Chains and even with this great concert the after effect was the fall of Thrash Metal, a lot of grunge bands started to rise because of Nirvana many producers stopped to be interested in Metal and unfortunately the Thrash Metal started to fall.

Some bands survived and they keep playing until nowadays maybe because of the love for the music or the legions of fans or the lifestyle, but in despite of the "fall" the Thrash Metal still has a lot of new bands that keep the spirit from the 80's making shows, albums, cds and spreading the anger on the stages just like the Thrash Metal bands must do. (By: Felipe 10/11/2016).

### **Aula:**

*PFI Felipe: Ok, guys now see how your writing, listening and reading techniques are. I want you to read the text.*

*Student: Oh, no*

*PFI Felipe: Oh, come on, each of you read a small part, come on*

*Students: if you read you get a candy...*

*(everyone laughs)*

*PFI Felipe: Ok, now pair up ... you start...*

*Student: (reads a paragraph) ...*

Na atividade denominada pelo PFI Felipe de *Task 5*, foi pedido aos alunos que melhorassem suas habilidades de escrever, ouvir e ler. Cada um deles, durante a aula, leu uma pequena parte do texto fornecido na unidade didática e escreveu um texto opinativo. Na sequência, os alunos tentaram discutir em pares a parte que foi lida, expressando suas opiniões com relação ao conteúdo na língua-alvo, o que não ocorreu. [Nessa atividade foi observado pela PPF que os alunos acabaram lendo as partes e traduzindo-as para o português e não ocorreu interação significativa, mas sim, uma interação irrelevante para a aquisição da língua-alvo, pois

houve apenas conversas na língua materna entre professor-alunos e alunos-alunos (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2016, p. 59).

Considera-se que a atividade chamada Task 5 pelo PFI Felipe se aproxima mais de uma prática conversacional, não sendo, portanto, uma tarefa, pois trata-se da busca de informações em texto previamente fornecido pelo professor. Verifica-se que essa atividade é facilmente confundida com uma tarefa por propor que o aluno dê a sua opinião após realizar uma interação com outro. Para compreender melhor o porquê de ela não ser tarefa, é pertinente trazer a visão de Clark, Scarino & Brownell (1994) no que se refere às diferenças entre a prática conversacional e tarefa. Para os autores, ambas podem promover interação, porém na tarefa deve ocorrer um processo criativo, com base no julgamento, avaliação, resolução de problemas, culminando em um resultado comunicativo, não apenas uma troca de informações.

Utilizou-se a tabela a seguir para elucidar quais critérios do termo tarefa o PFI Felipe materializou em suas atividades:

**Tabela 5. Critérios definidores de tarefa considerados nesta pesquisa para o PFI Felipe**

<b>CRITÉRIOS DEFINIDORES DE UMA TAREFA</b>	<b>TASK 3</b>	<b>TASK 4</b>	<b>TASK 5</b>
<i>1. Foco primário no sentido.</i>	✓		
<i>2. Apresenta resultado comunicativo</i>	✓	✓	
<i>3. Promove interação</i>	✓	✓	✓
<i>4. Requer uso comunicativo da língua.</i>	✓		
<i>5. Envolve processos cognitivos.</i>	✓	✓	
<i>6. Incita raciocínio e reflexão.</i>	✓	✓	
<i>7. Aborda situações da vida real</i>	✓	✓	✓
<i>8. Desperta a atenção, curiosidade e criatividade.</i>	✓		

<i>9. Eixo organizatório temático.</i>	✓		✓
<i>10. Oportunidades para retomada de insumo.</i>	✓	✓	✓
<i>11. Promove aluno-ativo e professor-mediador</i>	✓	✓	✓






**Fonte:** elabora pela autora desta tese com base em Barbirato (2005 e 2016b)

De acordo com os critérios definidores de tarefas da tabela 5 as três atividades analisadas contemplaram, respectivamente, os seguintes critérios de tarefa para esta pesquisa: Task 3 contemplou onze, dos onze critérios definidores de tarefas; Task 4 contemplou sete dos onze critérios definidores de tarefa exceto ter o foco primário no sentido, requerer uso comunicativo da língua, despertar a criatividade, apresentar resultado imprevisível e ter eixo organizatório temático, porém, apesar de não ser considerada tarefa, ela teria potencial para ser tarefa se tivesse sido pedido aos alunos para discutirem as correções oralmente na língua-alvo. A Task 5 contemplou somente cinco dos onze critérios definidores de tarefa, exceto ter o foco primário no sentido, apresentar resultado comunicativo (que são os critérios definidores de tarefa mais importantes), requerer o uso comunicativo da língua, envolver processos cognitivos, incitar raciocínio e reflexão e despertar atenção, curiosidade e criatividade. Ela não pode ser considerada uma tarefa, mas prática conversacional.

Prosseguindo com a análise da aula de Felipe verificou-se quantos critérios do Ensino Baseado em Conteúdo foram contemplados utilizando-se a tabela 6:

**Tabela 6. Critérios definidores de EBC/IBC considerados nesta pesquisa para o PFI Felipe**

<b>CRITÉRIOS DEFINIDORES DE EBC/CBI</b>	<b>ABUNDANTE</b>	<b>PARCIAL/ MODERADA</b>	<b>INSUFICIENTE</b>
<i>1. Eixo organizatório temático.</i>	✓		
<i>2. Insumo recorrente.</i>		✓	
<i>3. Insumo diversificado.</i>			✓

4. <i>Quantidade de Insumo.</i>	
5. <i>Tema que incita a reflexão.</i>	
6. <i>Estimula a interação.</i>	
7. <i>Desperta a curiosidade e participação.</i>	
8. <i>Utiliza Insumo compreensível</i>	

**Fonte:** elaborada pela autora desta tese com base em Crandall (1994)

Constatou-se de acordo com a tabela 6, que elenca os critérios definidores do Ensino Baseado em Conteúdo Temático para esta tese, que tanto a unidade didática quanto o Fato do PFI Felipe atenderam de forma insuficiente os critérios definidores do EBC.

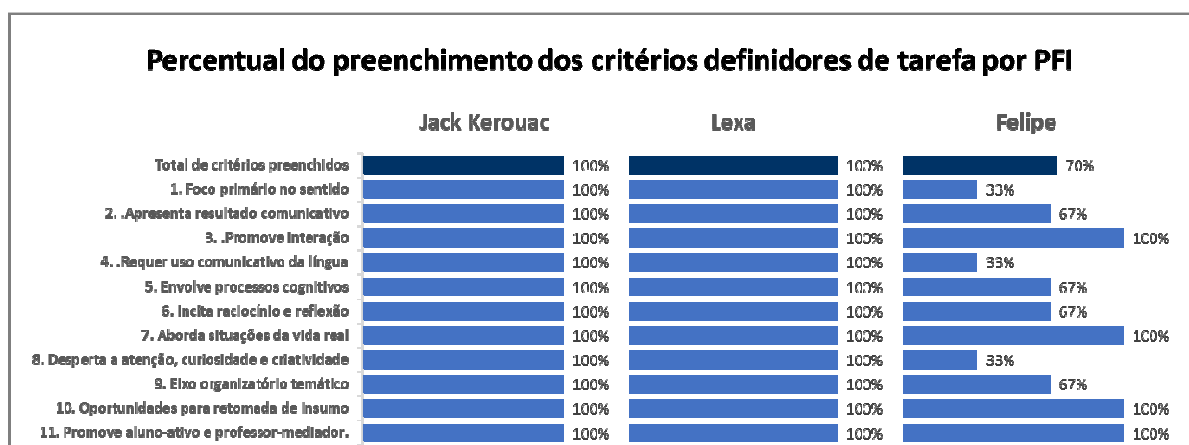
Para finalizar a análise do terceiro e último participante, Felipe, foram apresentados de forma suscita alguns resultados evidenciados pelos dados coletados e analisados nesta investigação. Defende-se que a unidade didática elaborada e o Fato vivenciado por Felipe concretizaram de forma insuficiente os seguintes critérios do PTBT: apresentação de eixo organizatório temático, porém com pouco insumo recorrente e diversificado; o tema escolhido incitou pouca reflexão, interação, curiosidade e participação, como pôde ser observado na pouca motivação dos alunos ao realizarem as atividades. O PFI, na maior parte do tempo, deteve o turno da fala durante as aulas, o que pode ter dificultado a participação mais ativa por parte dos alunos.

Neste momento, é finalizada a análise dos dados de Felipe, e, encaminha-se para o fechamento deste capítulo, apresentando-se alguns resultados comparativos do desempenho dos três participantes com base nos critérios definidores de Ensino Baseado em Conteúdo e Ensino baseado em Tarefas. Para tanto, elaborou-se dois gráficos (um para os critérios definidores do conceito de tarefa e outro para os critérios definidores do ensino baseado em conteúdo) nos quais demonstrou-se em que medida cada um dos participantes conseguiu cumprir cada um dos critérios estabelecidos nesta tese bem como, apresentou-se uma comparação entre os participantes para melhor visualização dos resultados.

Primeiramente, apresenta-se o gráfico 1, com o percentual de preenchimento dos critérios definidores de tarefa pelos PFIs.

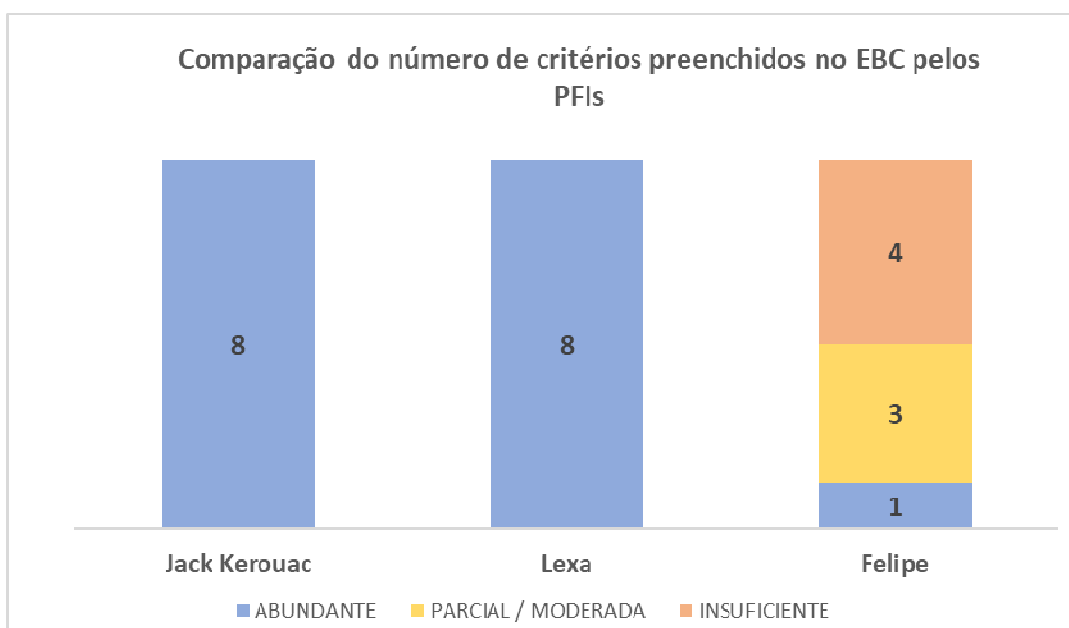


Gráfico 1: Análise comparativa do desempenho dos PFIs quanto aos critérios definidores de tarefa



Pela observação dos dados apresentados no gráfico, verificou-se que, enquanto Jack e Lexa atenderam, de forma integral, os critérios definidores do ensino baseado em tarefas, Felipe demonstrou mais dificuldade em fazê-lo. Entende-se que esse baixo percentual de preenchimento dos critérios definidores de tarefas por parte do PFI deve-se ao fato do mesmo ter centrado suas aulas em si próprio e dominado os turnos de fala, o que não propiciou oportunidades de interação dele para com os alunos e dos alunos entre si. Ainda, considera-se que a escolha do tema, que era muito relevante para o PFI, pode não ter sido motivador para os alunos, o que pode ser concluído a partir da observação das porcentagens baixas obtidas nos critérios 1, 4 e 8 do gráfico anterior (respectivamente: foco primário no sentido; uso comunicativo da língua e despertar atenção, curiosidade e criatividade nos alunos). Acredita-se que embora Felipe tenha conseguido preencher 70 por cento dos critérios definidores de tarefas, esse percentual não o aproximou do PTBT, pois os critérios com baixa porcentagem são muito relevantes para o ensino/planejamento comunicativo temático baseado em tarefas.

Na sequência, encontra-se o gráfico 2, que apresenta o número de critérios, elencados nesta pesquisa para definirem o potencial das unidades didáticas quanto ao ensino/instrução baseada em conteúdo temático que foram preenchidos pelos PFIs.

**Gráfico 2: Comparação do número de critérios preenchidos no EBC pelos PFIs**

Para este gráfico, optou-se por utilizar as seguintes categorias: abundante (na qual o participante preencheu todos os oito critérios do ensino/instrução baseado em conteúdo temático), moderada (na qual o participante preencheu em torno de cinquenta por cento dos critérios estabelecidos) e insuficiente (na qual o participante preencheu apenas um ou nenhum dos critérios). Jack e Lexa preencheram todos os oito critérios, incluindo-se desta forma na categoria “abundante”. Felipe, por outro lado, encaixou-se na categoria “insuficiente” pois conseguiu preencher apenas um dos 8 critérios de forma abundante, três critérios foram atingidos parcialmente e quatro de forma insuficiente.

Conclui-se, nesse momento, a análise dos três participantes desta investigação e, na sequência, são apresentadas as considerações finais.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito nesta pesquisa de doutorado foi analisar em que medida os professores em formação inicial do último ano de um curso de Letras, na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, oferecida no último ano da graduação, materializaram a elaboração de unidades didáticas comunicativas na perspectiva do PTBT e suas respectivas regências na prática.

Para isso, foram elencadas atividades e excertos das unidades didáticas de três participantes da pesquisa e analisados quanto aos critérios definidores de tarefa e do ensino baseado em conteúdo temático (BARBIRATO, 2005, 2016b). Investigou-se quantos e quais desses critérios foram materializados nos excertos das unidades didáticas de cada um dos três participantes, o que mostrou como a perspectiva do PTBT foi processada pelos três participantes da pesquisa.

Após a realização da análise dos dados e a partir dos resultados evidenciados, apresento as considerações finais desta tese, nas quais incluí (1) uma avaliação teórica do PTBT enquanto instrumento de aproximação formadora para agir na abordagem comunicativa de ensino de línguas (ACEL), (2) limitações da investigação, (3) derivações de futuras pesquisas ensejadas por esta pesquisa e, (4) previsão de retorno dos resultados aos sujeitos e situação da pesquisa.

Início retomando a pergunta de pesquisa norteadora desta tese com o intuito de avaliar o impacto teórico e prático das respostas obtidas pelo mesmo.

- Que características se verificam nas aulas elaboradas e ministradas por PFIs após processo de exposição ao PTBT? Esta ótima relação entre o planejamento comunicativo PTBT e sua materialização revela aspectos cruciais da formação para agir um dia e o agir de fato testemunhado pela pesquisadora. Ao finalizar a análise dos dados, os resultados apontaram informações que me permitiram responder à questão da investigação como explicitado no texto a seguir.

No que se refere à materialização de tarefas como estágio preparatório, demonstram-se nos dados obtidos que dois (de três) participantes conseguiram elaborar plenamente as tarefas de que foram incumbidos: Jack Kerouac e Lexa. Salienta-se que três foram os que lograram cumprir todas as etapas da pesquisa, porém, eram onze potenciais participantes desde o início da investigação. Oito deles não conseguiram perpassar todos os passos. Esses oito participantes não obtiveram êxito por vários motivos: todos assistiram as aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa por esta disciplina fazer parte do currículo e prepararam a unidade didática (o

Planejamento), porém cinco deles se recusaram, a ministrar as aulas aos colegas em inglês alguns declarando timidez e outros com a alegação que suas competências comunicativas não eram suficientes e, portanto não puderam ser considerados como participantes da pesquisa. Dos seis participantes restantes, decidiu-se por analisar três deles, uma vez que analisar os seis seria um número muito grande, considerando-se a quantidade de dados que teriam que ser investigados, transcritos, e analisados e muitas vezes se tornariam repetitivos.

Ressalta-se que foram escolhidos três PFIs cujas unidades didáticas e regências foram previamente analisadas de acordo com os seguintes critérios: um PFI que elaborou um Planejamento com potencial alto no que tange aos princípios do PTBT, especificamente, na materialização de tarefas e adequação do conteúdo; outro que o fez com potencial médio (nem todas as atividades eram tarefas), e um terceiro que obteve potencial fraco (apenas algumas atividades que tangenciaram alguns critérios definidores de tarefas, mas que não chegaram a ser tarefas).

A partir do estabelecimento desses critérios, os PFIs analisados foram: Jack Kerouac, Lexa (já nomeados) e Felipe.

Do total de onze potenciais sujeitos com que contava a pesquisa, somente Jack e Lexa cumpriram todas as fases e atenderam a todos os onze critérios (BARBIRATO,2005;2016) para a elaboração de tarefas plenas. Esses critérios são: promover interação, ter foco primário no sentido, abordar situações da vida real, uso comunicativo da língua sem trilhos pré-estabelecidos, envolver processos cognitivos como selecionar, relacionar, classificar, sequenciar, construir representação diferente para uma mesma ideia e julgar, incitar raciocínio e reflexão, apresentar resultado imprevisível, despertar a atenção, curiosidade e criatividade, possuir eixo organizatório temático, oportunizar retomada de insumo e promover aluno ativo e professor mediador. Um dos participantes não demonstrou a expertise necessária para cumprir as atividades propostas.

Aponta-se que o terceiro participante, Felipe, materializou atividades que continham apenas alguns critérios de tarefas. Das três atividades analisadas do PFI, a primeira delas cumpriu oito dos onze critérios definidores de tarefa exceto (1) despertar a atenção e criatividade, (2) permitir papel ativo por parte do aluno e do professor como mediador e (3) instigar raciocínio e reflexão. A segunda atividade contemplou sete dos onze critérios definidores de tarefa exceto (1)

ter o foco primário no sentido, (2) incitar raciocínio e reflexão, (3) apresentar resultado imprevisível, e (4) despertar a atenção e criatividade. A terceira tarefa e a terceira atividade contemplou apenas seis dos onze critérios definidores de tarefa exceto (1) focar primariamente no sentido, (2) ter resultado comunicativo, (3) envolver processos cognitivos, (4) incitar o raciocínio e reflexão e (4) apresentar resultado imprevisível, sem modelos pré-estabelecidos. Essa última atividade não pôde ser considerada uma tarefa, mas prática conversacional, pois não apresentou dois dos mais importantes critérios que são ter resultado comunicativo e foco no sentido.

Considera-se pertinente aqui salientar que a tarefa deve ser uma tarefa do mundo real, que precisa ter como um critério importante a semelhança com o que as pessoas fazem fora da sala de aula, esse é um requisito *sine qua non*.

Quanto ao tema escolhido, revelam-se nas análises dos PFIs Jack Kerouac e Lexa que ambos cumpriram todos os critérios definidores do Ensino Baseado em Conteúdo Temático para esta pesquisa em suas atividades, que foram: eixo organizatório temático, insumo recorrente, abundante, diversificado, tema que incitou a reflexão estimulando a interação, despertando curiosidade e participação com a utilização de insumo compreensível. Os critérios provaram ser válidos para o reconhecimento de potencial comunicativo: despertar e manter interesse a percepção de relevância por parte dos aprendizes e fazer produzir insumo em abundância via interação propositada centrada no sentido e não meramente na forma.

Para a formação de professores foram reservados momentos sempre presentes de reflexão nas atividades ao longo da investigação, durante as aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa, durante o processo de elaboração das unidades didáticas e ao ministrá-las, na regência, houve momentos de reflexão por parte dos PFIs e ao término da coleta de dados houve reflexão entre PFIs e da PPF sobre os contextos vivenciados.

Jack Kerouac escolheu Mitologia Nórdica como tema e Lexa elaborou uma unidade didática sobre a Idade Média no Reino Unido com o título Os Normandos na Bretanha, assuntos ligados à cultura e à aventura na língua inglesa, que são componentes do curso de Letras e integram tanto a cultura no desempenho dos formandos em língua inglesa. Vale salientar como fator potencializador do tema proposto pelo PFI Jack Kerouac, à época da pesquisa e prolongando-se até a atualidade, que tal assunto é encontrado em profusão nas mídias televisivas,

nos jogos de vídeo games e em mídia impressa na forma de revistas, o que favorece a curiosidade e participação do público de adolescentes e jovens adultos, da maioria do público atendido pelo ensino formal de línguas. Nesta pesquisa, evidenciou-se a relevância da escolha do tema como fator determinante para a criação da aula com geração de interesse e maior envolvimento dos alunos na participação do PTBT.

Em relação ao PFI Felipe, embora o mesmo tenha utilizado eixo organizatório temático, salienta-se que, no que tange certos critérios do Ensino Baseado em Conteúdo Temático, tais como insumo recorrente, abundante e diversificado, a quantidade das amostras de linguagem, capacidade do tema despertar a curiosidade, participação e interação dos alunos, verificou-se que seus indicadores foram insuficientes.

Felipe optou pelo tema *Trash Metal* (Rock Pesado), assunto não muito conhecido junto aos jovens adultos da pesquisa, pois considera-se que, na atualidade, quando comparado a outros gêneros musicais tais como Funk, Sertanejo, e Pop Rock, o trash metal tem um público reduzido junto a essa faixa etária, especialmente no contexto estudado. Nesta investigação, depreende-se que esse PFI escolheu um assunto de seu interesse, porém não levou em consideração os interesses e necessidades do público do contexto em que estava inserido, o que ocasionou pouca curiosidade e participação por parte dos alunos.

Salienta-se que a análise do impacto do tema na unidade didática do PFI Felipe foi expressiva para esta pesquisa, pois mostrou que se o mesmo não gerar interesse, curiosidade e interação, pode dificultar e até inviabilizar o processo da aquisição (em momentos de prontidão para ela) no ensino propiciado por meio do PTBT.

No que tange às atitudes dos PFIs na regência, o PFI Jack Kerouac teve um comportamento muito adequado e condizente com o aluno ativo e o professor facilitador e incentivador do aprendizado. Ele procurou descobrir o que os alunos sabiam do assunto, escolheu um tema que considerou relevante para o público que estava trabalhando, preocupou-se em diversificar os tipos de insumo fornecidos para favorecer todos os tipos de alunos, trouxe materiais extras para que os alunos pudessem pesquisar em casa para adquirir mais informações, refletiu a respeito do tema e escolheu um assunto muito recorrente na mídia e adequado para o perfil dos alunos que iria trabalhar. Foi cuidadoso ao elaborar tarefas que despertassem a

criatividade e fantasia, características típicas do tema e obteve participação significativa dos alunos nas aulas ministradas, uma vez que manteve o filtro afetivo dos alunos baixo e a motivação alta para realizar as tarefas, que pôde ser observado pela postura calma, relaxada e participativa dos alunos. Suas atitudes foram condizentes com a postura do professor no PTBT.

Quanto à Lexa, embora não tenha escolhido um tema tão motivador quanto a Mitologia Nórdica, cheio de imaginação e fantasia, optou por um tópico relacionado à realidade dos alunos aos quais ministraria as aulas, o que se considera uma escolha bem refletida, pois os mesmos, de certa forma, já estavam inseridos nesse contexto e até familiarizados pelas disciplinas já estudadas no curso de Letras. A PFI interagiu com os alunos desde o início da aula, com muita delicadeza e paciência, procurando fazer dos alunos os protagonistas da aprendizagem. Os dados revelaram que Lexa foi a que mais oportunizou a participação dos alunos na construção da aula, sendo a PFI que mais ofereceu caminhos para os alunos construírem o conhecimento, serem autônomos e manteve os filtros afetivos dos mesmos baixos, com uma postura didática que mais se aproximou dos princípios defendidos no PTBT. Os alunos se arriscavam sem medo de errar, e isso é um indício de que se sentiram seguros com a postura da PFI. Embora esse ponto não tenha sido foco de minha pesquisa, foi observado que, durante a regência, os alunos participavam ativamente, iniciavam turnos e discutiam a respeito dos temas propostos. A PFI conduziu as aulas e elaborou tarefas que incitaram o envolvimento dos mesmos. Ela utilizou um tema histórico e elaborou tarefas conectando o passado com o presente, propondo comparações entre o Reino Unido e o Brasil, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade cultural (criticidade) por parte do aluno.

Esses dados revelam a significância de se propor o ensino centrado no aprendiz para que os princípios do PTBT como interação, aluno ativo, professor facilitador e motivação para produção sejam os elementos de cerne propostos nesta investigação. Por meio da observação dos dados coletados dos PFIs Jack e Lexa, revelou-se que suas atitudes em sala de aula proporcionaram aquisição na qual articularam-se componentes pessoais, ou seja, necessidades e interesses dos alunos e prática docente dinâmica e atribuidora de significados, na qual os conhecimentos prévios dos discentes foram levados em consideração para que novos fossem construídos, diferentemente do que ocorre em abordagens nas quais se privilegia uma aprendizagem mecânica, em que o novo conhecimento é arquivado aleatoriamente pelo aluno.



Felipe ministrou uma aula expositiva, muito entusiasmado com o tema, forneceu uma quantidade grande de insumo aos alunos, com muitas informações sobre um assunto que talvez não fosse parte dos seus repertórios de vida. O PFI, talvez implicitamente, acabou se alinhando com uma abordagem krasheniana, acreditando que o insumo motivante (para ele) poderia dar conta da aprendizagem entre os alunos.

No entanto, demonstrou-se nas observações desse participante, que sua prática proporcionou poucas oportunidades para interação, cujos motivos podem estar atrelados aos longos períodos de aula expositiva, dificuldade por parte dos alunos na compreensão do insumo ou ainda, possivelmente, ocasionadas por falta de interesse ou curiosidade sobre o tema proposto.

Concluiu-se por meio dos dados coletados dos PFIs, especialmente pela observação de participação insuficiente dos alunos durante as aulas de Felipe, o quão determinante é a escolha do tema e seu poder de engajamento dos alunos durante o processo de aquisição por meio do PTBT.

Embora não tenha dados para confirmar a asserção e esse não tenha sido um objetivo da pesquisa, minhas percepções oriundas da observação das regências dos PFIs levam-me a considerar a hipótese de que um tema como o do PFI Felipe pode ter sido determinante para que os alunos não participassem suficientemente da aula e não se motivassem na realização das tarefas. Ao observar as regências dos três PFIs pude avaliar a interrelação entre tema e elaboração de tarefas. Por exemplo, se o professor escolhe um tema ruim para sua unidade didática, além de não conseguir adesão dos alunos em tarefas percebidas como significativas de menos, pode não lograr a geração de curiosidade, interação e tampouco motivação para os alunos participarem da aula e abrirem maiores chances de aquisição da língua-alvo. Portanto, depreende-se que o tema significativo pode favorecer a criação de tarefas enquanto que o ruim pode dificultar a atuação do professor ao elaborá-las.

No que se refere ao conhecimento teórico e prático por parte do professor, para elaborar ou ministrar aulas de PTBT, deve-se salientar que os profissionais não precisam ser experts no tema escolhido. Indubitavelmente o professor deve preparar sua aula com base teórica e prática, porém não precisa temer a falta de conhecimento de algum detalhe sobre o assunto, visto que no PTBT não há trilhos pré-definidos, nem apenas uma resposta correta, o aluno por ter um papel protagonista pode usar seu conhecimento pessoal e realizar levantamentos sobre os tópicos, trazendo para a aula novas informações que podem ser partilhadas com os colegas e também com

o próprio professor. O professor e o aluno acabam aprendendo em conjunto. No entanto, espera-se do professor o conhecimento teórico e prático do PTBT, a escolha de um tema adequado ao público alvo e tarefas que promovam o engajamento e cumpram os critérios definidores para sua elaboração.

A respeito das aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa na formação dos PFIS, os dados revelaram que o fato dos PFIs terem tido contato com as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente sobre o PTBT, foi fundamental, pois o embasamento teórico os ajudou em sua formação inicial a elaborarem unidades didáticas com base nos critérios norteadores desse ensino, assim como permitiu o desenvolvimento da reflexão-na-ação. Tornou-se evidente o quão significativas foram as discussões e as pontes estabelecidas entre as teorias e a prática docente.

Defende-se nesta pesquisa o quão importante é o aprender fazendo do professor, o colocar a “mão na massa”, visto que a realidade da formação docente em nosso país, na maioria das vezes, é deficitária, com professores recém formados sem vivência de docência ancorada em teorias que embasam o ensino de línguas estrangeiras, o que pode ocasionar ambientes com professores inseguros para o uso comunicativo da língua, uma vez que não possuem experiências significativas no e com o idioma, além do oferecimento de aprendizagem não tão profícua.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a formação pré-serviço e continuada de professores de línguas, com o objetivo de auxiliá-los na elaboração e implementação do PTBT e na utilização de tarefas comunicativas em ambiente reflexivo. Ressalta-se a relevância de atividades do tipo tarefas na formação reflexiva de novos profissionais especialmente nas aulas de Prática de Ensino de Língua Inglesa logo no início da formação de professores, uma vez que, por meio dessa disciplina, há a oportunidade de um ambiente no qual as teorias de ensino de língua estrangeira podem ser vivenciadas e refletidas.

Considera-se também a relevância desta tese por oportunizar aos PFIs condições para colocarem em prática suas concepções sobre ensinar e aprender e refletirem sobre elas. Por isso, espera-se que o professor busque refletir sobre as teorias e o modo de colocá-las na prática, para agir de modo construtivo e eficaz no ensino por meio de atividades do tipo intenso como as tarefas (tematizadas nesta pesquisa) que mantêm potencial motivador com relação ao aluno em participações bem sucedidas com maior possibilidade de aquisição da nova língua.

Ao longo da realização da pesquisa algumas limitações foram encontradas, a saber: problemas com os aparelhos de gravação de áudio e vídeo disponíveis na instituição de ensino,

dificuldade em convencer os alunos a fazerem parte da investigação e alguns alunos recusaram-se a ministrar as aulas de suas unidades didáticas elaboradas, o que nos impediu de utilizar seus dados na análise. Consideram-se tais dificuldades como limitações enfrentadas que, no entanto, foram contornadas e não impossibilitaram a realização da pesquisa.

Como encaminhamentos para pesquisas futuras, aponta-se a necessidade de mais estudos que foquem a elaboração e utilização de tarefas comunicativas nas aulas de línguas para aprofundar o conhecimento sobre os resultados na forma e na competência comunicativa que permita o uso realista da língua estudada. Outra necessidade que se vislumbra é a de mais pesquisas sobre o trabalho com diferentes maneiras de ensinar com alunos do curso de Letras na disciplina de Prática de Ensino.

Fica explícito o valor imenso de uma expertise sobre o ensino com tarefas e atividades semelhantes de alto potencial de desenvolvimento comunicativo e sobre o valor formativo de uma abordagem reflexiva que vá construindo refletidamente uma nova base de ações com conhecimentos, atitudes e fatores afetivos condizentes. Essa busca está endereçada a uma capacidade inovadora de ensinar línguas embasada na comunicação e na reflexão, portanto.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto Portugal. Coleção Cidine. Porto Editora.1996.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas. Pressupostos de Área, Práticas e Representação. Perspectiva da Linguística Aplicada**. Brasília/ UnB, Mimeo, 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de Língua Estrangeira sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Linguística**. *Revista Contexturas*. v.1: 77-85, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997, p.19.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). IN: **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, JCP & BARBIRATO, RITA C. **Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**. In **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez., 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil**. In: Caminhos e Colheita - Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Stevens. C. M. T. e Cunha, M. J. C. Editora UnB, 2003.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.P.C. **A Importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua tradução hoje**. *Revista Helb*. Ano 5- Nº5 1/2011. <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao-hoje>. Acesso em 20 nov. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1ª edição, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P ; BARBIRATO, R. C. (Orgs). **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. 1. ed. Campinas e São Carlos: Pontes Editores e EDUFSCar, 2016. v. 1000. 212 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Introdução à Obra: Atividades para Aprender Línguas e seus Princípios Ativos PEREIRA I. A. e GOTHEIM, L. (orgs). **Atividades Práticas para o Ensino**

**de Língua Estrangeira: desenvolvendo Habilidades e Competências em Ambientes de Aprendizagem.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018 p.19-50

ALVARENGA, M.B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papyrus, 2005

BACICH, L.; MORAN, J. (ORGS) **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico prática.** Porto Alegre, Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI, NETO, A.; TREVISANI DE MELLO, F. (ORGS) **Ensino Híbrido - Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBIRATO, R.C. **A Tarefa como ambiente para aprender LE.** Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1999.

BARBIRATO, R.C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso.** Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 2005.

BARBIRATO, R.C. **Planejamentos Temáticos Baseados em Tarefas: Focalizando a Comunicação na Sala de Aula.** IN: ALVAREZ, M. L. O. ; SILVA, K.A. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada.** Campinas, Pontes, 2008, p.359-400.

BARBIRATO, R. C.; SILVA, V. L. T. (Orgs.). **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando rotas, Explorando Caminhos.** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016a. v. 500. 188p.

BARBIRATO, R.C. **Planejamento Baseado em Tarefas Subjacente a um Material Didático Para o Ensino de Línguas: Conceitos e compreensões reveladas.** IN: \_\_\_\_\_ **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando rotas, Explorando Caminhos.** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016b., p. 117-141.

BARBIRATO, R.C.; FREITAS, M. **Perspectivas teóricas nas Pesquisas sobre Interação e Aquisição de LE.** IN: ALMEIDA FILHO, J.C.P ; BARBIRATO, R. C. (Orgs). **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira.** 1. ed. Campinas e São Carlos: Pontes Editores e EDUFSCar, 2016c, p. 15-46.

BARBIRATO, R.C.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Interação Implícitadora e Aquisição na aula de Inglês.** IN: \_\_\_\_\_. **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira.** 1. ed. Campinas e São Carlos: Pontes Editores e EDUFSCar, 2016d, p.47-73.

BATOCCHIO, L. R. **Uma Investigação sobre os Instrumentos Avaliativos de um Curso de LE Utilizando Planejamento Temático Baseado em Tarefas para Professores Pré-Serviço de Contexto Adverso.** Dissertação de Mestrado, 139f, UFSCar, 2013.

- BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRINTON, D.M., SNOW, M.A., & WESCHE, M.B . **Content-Based Second Language Instruction**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- BREEN, M. **Learner contributions to task design**. In: Candlin. C.; Murphy D. (Eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, p. 23, 1987.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5<sup>th</sup> edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 2007.
- BYRNES, H. Content-Based Foreign Language Instructions. IN: SANZ, C. (ed) **Adult Second Language Acquisition**. Washington DC, Georgetown University Press, 2005.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing**. England, Pearson Education Limited, 2001.
- BYGATE, M. **Domains and Directions in the Development of TBLT**. (A decade of plenaries from the international conference - Edited by Martin Bygate – Lancaster University). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam / Philadelphia, 2015.
- BURNS, A., RICHARDS, J. C. (Orgs). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BURNS, A. & RICHARDS, J.C. (Eds.). **The Cambridge guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. (p. 77-85). New York: Cambridge University Press, 2012.
- CANALE, M., & SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. *Applied Linguistics*, 1, 1-47, 1980. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>. Acesso em: 15/03/2019
- CANÇADO, M. **Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun, 1994.
- CAPOBIANCO, E.A.L. **O uso de tarefas comunicativas e pré-comunicativas no ensino de língua inglesa em faculdade particular**. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada, 157 f. UNESP, São José do Rio Preto, 2009.

CASSOLI, E. R. **Aprender LE com Planejamento e Material Comunicativos Temáticos para Desenvolver Competência Comunicativa**. Dissertação de Mestrado 232 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

CLARK, J., SCARINO, A., & BROWNELL, J. **Improving the quality of learning: A framework for Target-Oriented Curriculum renewal**. Hong Kong SAR, China: Institute of Language in Education, 1994.

CRANDALL, J., & TUCKER, G.R. **Content-based language instruction in second and foreign languages**. In S. Anivan (Ed.), *Language teaching methodologies for the nineties* (pp. 83-96).,1990.

CRANDALL, J.A. **Content-centered language learning**. ERIC Digest ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

DUEÑAS, M. **Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction** – First published in *Babylonia*, www.babylonia-ti.ch - Universidad de Murcia, Spain, 2002.

ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

EMÍDIO, D. **Planejamento Temático Baseado em Tarefas no Ensino e Aprendizagem de Inglês a Distância**. Tese de Doutorado 335 f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach: A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching**. *Language Teaching*, 35, pp 1-1, 2002.

FERREIRA, P. Somente 15% dos professores da rede pública que ensinam inglês dominam o idioma. **O Globo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/somente-15-dos-professores-da-rede-publica-que-ensinam-ingles-dominam-idioma-22407130>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

GASS, S.M. **Input, interaction, and the development of second languages**. Mahwah, NJ: Erlbaum,1997.

GASS, S.M., MACKEY, A., & PICA, T. **The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special issue**. *Modern Language Journal*.82, 299–307, 1998.

GASS, S.M. **Input and interaction**. In Doughty, C.J., & Long, M.H. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.224–255). Oxford: Blackwell, 2003.

- GASS, S.M., & MACKEY, A. **Input, interaction, and output: An overview.** AILA Review 19, 3–17, 2007.
- GOR, K., & LONG, M.H. **Input and second language processing.** In Ritchie, W.C., & Bhatia, T.K. (eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp.445–472). Ingleby: Emerald Group Publishing, 2009.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching.* England: Pearson Educational Limited, 2007.
- HYMES, D. **On Communicative Competence.** In J. B. Pride, & A. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin, 1972.
- JOHNSON, K.E.. **Trends in second language teacher education.** In Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). *The Cambridge guide to second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** University of Southern California: Pergamon Press Inc, 1982.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis.** London: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications.** 5 ed. New York. Longman, 1987.
- KRASHEN, S. **We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis.** *Modern Language Journal* v.73, 440-464, 1989.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Postmethod.** In: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching:** Yale University, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford University Press, 2011.
- LEFFA, V.J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas.** Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>. Acesso em: 07/08/2019.
- LITTLE, D. **Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems.** Dublin: Authentik. Language Learning Resources Ltd, 1991.
- LONG, M. H. **Second language acquisition and task-based language teaching.** First Edition. UK: John Wiley-Blackwell and Sons, Inc, 2015.
- MACKEY, A. (ed.) **Conversational interaction in second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2007.



MACKEY, A. **Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MACKEY, A., ABBUHL, R., & GASS, S.M. Interactionist approach. In Gass, S.M., & Mackey, A. (eds.), **The Routledge handbook of second language acquisition**. New York: Routledge, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 179-190, 1996.

MOORE, P. J. Task-based language teaching (TBLT). In Lontas, J. I. (ed.) **TESOL encyclopedia of English language teaching**. New Jersey: Wiley, p.1, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, D. **Autonomy in language learning**. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia. October, 2000. Disponível em: [www.nunan.info/presentations/autonomy](http://www.nunan.info/presentations/autonomy)>. Acesso em 30 nov 2019.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

O MEC Estima que cerca de 85% dos professores que dão aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma. **O Sul**. Disponível em: <<http://www.osul.com.br/o-mec-estima-que-cerca-de-85-dos-professores-que-dao-aulas-de-ingles-para-alunos-de-escolas-publicas-nao-dominam-o-idioma/>>. Acesso em: 3 de novembro de 2019.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH, et. al. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, Advanced Research English Serie. p. 345-363, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. **Reflexões sobre ética e pesquisa**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte: UFMG, v. 5, n. 1, p. 44-61, 2005

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. IN: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICA, T. **Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?** *Language Learning* 44, 4, 493–527, 1994.

PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. In: READ, J. A. S. (ed.). **Trends in language syllabus design**. Cingapura: SUP, p. 272-280, 1984.

PRAHBU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-29, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C., FARRELL, T.S.C. **Strategies for teacher Professional development for language teachers learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SAMUDA, V. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), **Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman, 2001.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKEHAN, P. **Second language acquisition research and task-based instruction**. In J. Willis & D. Willis (Eds.). **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann, 1996.

SKEHAN, P. Task and Language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), **Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing**. (p. 167-185). Harlow: Longman, 2001.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass and Carolyn G. Madden, eds. **Input in second language acquisition**, 235–253. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In Guy Cook and Barbara Seidlhofer, (eds.) **Principle and practice in applied linguistics**, 125–144. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TAVARES, J.F.; POTTER, L. E. **Project-based learning applied to the language classroom**. São Paulo: Teach in education, 2018.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

USHIODA, M. Motivation. In: BURNS, A. & RICHARDS, J.C. (Eds.) (2012). **The Cambridge guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. (pp. 77-85). New York: Cambridge University Press, 2012.

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-Based language education: from theory to practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

VAN DEN BRANDEN, K; VAN GORP, Koen; VERHELST, Machteld (Ed.). **Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective**. Cambridge Scholars Publishing, 2009.

VIANA, Nelson. Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula, Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Ano de Obtenção: 1990.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de línguas - Pressupostos e Percurso. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. (Org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas - SP: Pontes, 1997, v., p. 29-48.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão**. In: In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, p. 29-50, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira**. Contexturas, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes, p. 219-231, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A Prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de Línguas**. Texto base para a conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos ANAIS do referido congresso, 2009.

- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação de Professores de Línguas: Passado, Presente e Futuro. IN: **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Silva, K.A. (Org), 2010.
- WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H.G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.
- WILLIS, J.A. **Framework for Task – Based Learning**. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman, 1996.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. **Doing Task-based Teaching**. New York: Oxford University Press, 2007.
- XAVIER, R. P. **Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas**. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1999.
- XAVIER, R. P. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira**. *Contexturas*, n. 5, p. 153-159, 2000/2001.
- XAVIER, R. P. **A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública** In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. (Org.) Campinas: Pontes Editores, 2007a.
- XAVIER, R. P. **Language tasks and exercises: How do teachers perceive them?**. In: *I Congresso Internacional da ABRAPUI*, 2007, Belo Horizonte. *Novos Desafios em Língua e Literatura*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, v. 1. p. 1-15, 2007b.
- XAVIER, R. P. **Revisitando o conceito de tarefas comunicativas**. *Caderno de Letras (UFPEL)*, v.13, p. 35-46, 2007c.
- XAVIER, R. P. **A Prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de Línguas**. Texto base para a conferência proferida no VII Seminário de Línguas Estrangeiras da UFG e publicado nos ANAIS do referido congresso, 2009.
- XAVIER, R. P. **Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade**. *Contexturas*, São José do Rio Preto, n.17, p.75-94, 2010.
- XAVIER, R. P. **O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?** In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. 1ªed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 147-172, 2011.

XAVIER, R. P. **Planejamento de Ensino Baseado em Tarefas**. In: BARBIRATO, Rita de Cássia & SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. (Orgs.). *Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.15-16, 2016.

ZEICHNER, K. M. A. *Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K., & LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49, 1987.

# APÊNDICES

## **Apêndice 1**

### **QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**

1. QUAL É SEU NOME?
2. QUAL A SUA IDADE?
3. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR LETRAS?
4. QUAIS ERAM SUAS EXPECTATIVAS QUANDO COMEÇOU O CURSO?
5. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA INGLÊS?
6. ONDE VOCÊ ESTUDOU INGLÊS ANTES DA FACULDADE?

## **Apêndice 2**

### **QUESTIONÁRIO ABERTO 1 - APLICADO AOS PFIs ANTES DAS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO**

1. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE O ENSINO BASEADO EM TAREFAS? SE OUVIU, ESCREVA ONDE FOI E O QUE VOCÊ OUVIU.
2. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE A INSTRUÇÃO OU ENSINO BASEADO EM CONTEÚDO? SE OUVIU, EXPLIQUE, SE NÃO OUVIU DIGA COMO VOCÊ IMAGINA QUE SEJA.
3. QUAIS SÃO SEUS SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS SOBRE O CURSO QUE IRÁ FAZER?



### **Apêndice 3**

#### **QUESTIONÁRIO ABERTO 2**

##### **APLICADO AOS PFIs APÓS AS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO**

1. COMO FOI A EXPERIÊNCIA DE APRENDER SOBRE O PTBT? COMPARTILHE:
2. QUANDO VOCÊ COMEÇOU A LER, ESTUDAR E DISCUTIR A TEORIA SOBRE O ENSINO COMUNICATIVO E O PTBT, QUAIS FORAM SEUS SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES?
3. QUAIS AS DIFICULDADES QUE TEVE NA COMPREENSÃO DA TEORIA?
4. DÊ IDEIAS PARA MELHORAR O CURSO DE PREPARAÇÃO PARA DOCENTES TRABALHAREM COM O PTBT (COM TAREFAS).
5. COMO VOCÊ ACHA QUE O PTBT PODE AJUDAR NO ENSINO DE OUTRAS DISCIPLINAS DO CURSO DE LETRAS?

## **Apêndice 4**

### **QUESTIONÁRIO ABERTO 3**

#### **APLICADO AOS PFIs APÓS PREPARAREM AS UNIDADES DIDÁTICAS**

1. POR QUE VOCÊ ESCOLHEU ESTE TEMA?
2. COMO VOCÊ SE SENTIU ELABORANDO TAREFAS SOBRE O TEMA ESCOLHIDO?
3. QUE TIPO DE MATERIAL VOCÊ PROCUROU PARA UTILIZAR EM SUA AULA COMO INSUMO (DOCUMENTÁRIOS, FILMES, TEXTOS, MÚSICAS, TIRAS, CARTOONS).
4. COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA DE ESCOLHER UM TEMA PARA TRABALHAR?
5. COMO FOI A EXPERIÊNCIA DE ELABORAR AS AULAS DE PLANEJAMENTO TEMÁTICO BASEADO EM TAREFAS?
6. QUAL É A DIFERENÇA ENTRE TAREFA E PRÁTICA CONVERSACIONAL?
7. COMO A TEORIA QUE ESTUDOU SOBRE PTBT CONTRIBUIU OU NÃO CONTRIBUIU PARA A ELABORAÇÃO DAS TAREFAS? JUSTIFIQUE.

**Apêndice 5****QUESTIONÁRIO ABERTO 4****APLICADO AOS PFIs APÓS MINISTRAREM AS AULAS**

1. COMO VOCÊ SE SENTIU AO MINISTRAR AULAS COM O PTBT?
2. ENSINAR LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE: ESCREVER OS PRÓS E CONTRAS DO PTBT BASEANDO-SE EM SUA EXPERIÊNCIA.
3. FAÇA UMA SUGESTÃO DE COMO A TEORIA PODERIA TER SIDO APRESENTADA NAS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA FACILITAR A ELABORAÇÃO DO MATERIAL
4. QUANDO VOCÊ TERMINAR A FACULDADE, VOCÊ ACHA QUE DARIA AULAS UTILIZANDO O PTBT?
5. COMO ENSINAR UTILIZANDO O PTBT PODE ACRESCENTAR NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, E POSTERIORMENTE AOS ALUNOS DESSES DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.

# **ANEXOS**

## Anexo 1

### Unidade Temática elaborada pelo PFI Jack Kerouac



## NORSE MYTHOLOGY CLASS

While doing the tasks in pairs or groups, it is important to try to speak English as much as you can, even if you use short sentences with simple vocabulary.

Here are some tips that might help you:

- Always pay attention to your teacher's speech (repeat things mentally if need be);
- Use the dictionary to help you;
- Ask your teacher or your partner questions about the words that you don't know.
- Don't be afraid of making mistakes, they are part of the process.
- Enjoy your course!

## Class I

The teacher will show to the students a few slides about Norse Mythology and will explain it for the class.

### Pre - Task 1 – After listening to the teacher

(The whole class should engage in a brainstorming activity led by the teacher)

Write down words related to Norse Mythology after discussing with the whole class.

---

---



### Task 1

- c) Find and mark on the map the areas where there were people adepts of Norse Mythology.
- d) Compare answers with the other pairs.

## Class II

The Norse mythology, also known as Scandinavian or Viking mythology, is composed of the set of legends, beliefs and religion of the ancient Scandinavian people (who inhabited the Scandinavian Peninsula region). The main Nordic myths were from the Viking kingdoms.

The Norse mythology was a collection of stories and beliefs shared by Northern Germanic peoples. Those stories were told regularly from generation to generation, mainly through poetry. This mythology has come to us primarily through medieval texts written during and after the process of Christianization of the region. Another important source were the Eddas (set of texts found in Iceland that have historical and mythological characters). The transmission of myths remained during the Viking Age.

### Pre - Task

The teacher will show a short episode about the Viking people and some slides. After watching the video and the slides, write down some of their characteristics, like:

1. Which type of clothes and hair styles they wore?



### Class III

Now you are going to use all the things you have learned in the previous classes. Don't worry about writing or pronouncing a few things wrong. Remember, you are here to learn the best way you can. Good luck!

#### Pre – task

Fill the gaps completing the text below.

Norse myths are believed to have come down through\_\_\_\_\_. Basically, \_\_\_\_\_ are the countries that are associated with Norse mythology. After the Norse Myths, people started to convert to \_\_\_\_\_. The centerpiece of Norse mythology is \_\_\_\_\_, the giant oak that represents the Universe, and we are included in it. There are many Norse gods, including Odin, god of \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_, Thor, god of \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ the goddess of love and luxury, \_\_\_\_\_, god of trickery and deceit and many other gods.

#### Task 1

In pairs, discuss about Norse Myths and other religions. Compare them, writing what they “borrow” one from another. After that, show your notes to the class.

---



---



---



---



---



---



---

### Class IV

#### Task 1

After watching, listening and discussing all about Norse mythology, Create a mythological god with all the characteristics of a Norse god, along with your colleague, and then explain to the other colleagues the god you have created.



---

---

---

---

Remember: don't worry about making mistakes. You are here to learn and enjoy the classes!

### **Class V – The End**

**TASK:** Based on all the content you saw with your teacher, in pairs, create a mythology of your own, by drawing or writing it, including the god/goddess you'll create and the worlds you choose to use. The teacher will display your work in the classroom.

MAY ODIN BE WITH YOU!!!



### **If you want to know more...**

There is many things nowadays that we can use to learn and know more about the Viking culture and Norse Mythology, like movies, comic books, novels, documentaries, games, songs, etc...

Check it out!

### **Lord of the Rings (trilogy)**

The Lord of the Rings is an epic high-fantasy novel written by English author J. R. R. Tolkien. The story began as a sequel to Tolkien's 1937 fantasy novel *The Hobbit*, but eventually developed into a much larger work. Written in stages between 1937 and 1949, *The Lord of the Rings* is divided in three pieces: *The Fellowship of the Ring*; *The Two Towers* and *The Return of the King*. The more successful adaptation was Peter Jackson's live action *The Lord of the Rings* film trilogy, produced by New Line Cinema and released in three instalments as *The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* (2001), *The Lord of the Rings: The Two Towers* (2002), and *The Lord of the Rings: The Return of the King* (2003).

**Beowulf (2007)**

There is an American 3D animation film directed by Robert Zemeckis and written by Neil Gaiman and Roger Avarly, based on the Old English epic poem of the same name. Set in 507, Beowulf is a legendary Geatish warrior who travels to Denmark with his band of soldiers, including his best friend, Wiglaf. They meet King Hrothgar, who needs a hero to slay Grendel (Crispin Glover), a hideously disfigured troll-like creature with super human strength.

**How to Train Your Dragon**

How to Train Your Dragon is a series of twelve children's books written by British author Cressida Cowell. The books are set in a fictional Viking world and focus on the experiences of protagonist Hiccup as he overcomes great obstacles on his journey of Becoming a Hero the Hard Way. The books were published by Hodder Children's Books in the UK and by Little, Brown and Company in the US. The first book was published in 2003 and the last one in 2015.

The books have subsequently been made into a franchise consisting of two feature films of the same name, several short stories and an animated television series produced by Dream Works Animation. Another movie is due to be released around 2018.

**Hagar (Comics)**

Hägar the Horrible is the title and main character of an American comic strip created by cartoonist Dik Browne (1917–1989), and syndicated by King Features Syndicate. It first appeared in February 1973.

**Vikings (HistoryChannel's Series)**

Vikings is an Irish-Canadian historical drama television series written and created by Michael Hirst for the television channel History. Filmed in Ireland, it premiered on March 3, 2013 in Canada and the United States. Vikings is inspired by the sagas of the viking Ragnar Lothbrok, - known legendary Norse heroes and notorious as the scourge of England and France.

**Thor (Marvel Comics)**

Thor is a fictional super hero appearing in American comic books published by Marvel Comics and created by Stan Lee. The character, based on the Norse mythological deity of the same name,

is the Asgardian god of thunder and possesses the enchanted hammer Mjolnir, which grants him the ability of flight and weather manipulation amongs this other superhuman atributes.

### **Smite**

Smite is a third-person multiplayer online battle arena (MOBA) video game developed and published by Hi-Rez Studios for Microsoft Windows, Playstation 4 and Xbox One. In the game, players control a god, goddess, or other mythological figure and take part in team based combat, using abilities and tactics against other player-controlled gods and non-player-controlled minions.



**I hope you enjoyed this class! Thank youvery much!**

## Anexo 2

### Unidade Temática elaborada pela PFI Lexa

**Theme:** The Normans in Britain and Feudalism

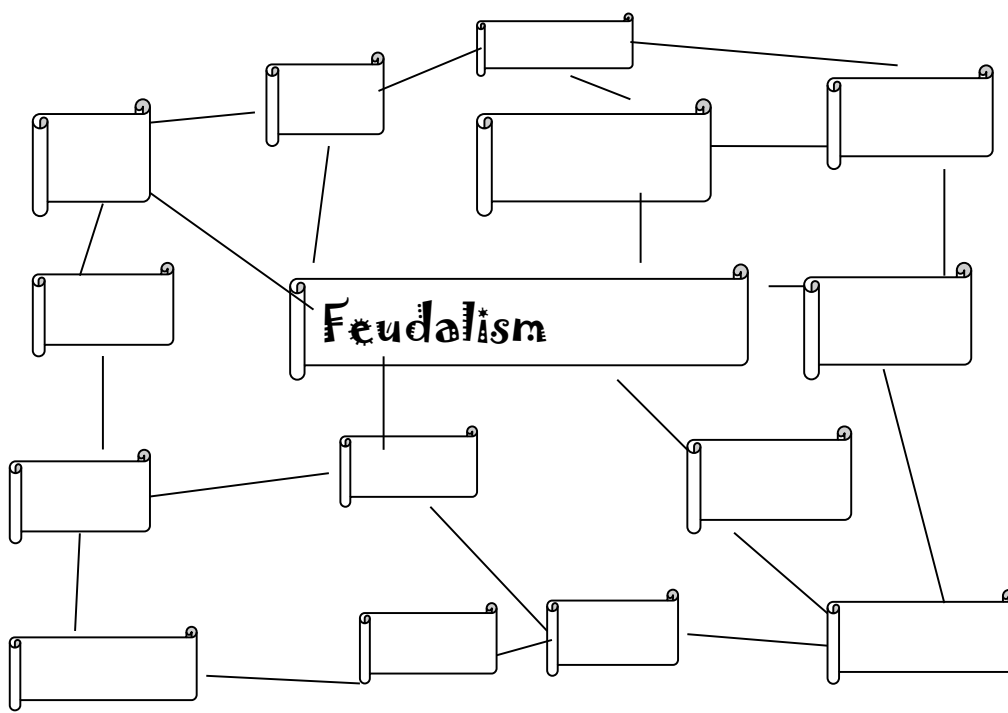
#### First Class

#### **Instructions:**

- *Pay close attention to the teacher's explanation.*
- *Relax and try to understand as many words as you can.*
- *Have a pen and a piece of paper next to you in order to write interesting words or information you can grasp from the slide presentation.*
- *The subject you are about to study is a very important and vital issue in the contemporary world and you should get to know as much as you can about it.*

**Activity 1:** The Teacher ask students what is feudalism and estimate them to say words which they remember that are related to it.

#### Pre-task 1 - Brainstorming



**-Students watch a slide presentation about the middle ages (anexo )**

**-After the slide presentation**

**Activity 2 – Match the columns.**

1 – FEUDALISM

2 – ROMAN CATHOLIC CHURCH

3 – THE MIDDLE AGE

4 – EARLY MIDDLE AGES

5 – HIGH MIDDLE AGES

6 – LATE MIDDLE AGES

( ) Was the period of European history between 500AD and 1500AD. Other names for this period include the Dark Ages and the Age of Religion.

( ) 1000–1300 AD

( ) Political system of local government based on the granting of land in return for loyalty, military assistance, and other services.

( ) 1300–1500 AD

( ) Most powerful institution in the middle ages

( ) 500-1000 AD

**TASK 1 : Do a cyber research to find out**

*What was the political system during the Middle Ages?*

---



---



---

*What is the situation of the Catholic Church during the Middle Ages?*

---



---

---

*What were the Boroughs?*

---

---

---

*What was the Black Death?*

---

---

---

*What is the Charter Magma?*

---

---

---

*Talk about the architecture of that period*

---

---

---

*What were the customs of that period?*

---

---

---

*How were the clothes used during the Middle Ages?*

**TASK 2** – Build a dialogue with your partner as if you were two citizens of the Middle Ages.

---

### **Second Class**

Watch the videos

<https://www.youtube.com/watch?v=ADAWkyDLKBc>

<https://www.youtube.com/watch?v=hkIxulxjn->

<https://www.youtube.com/watch?v=WE3yjCUYb4E>

<https://www.youtube.com/watch?v=2RJ6yWOCnwk>

**TASK 3** – Write a paragraph expressing your opinion about the documentary and tell the class.

---

### **Third Class**

**Read the text below and answer the questions**

***10 things you (probably) didn't know about the Middle Ages***

*It is one of the most fascinating periods in history, popularised by Magna Carta, the Black Death, and the Hundred Years War. But how much do you really know about the Middle Ages? Here, John H Arnold, professor of medieval history at Birkbeck, University of London, reveals 10 things about the period that might surprise you...*

***1) They weren't all knights or serfs or clergy***

*Although certain medieval writers described their society as divided into 'three orders' – those who prayed, those who fought, and those who laboured – that became an increasingly inaccurate picture from after about 1100.*

*The population of Europe increased hugely across the 12th and 13th centuries, with cities and towns getting much larger. Paris grew about ten-fold (and London nearly as much) in this*

period. In the cities, people had all kinds of jobs: merchants, salesmen, carpenters, butchers, weavers, foodsellers, architects, painters, jugglers...

*And in the countryside, it was not at all the case that everyone was an impoverished 'serf' (that is, 'unfree' and tied to the land). Many peasants were free men – and women – and owned their own land, while others who were to some degree 'unfree' in fact bought and sold land and goods, much like other free men.*

*There certainly were poor, oppressed serfs, but it wasn't a universal condition.*

## **2) People had the vote**

*Well, some people at least. Not a vote for national, representative government – because that really wasn't a medieval thing – but a vote in local politics. In France, in the 12th and 13th centuries and beyond, many towns and villages were run at a local level as a commune, and there were often annual elections for 'consuls' and 'councillors', where most of the male inhabitants could vote.*

*A more complex form of election and government was used in the city states of north Italy, with more tiers of elected officials. Women could not usually stand as officials, nor vote, but some of them were noted in the agreed charters of 'liberties' that French towns proudly possessed.*

## **3) The church didn't conduct witch hunts**

*The large-scale witch-hunts and collective paranoid response to the stereotype of the evil witch is not a medieval, but rather an early modern phenomenon, found mostly in the 16th and 17th centuries. There were some witch trials in the Middle Ages, and these became more widespread in German-speaking lands in the 15th century, but those doing the prosecuting were almost always civic authorities rather than ecclesiastical ones.*

*For much of the Middle Ages, the main message that churchmen gave in regard to magic was that it was foolish nonsense that didn't work. When Heinrich Kramer wrote the infamous *Malleus Maleficarum* in the late 15th century, his motive was to try to persuade people of the reality of witches. In fact, the book was initially condemned by the church, and even in the early 16th century, inquisitors were warned not to believe everything that it said.*

## **4) They had a Renaissance, and invented experimental science**

*When people talk about 'the Renaissance', they usually mean the very self-conscious embrace of classical models in literature, art, architecture and learning found at the end of the Middle Ages. This is usually taken to be one of the ways in which we moved from 'medieval' to (early) 'modern' ways of thinking.*

*But in fact, medieval intellectuals also had a 'renaissance' of classical learning and rhetoric. This was in the 12th century, and depended particularly on the transmission of works by Aristotle and other classical authors via Arabic philosophers and translators.*



*One of the outcomes was to prompt an enquiring and reflective approach to the physical world, and it led Roger Bacon (c1214–94), among others, to think about how one might observe and experiment with the physical world to learn more about it.*

### **5) They travelled – and traded – over very long distances**

*It may be the case that the majority of medieval people – particularly those who lived in the countryside – rarely travelled very far from where they lived. But that would be the case with quite a lot of people in much later ages also.*

*It is not the case, however, that medieval people never travelled. Many went on pilgrimage, sometimes journeying thousands of miles to do so. And those involved in trade certainly travelled, linking parts of the world together via merchandise across extraordinary distances.*

*Even in the early Middle Ages, all kinds of high-status goods were transported from very distant shores to various European lands: silk from China; spices from Asia, brought to Europe via the Middle East; amber and furs from the Baltic. A few intrepid travellers even wrote journals charting their journeys: William of Rubruck's *Journey to the Eastern Parts of the World* describes his three-year journey, which began in 1253, through the lands we now know as Ukraine and Russia.*

### **6) They had some great 'folk' customs**

*Much of the public culture of the Middle Ages was shaped, or at least informed by, Christianity. But there were also some quite curious customs, usually tolerated by the church, but which may have had older roots.*

*One was the practice – found in many different parts of Europe – of rolling burning barrels down a hill on Midsummer's Eve. Another was to throw wheat over the heads of a newly married couple. It was also common to raise money for charity by holding a 'help ale': brewing up a batch of ale, having a big party to drink it, and collecting donations.*

*There were undoubtedly a number of things that look to us like 'superstitions', often to do with invoking supernatural protection against disease or failure of harvest. But the Midsummer festivals, and the ales, also sound like they were a good laugh.*

### **7) You didn't have to get married in church**

*In fact, you almost certainly didn't get married in church: those who wanted their marriage 'solemnised' would usually do so at the gate to the churchyard. But in any case, couples didn't need a church, or a priest, or the banns being read, or any other religious paraphernalia.*

*The church certainly wanted people to do these things: since around the 12th century it had started to argue that marriage was a formal sacrament (that is, that it involved God enacting a change within the world). But in practice, and in law, people got married by declaring clearly that they wanted to marry each other.*

*There had to be consent, and ideally there should be witnesses (in case either party later had a change of mind). But you could marry very simply.*

### **8) Most great medieval authors didn't write**

*We tend to think of literacy as one thing, but in fact it combines various different skills, of which the physical act of writing is only one. For much of the Middle Ages, working as a scribe – writing – was seen as a kind of labour, and was not something that tremendously clever, important people like theologians and intellectuals would bother doing themselves.*

*Instead, they would use the medieval equivalent of voice recognition software: a scribe who would write down what the author dictated.*

### **9) Some people weren't very religious**

*The Middle Ages famously features great examples of extreme religiosity: mystics, saints, the flagellants, mass pilgrimage, and the like. But it would be wrong to assume that people were always very focused on God and religion, and definitely wrong to think that medieval people were incapable of sceptical reflection.*

*There is solid evidence of some ordinary people who looked askance at particular beliefs – at the miracles performed by saints, or the nature of the Eucharist, or what was said to happen after death. A number of ordinary people decided that the soul was ‘nothing but blood’, and simply disappeared at the point of death. Others thought that there was no reason to think that it was God who made plants and crops grow, but just the innate properties of working and feeding the soil.*

*There is also ample evidence of people just not bothering very much with religion – most of all not going to church on a Sunday. One Spanish priest, in the very early 14th century, reported to his bishop that hardly anyone came to church on Sundays, but rather larked about in the streets playing. Other records give the sense that at least a sizeable minority enjoyed themselves elsewhere on Sunday mornings.*

### **10) They didn't believe the world was flat**

*Most people probably know this already, along with the fact that Viking helmets did not have horns. Both are bits of Victorian myth-making about the period, along with the idea that the lord had the right to sleep one night with any newly-wedded woman.*

*What makes studying medieval history fascinating is that you have to grapple with both the puzzle of extracting information from difficult and often fragmented surviving records, and the challenge of constantly checking your own thinking for assumptions and inherited stereotypes.*

*(John H Arnold, professor of medieval history at Birkbeck, University of London, is the author *The Oxford Handbook to Medieval Christianity* (OUP, 2014). He is also the author of *What is Medieval History?* (Polity, 2008) and *Belief and Unbelief in Medieval Europe* (Bloomsbury, 2005).*

**Activity 3**

*What were the other existing professions in the Middle Ages?*

*Cite examples of extreme religiosity practiced by the population*

*The witch hunt really happened? Talk about "Malleus Maleficarum"*

*Why most of the authors of that period do did not write his works*

*Talk about trade during the Middle Ages*

**TASK 4** – Express your opinion orally about the Middle Ages then write it down.

**Fourth Class**

**Activity 4** – With the help of a dictionary, look up the meanings of the words below.

*Vassal* \_\_\_\_\_

*Knights* \_\_\_\_\_

*Peasants* \_\_\_\_\_

*Boroughs* \_\_\_\_\_

*King* \_\_\_\_\_

*Princess* \_\_\_\_\_

*Prince* \_\_\_\_\_

*Kingdom* \_\_\_\_\_

*Monks* \_\_\_\_\_

*Church* \_\_\_\_\_

*Battle* \_\_\_\_\_

**TASK 5** – In pairs, create a little story with the words used in the previous activity.(write it down)

**Activity:** Write **(N)** for Normans; **(R)** for Romans; **(C)** for Celts; **(A)** for Angles; **(S)** for Saxons; **(V)** for Vikings and **(I)** for Iberians:

1. ( ) The first people to live in Britain
2. ( ) The economical activity of this people was the mixed agriculture.
3. ( ) Brought their religion, a written language and written numbers
4. ( ) This people settled in the north of France
5. ( ) Participated in the establishment of the Germanic peoples in Great Britain begun in the XV century
6. ( ) One of the largest groups that settled in Britain after the fall of the Roman Empire
7. ( ) They established a rich culture that developed thanks to agricultural activity, crafts and a remarkable maritime trade.
8. ( ) In 1066 they won the Battle of Hasting and conquered the English throne
9. ( ) Its name gave rise to the name England
10. ( ) Its influence was strongly felt in England
11. ( ) In the year 865, his powerful army undertook a war that resulted in the conquest of much of the British lands
12. ( ) We can know a little about this people through the monuments they've built
13. ( ) Influenced the languages and cultures of the Germanic peoples
14. ( ) Invaded Great Britain around 700 BC.

**Activity 5:** Match the columns:

1. FEUDALISM
  2. BATTLE OF HASTINGS
  3. BARBARIANS
  4. WILLIAM THE CONQUEROR
- ( ) People who lived beyond the borders of the Roman Empire and who had no Roman culture
- ( ) Political, economic and social system that prevailed in the middle ages (Sec V to XV) and which was based on productive relations of production.

- ( ) Brought the feudal system to England
- ( ) William of Normandy defeated Harold Godwinsson, the son of one of the most powerful Anglo-Saxon noblemen, the Earl of Wessex. William became King of England and was called William “the conqueror”.

**TASK 6:** In pairs, discuss, then write down everything that comes to your mind when you think of Normans and Feudalism! (Consider what you heard, read and watched, and also your previous knowledge). Exchange information with your partner then you and your partner will present it to the class (be creative).

**TASK 7:** Compare the political system of Brazil with Feudalism, pointing its differences and similarities

**TASK 8:** Now with your partner, criticize the ongoing political situation of Brazil comparing it with Feudalism, and check the points you’ve got in common.

**Anexo 3**

Unidade Temática elaborada pelo PFI Felipe

**STUDENTS' HAND OUTS****TBL OR TBLT (TASK BASED LANGUAGE TEACHING) UNIT**

**(Ensino de Línguas baseado em tarefas comunicativas com foco no sentido – em Conteúdo Temático)**

**Music: Thrash Metal**

**First Class****Instructions:**

- *Pay close attention to the teacher's explanation and try to understand as many words as you can.*
- *Have a pen and a piece of paper next to you in order to write interesting words or information you can grasp from the slide presentation.*
- *After the presentation, ask your teacher to show and explain it again if you didn't understand or if you think it's necessary.*
- *These classes will help you to know and understand a new kind of music and a way of life.*

**Pre - Task 1 – After watching the slide presentation (documentary)**

*(The whole class should engage in a brainstorming activity led by the teacher)*

*Write down words related to the way of life and music style Thrash Metal after discussing with your class*

**Pre-task 2 : The Thrash Metal particulars** (*pair or group work*)

*Answer the questions orally then discuss the subject with a partner always giving your opinions:*

- 5) What are the technical features from Thrash Metal?
- 6) Name three bands from this style?
- 7) What is the essence of the lyrics?
- 8) Would you like to play any instruments like these bands?(task)

**Pre-task 3 – Write down everything that comes to your mind when you think about Thrash Metal**

*It's forbidden*

- *using the dictionary*
- *asking the teacher for help*
- *asking your friends*
- *Searching on books or internet*

**Thrash Metal the beginning and influences**

The Thrash Metal was created in the beginning of the 80's in the U.S.A, after the launching of a collectanea called Metal Massacre which the last song was "Hit the lights" from Metallica, after that, all the metal bands started to work on their songs and launch their own demos, Long plays, etc....

There are three particular places where the Thrash was born, and they are L.A with Metallica and Slayer, the bay area with Exodus and New York whit Anthrax and Overkill, and then a lot of bands starts to rise influenced by these pioneers.

Some people say and believe that Thrash metal is the evolution of the classic metal, it's more aggressive, heavy, shocking and technical. In despite of the brutal sound and lyrics, the Thrash Metal musicians were and still are very fast and talented, with shred techniques and this kind of stuff.

Their Lyrics talks about politics and corrupt politicians, death, war, Metal, Satan and violence, and all of them claim that is a form to express their opinions and feelings, blasting the anger and hate through the stage.

In the world of Thrash Metal there are a lot of bands like the Big 4 and the Teutonic Big 4 The biggest bands in U.S.A and German respectively, and they are Metallica, Megadeth, Slayer, Anthrax, Sodom, Destruction, Tankard and Kreator. And of course there are a lot of other bands too, like Sepultura in Brazil, Artillery in Denmark and other American ones like Testament, Overkill, Exodus, Suicidal Tendencies, Dark Angel, etc.

**Pre-task 4 – In your words summarize the content of the text and the previous presentation.**

*(you are allowed to ask your teacher, your friends or look up in the dictionary for the words you need – take your time to build this task and try to access all the knowledge of the language you have in order to write a great summary)*

**Second Class**

**Pre Task 5 – This song was on the slide presentation, can you remember its lyrics ? Try to remember and listen to the song to fill the blanks with the correct words.**



**Song:** \_\_\_\_\_ **band:** \_\_\_\_\_

**Black \_\_\_\_ Rites On This Black Evil Night**

**Begin With The Slice Of The \_\_\_\_\_**

**\_\_\_\_ And Blood Come Together As One**

**Onlookers They Gasp In Dismay**

**Taste The Sweet Blood Of One Another**

**Sharing Without Any Greed**

**Bang You \_\_\_\_\_ As If Up From The \_\_\_\_\_**

**Intense Metal Is All That You \_\_\_\_\_**

**\_\_\_\_\_ In The Front Row**

**Crowd Begins To Bang**

**And There's \_\_\_\_ Upon The Stage**

**\_\_\_\_\_ You Head Against The Stage**

**And Metal Takes Its Price**

**\_\_\_\_\_ By Blood**

**Metal Takes Hold \_\_\_\_\_ Starts To Unfold**

**It's \_\_\_\_\_ The Worlds At An End**

**Your In A Blood \_\_\_\_\_ The Metal Won't Stop**

**Onlookers They Bang At \_\_\_\_\_**

**\_\_\_\_\_ Your Palm And Drinking Your Blood**

**The \_\_\_\_\_ That Few Others Dare**

**You Feed The Need To Go Out And Kill**

The Same Need That Your \_\_\_\_\_ Shares

\_\_\_\_\_ In The \_\_\_\_\_ Row Crowd Begins To Bang

And There's \_\_\_\_\_ Upon The \_\_\_\_\_

Bang Your \_\_\_\_\_ The Stage

And \_\_\_\_\_ Takes Its \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*-Read the text below about the song:*

### **History and facts about the song and its album.**

*Bonded by Blood* is not just a song is also the name of the debut studio album by the San Francisco thrash metal band Exodus. Although the album was completed in the summer of 1984, it was not released until 1985 due to issues with Exodus and their record label. It is considered one of the most influential thrash metal albums of all time.<sup>[2]</sup> It is also the only full-length studio album of Exodus to feature Paul Baloff on vocals, though he was also on their *1982 Demo*.

In 2008, Exodus re-recorded *Bonded by Blood* and re-released it as *Let There Be Blood*, featuring a new line-up of members aside from drummer Tom Hunting and guitarist Gary Holt who played on the original.

**Task 1: Now in groups of 4 or 5, you will search and discuss about the songs of Thrash Metal and find one of your preference and show to the class, you can**

**choose because of the lyrics, sound, videoclip or anything that you judge is good.**

**Task 2: After choosing a song and showing to the class, you and your group will say and try to explain orally why this was your choice and point the highlights of the song. (Guitar solos, vocal techniques, bass lines, lyrics, etc...)**

---



---

**Pre-task 6: Write down some words that appear frequently on the song or other songs from this band, after choosing and finding some words explain their meanings to the class and discuss.**

---



---



---

**Task 3 – Now you will choose a particular Thrash Metal band and make a little text talking about the characteristics, albums, influences, the musicians, release dates and the reason why you chose this band.( There is no problem with you make some mistake, just start, try and do your best.)**

*(The teacher can show an example with one band)*

**Third Class**

**Task 4 : Correct the written production with the whole class and rewrite your text with no mistakes. (ask the teacher all doubts you might have on the language):**

### **Thrash Metal: Rise and Fall**

The Thrash Metal was so powerful in the 80's that a lot of underground bands started to be mainstream bands even with the media trying to hide this kind of music, because of the aggressive characteristics, the Thrash Metal band became very popular.

In the beginning of the 90's a concert was made, the name was "Clash of Giants" the band the were going to play was Death Angel, Anthrax, Megadeth and Slayer, but an accident happened with Death Angel's bus and got very injured and wounded, so they were replaced by a grunge band called Alice in Chains and even with this great concert the after effect was the fall of Thrash Metal, a lot of grunge bands started to rise because of Nirvana many producers stopped to be interested in Metal and unfortunately the Thrash Metal started to fall.

Some bands survived and they keep playing until nowadays maybe because of the love for the music or the legions of fans or the lifestyle, but in despite of the "fall" the Thrash Metal still has a lot of new bands that keep the spirit from the 80's making shows, albums, cds and spreading the anger on the stages just like the Thrash Metal bands must do. (By: Thales Bexiga 10/11/2016).

**Task 5 : Now let's improve your knowledge and writing, listening, reading techniques. Each student will read a little part of the text and after you with a friend will discuss and write about the text giving your opinion.**

---

---

---

### **Fourth Class**

**Pre task 7 :** Do you know how a Thrash Metal fan dress like ?

*The Thrash Metal fans like to wear jeans jackets without the sleeves and with a lot of patches with band logos, a black jacket under the denim, a bullet belt and maybe a hat.*

## Anexo 4

**PLANO ANUAL DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA  
INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO PRIVADA DO INTERIOR PAULISTA**

<b>CURSO</b>	Letras
<b>DISCIPLINA</b>	Prática de Ensino de Língua Inglesa
<b>PROFESSORA</b>	PP (Professora Pesquisadora)
<b>ANO</b>	<b>2016</b>
<b>PERÍODO</b>	Noturno
<b>SISTEMA</b>	Anual / 2 aulas semanais / 80 h
<b>OBJETIVO</b>	<p>Fornecer aos alunos um instrumento teórico e prático básico para fundamentação de seu futuro trabalho como professor reflexivo e consciente sobre o ensino/aquisição de língua estrangeira (LE).</p> <p>Colocá-los em contato com a realidade do ensino de Língua Estrangeira, dando-lhes oportunidades de observar e vivenciar situações de docência. Promover o contato com a parte teórica dos insumos metodológicos e pedagógicos, bem como discussões sobre sua aplicabilidade.</p>
<b>EMENTA</b>	<p>A situação do Ensino de Inglês na rede escolar – fundamentação para seleção de abordagens, metodologias e técnicas adequadas. Análise de materiais didáticos disponíveis. Observação e regência de aulas na rede escolar.</p> <p>Desenvolvimento da Competência Profissional por meio de discussões e seminários sobre insumos didático-pedagógicos e sobre a aplicabilidade dos mesmos nas salas de aula de língua estrangeira. Reflexão na ação/na prática docente.</p>
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<p>O ensino de inglês nas escolas de 1º e 2º graus: diagnósticos e possíveis caminhos;</p> <p>A aquisição da L2 e LE;</p> <p>PCNs (Ensino de línguas estrangeiras modernas) e Orientações Curriculares;</p> <p>Principais abordagens ao ensino de Inglês: análise e discussão de algumas abordagens e métodos mais difundidos, foco especial na abordagem comunicativa;</p> <p>O Ensino baseado em Tarefas Comunicativas e o Ensino Baseado em Conteúdo Temático;</p> <p>O professor reflexivo. As abordagens centradas no aluno. (Metodologias ativas);</p> <p>O professor de línguas estrangeiras em formação. As Competências necessárias ao professor de Línguas Estrangeiras Modernas (LEMs);</p>

	Estágio supervisionado como ponto de encontro entre teoria e prática.
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>	<p><b>Parte teórica:</b> Exposição dialogada, debates e seminários, estudos em grupos e incentivo à pesquisa científica por meio de mesas redondas, oficinas, trabalhos em pares e grupos, participação ativa do discente.</p> <p><b>Parte prática:</b> observação, preparação e regência de aulas com unidades didáticas preparadas pelos próprios alunos, contatos com a rede de ensino.</p> <p><b>Propõe-se</b> a reflexão-na-ação, utilizando-se as metodologias ativas.</p>
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>	<p>A avaliação do rendimento escolar dos alunos é feita mediante elementos que comprovem, simultaneamente, assiduidade e aproveitamento dos estudos. A avaliação é feita durante o processo e, a cada bimestre do ano letivo, são atribuídas notas para os alunos de acordo a com sua participação nesse processo seja por meio de atividades orais ou escritas, individuais ou em grupos com atribuições de notas de 0 a 10. No quarto bimestre, o aluno será avaliado em uma aula ministrada por ele que será analisada pelo grupo ou por um colega (a análise deverá ser entregue por escrito). No exame final do 4º bimestre os alunos serão avaliados contemplando o conteúdo ministrado durante o ano letivo.</p>
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	<p>ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org.). <b>Prática de Ensino de Língua estrangeira: Experiências e Reflexões</b>. Campinas, S.P.: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.</p> <p>ALMEIDA FILHO, José C. P. de. <b>Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas</b>. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 1993.</p> <p>ALMEIDA FILHO, José C. P. de. <b>Linguística Aplicada: O Ensino De Línguas &amp; Comunicação</b>. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 2005.</p> <p>ALMEIDA FILHO, José C. P. de. <b>O Professor de Língua Estrangeira em Formação</b>. Editora Pontes, Campinas, São Paulo, 1999.</p> <p>BROWN, H.D. <b>Teaching by Principles – An Interactive Approach to Language Pedagogy</b>. Prentice Hall, 1994.</p> <p>BROWN, H.D. <b>Principles of Language Learning and Teaching</b>. Prentice Hall, 2007.</p> <p>COOK, V. <b>Second Language Learning and Language Teaching</b>. London: Hodder Arnold, 2001.</p>

	<p>ELLIS, R. <b>Task-Based Language Learning and Teaching</b>. Oxford: Oxford University Press, 2003.</p> <p>GEE, J. P. <b>Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling</b>. London, Routledge, 2004.</p> <p>LIGHTBOWN, P. and SPADA, N. <b>How Languages are Learned</b>. Oxford: Oxford University Press. 2nd edition, 2006.</p> <p>MITCHELL, R. and MYLES, F. <b>Second Language Learning Theories</b>. London: Hodder Arnold. 2nd edition, 2006.</p> <p>NUNAN, D. <b>Task based language teaching</b>. Cambridge: Cambridge University press, 2004.</p> <p>RICHARDS, J.C. &amp; RENANDYA, W. A. <b>Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice</b>. Cambridge: Cambridge University press, 2005.</p> <p>SÃO PAULO (Estado) Secretariada Educação. <b>Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino fundamental Ciclo II e Ensino Médio</b>. São Paulo: SE, 2008. Disponível em: <a href="HTTP://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/Prop">HTTP://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/Prop</a></p> <p>SWAN, M. <b>Practical English Usage</b>. Oxford: Oxford University Press, 2005.</p>
--	---



<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b>	<p>GERMAINE, Kevin. <b>Evaluation</b>. Oxford : Oxford University Press, 1993.</p> <p>KRASHEN, S. D. <b>Principles and Practice in Second Language Acquisition</b>. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982.</p> <p>LEFFA, V.J. <b>Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas</b>. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em: <a href="http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf">http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf</a>. Acesso em: 07/08/2019.</p> <p>NORRIS, J. M., &amp; Ortega, L. (Eds.). <b>Synthesizing research on language learning and teaching</b>. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 2006.</p> <p>SPADA, N. and LIGHTBOWN, P.M. <b>Second Language Acquisition</b>. In Schmitt, N. An Introduction to Applied Linguistics. London: Arnold, 2002.</p> <p>STERN, H.H. <b>Issues and Options in Language teaching</b>. Oxford : Oxford University Press, 1992.</p> <p>SPRATT, Mary. <b>English for the teacher</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.</p> <p>WALLACE, Michael J. <b>Training Foreign Language Teachers</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.</p> <p>WHITE, L. <b>Second Language Acquisition and Universal Grammar</b>. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.</p>
--------------------------------------	---