



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

ELABORAÇÃO DE TAREFAS COMUNICATIVAS POR PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO:  
APROFUNDANDO COMPREENSÕES, REFLETINDO SOBRE O PROCESSO

**Marina Pereira Carandina**

SÃO CARLOS  
2019



**Universidade Federal de São Carlos**

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

ELABORAÇÃO DE TAREFAS COMUNICATIVAS POR PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO:  
APROFUNDANDO COMPREENSÕES, REFLETINDO SOBRE O PROCESSO

MARINA PEREIRA CARANDINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de Mestre em Linguística, Área de concentração Linguística Aplicada. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 26 de março de 2019.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marina Pereira Carandina, realizada em 26/03/2019:

---

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

---

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rosely Perez Xavier  
UFSC

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Rosely Perez Xavier e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que se aventuram em realizar uma pesquisa, pois, apesar de ser uma viagem um tanto solitária, você encontra belas paisagens pelo caminho.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes, por todos os ensinamentos como professora, por ter me orientado em todas as etapas da minha vida como pesquisadora (até agora) e, acima de tudo, por ter acreditado na minha capacidade.

Aos membros da banca de Exame de Qualificação e Defesa, Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Profa. Dra. Rosely Perez Xavier, pelas grandes contribuições ao meu trabalho.

Agradeço ainda à Profa. Sandra por ter sido minha professora na graduação e minha coordenadora em um dos primeiros projetos de extensão que participei. Obrigada por ter contribuído para minha formação. Agradeço também a Profa. Rosely Xavier por ser parte da minha formação por meio de seus textos sobre tarefa.

Aos meus professores de graduação, Prof. Dr. Nelson Viana, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Hercules Augusto Navarro Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patricia De Oliveira Lucas e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Alexandra Ferreira e as professoras da pós-graduação Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Teixeira e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Yokota, pelos ensinamentos, por serem professores que me inspiram profissionalmente e também por terem me dado conselhos valiosos que levo pra vida. Agraço a Profa. Eliane também, pelos anos que trabalhamos juntas.

Em especial, ao meu amigo Thiago, por ter enfrentado comigo (com muito humor!) as “batalhas” que envolvem realizar um trabalho de mestrado. Agradeço também pelas conversas e desabafos sobre ser professor de inglês. Obrigado por ter me ajudado a cultivar nossa amizade pessoal e profissional!

Aos meus amigos da UFSCar, Gabriel, Ana Cecilia, Tainara, Ana Esther e Lucas. Por todos os trabalhos realizados em conjunto na graduação e pelas risadas. Jamais me esquecerei de cada um de vocês!

Aos participantes desta pesquisa: sem vocês este estudo não seria possível.

Aos meus pais, Lúcia e Adilson, por todos os esforços que fizeram para me ajudar com a realização dos meus objetivos. Obrigada por nunca terem duvidado do meu potencial e também por terem orgulho de mim.

À minha irmã, Bianca, por ser quem é, e também por me lembrar, todas as vezes, que sou inspiração para alguém.

Ao meu companheiro Rodrigo, a tudo que não precisa ser dito. Obrigada por estar ao meu lado durante todos esses anos!

Às minhas amigas de infância, Natalia, Leticia A. Álida, Leticia K. e Mayara, por serem mulheres que me inspiram e pelas trocas de experiências, conselhos e por sempre me apoiarem.

Em especial a minha amiga Paty, por ter sido minha companheira de casa por tanto anos.

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida!

## RESUMO

Esta pesquisa, qualitativa, tem por objetivo analisar como professores em formação inicial e continuada materializam os princípios teóricos de um Planejamento Baseado em Tarefas (PBT), após participarem em curso de extensão sobre o planejamento. Buscamos também compreender se as atividades elaboradas por esses professores ao final do curso podem ser consideradas tarefas, juntamente as suas concepções a respeito do PBT após a participação no referido curso. Como suporte teórico, apoiamos-nos em princípios teóricos definidores de tarefa (PRAHBU, 1987; NUNAN, 1989, SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; XAVIER, 1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO, 2005), e nos estudos sobre formação de professores e prática reflexiva (SCHÖN, 1983; CELANI, 2001; VIEIRA ABRAHÃO, 2010; NÓVOA, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2009). Para a coleta de dados, utilizamos um questionário, uma entrevista e gravações das aulas do curso de extensão. As atividades produzidas pelos professores em formação também foram utilizadas como fonte de análise. Os resultados demonstraram que os professores, tanto em formação inicial quanto continuada, conseguiram cumprir com o objetivo de elaborar uma tarefa de acordo com os princípios que as define. Além disso, foi possível também investigar as concepções dos professores FI e FC sobre o PBT e constatar que elas se resumem em definir tarefa a partir de uma perspectiva interacionista. Os dados ainda mostraram que uma proposta como a desta pesquisa, de estudo de teoria aliado a oportunidade de prática (elaboração de tarefas) e possibilidade de reflexão, pode trazer ganhos positivos para a formação inicial e continuada de professores de línguas.

**Palavras-chave:** Planejamento Baseado em Tarefas; Elaboração de Tarefas; Formação de Professores de Línguas; Formação Inicial; Formação Continuada.

## ABSTRACT

This qualitative research, aims to investigate how teachers in initial and continuing education materialize the principles of Task Based Teaching after designing activities at the end of a course about it. We also sought to understand if the activities can be defined as tasks, and which were the conceptions of teachers about the TBT. We have as a theoretical support the principles that define tasks (PRAHBU, 1987; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; XAVIER, 1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO, 2005) and studies on teacher education and reflective practice (SCHÖN, 1983; CELANI, 2001; VIEIRA ABRAHÃO, 2010; NÓVOA, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2009). A questionnaire, an interview and recordings of the lessons of the extension course were used as data collections. The teacher's productions were also used as a source of analysis. The results showed that teachers, both in initial and continuing training, were able to fulfill the objective of elaborating a task in accordance to its principles previously defined. In addition, it was possible to investigate that the teachers' conceptions about the TBT were summed up in defining task based on an interactionist perspective. The data also showed that theory study associate with opportunity of practice and teacher's reflection could bring positive results to an initial and continuing education of language teachers.

**Keywords:** Task-Based Teaching; Task Development; Language Teacher Education; Initial Teacher's Education; Continuing Teacher's Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões para planejamento e elaboração de tarefas .....
Quadro 2 – Características da Pesquisa Qualitativa .....
Quadro 3 – Resumo da metodologia da pesquisa .....
Quadro 4 – Síntese das subcategorias e instrumentos utilizados na análise .....
Quadro 5 – Concepções dos professores em formação sobre Tarefa .....
Quadro 6 – Quadro comparativo .....
Quadro 7 – Síntese dos Resultados .....

## LISTA DE SÍMBOLOS

(.) pausa breve

(...) pausa longa

? entoação ascendente

! entoação descendente

[[ faltas simultâneas

() incompreensível

/ truncamento brusco

maiúscula ênfase ou acento forte

:: alongamento da vogal

/.../ indicação de transcrição parcial

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC= Abordagem Comunicativa

AG= Abordagem Gramatical

FI= Formação Inicial

FC= Formação Continuada

LE = Língua Estrangeira

PBT= Planejamento Baseado em Tarefas

PTBT= Planejamento Temático Baseado em Tarefas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Motivações para a realização do estudo.....	12
1.2 Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	19
1.3 Organização da dissertação.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 A prática reflexiva na formação de professores.....	22
2.2 Abordagem Comunicativa no ensino de línguas.....	28
2.3 O Planejamento Baseado em Tarefas: seus pressupostos teóricos.....	31
2.4 O conceito de tarefa.....	32
2.5 O professor em formação e as tarefas.....	38
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 Natureza da pesquisa.....	47
3.2 Contexto de Pesquisa.....	49
3.2.1. O curso de extensão: Elaboração de atividades comunicativas para o ensino e aprendizagem de línguas.....	50
3.3 Participantes da pesquisa.....	54
3.4 Instrumentos de coleta.....	55
3.4.1 Questionário.....	56
3.4.2 Gravação das aulas.....	56
3.4.3 Entrevistas.....	57
3.4.4 Atividades dos alunos.....	58
3.4 Procedimentos de análise.....	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
4.1. As atividades elaboradas pelos professores em formação.....	62
4.1.1 Análise das atividades (tarefas) elaboradas ao final do curso pelos professores em formação inicial.....	63
4.1.2 Análise das atividades (tarefas) elaboradas ao final do curso pelos professores em formação continuada.....	74
4.1.3 Percepções sobre atividades dos professores em formação.....	87
4.1.4 Elaboração de tarefas: dificuldades e contribuições para formação.....	98
4.1.5 Possíveis desafios enfrentados, apontados pelos professores FI e FC, ao elaborar ou utilizar tarefas.....	107
4.2 Concepções dos professores em formação inicial e continuada sobre o PBT.....	112
4.2.1 Concepções dos professores em formação (FI e FC) sobre o PBT anterior a participação no curso.....	112
4.2.2 Concepções dos professores em formação (FC e FI) sobre o PBT após o curso de extensão..	116
4.3 Retomando as perguntas de pesquisa.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
5.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos para o futuro.....	136
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
7 APÊNCICES.....	142

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Motivações para a realização do estudo

No ano de 2011, eu ingressava no curso de Letras com o intuito de estudar sobre teorias relacionadas ao desenvolvimento da escrita em língua materna. Estava muito enganada em acreditar que seria escritora ou qualquer outra coisa que não fosse professora, para ser mais precisa, professora de língua inglesa.

Minhas concepções sobre língua estrangeira, antes de ingressar no curso, estavam relacionadas ao que eu acreditava ser o real: uma língua para ser aprendida deveria ser praticada exaustivamente por meio de repetição e exercícios de fixação. Confesso que só mudei de ideia anos mais tarde. E para ser sincera, confesso também que não pensava muito em como alguém aprendia uma nova língua, muito menos no papel do professor durante esse processo. Foi somente a partir da minha experiência em atuar como monitora em um curso de extensão da universidade que minhas atenções começaram a se voltar para a área de ensino e aprendizagem de línguas.

O curso de extensão em que atuei como monitora — e depois como professora —, tinha como fundamento princípios teóricos que subjazem a elaboração de um PBT, que, para mim, era apenas uma maneira diferente que a professora utilizava para ministrar as aulas. O termo tarefa era, para mim, apenas uma atividade. Eu não compreendia as definições do termo e muito menos suas potencialidades em sala de aula, além disso, minha maior dúvida enquanto atuava como professora era se estava agindo de acordo com os princípios do planejamento.

Essa dúvida era, em parte, esclarecida por meio de um grupo de estudos em que outros colegas e eu, atuantes no curso de extensão, participávamos juntamente com a nossa coordenadora. Durante as leituras realizadas nesse grupo, eu me perguntava se o professor realmente se propunha a fazer em sala de aula aquilo que prescrevia a teoria. Então, resolvi expor a minha dúvida para a coordenadora.

Dizem que uma pesquisa parte principalmente de uma inquietação, de uma indignação, de uma dúvida, uma pergunta, qualquer coisa que faça você se indagar. E comigo não foi diferente. Minha aventura no mundo da pesquisa teve seu início no terceiro ano de graduação, quando me

propus a realizar um trabalho de iniciação científica, intitulado *A Materialização De um Planejamento Temático Baseado em Tarefas em contexto de Formação Inicial de Professores*.

O trabalho foi desenvolvido com um professor pré-serviço, que estava, à época, conduzindo um Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT) em um curso de extensão de uma universidade federal do interior do estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi analisar como o professor materializava os princípios do planejamento durante as suas aulas. Para isso, foram realizadas gravações das aulas e entrevistas com o professor. A partir dos dados desta pesquisa pude constatar que o professor, mesmo tendo contato com a teoria do planejamento, subvertia alguns dos princípios e isso acontecia devido à influência de sua abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993). As concepções do professor sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem de línguas se sobressaíram ao que o planejamento determinava. Com isso, e a partir de conversas que tinha com outros professores atuantes no curso de extensão, comecei a indagar e a perceber que para o professor em formação não devia ser uma tarefa muito fácil atuar no PTBT. Diante disso, me propus a realizar meu segundo estudo, o TCC.

Com o trabalho desenvolvido, meu objetivo foi o de analisar quais seriam os possíveis impactos para a formação inicial dos professores participantes ao atuarem em um PTBT, e quais foram também os possíveis desafios enfrentados por eles durante esse processo. Foram realizadas entrevistas, questionários e uma redação em que eles contavam suas experiências enquanto alunos de língua inglesa. A análise dos dados foi dividida em três etapas que apresentavam: as concepções dos professores sobre o ensino de línguas e o PTBT antes de atuarem no projeto; suas concepções durante sua atuação; e as concepções formadas após a sua atuação. Constatamos que o PTBT apresenta, aos professores, desafios que eles não encontrariam atuando em outro tipo de planejamento, como em um ensino mais voltado para a forma por exemplo. Além disso, também pudemos constatar que a atuação dos professores no projeto teve impactos positivos para sua formação.

Embora essas duas pesquisas já realizadas tenham apresentado resultados significativos, tanto para sanar as minhas dúvidas quanto para área de formação de professores e de ensino por tarefas, acredito que elas não esgotaram todo o seu potencial de pesquisa sobre a relação do professor com o uso de tarefas em sala de aula, principalmente no que se refere ao professor em formação. Além disso, comecei a refletir sobre a elaboração das tarefas e percebi que não havia muitas pesquisas sobre o professor em formação como elaborador de tarefas.

Devido a isso, refletindo sobre o meu período como professora no curso de extensão, logo no início da minha graduação, comecei a questionar se era preciso, para poder elaborar tarefas, que o professor tivesse contato com os princípios teóricos que subjazem o planejamento. Ainda, questionei-me sobre como isso poderia ter ou não influência na compreensão desses princípios e na definição do termo tarefa. Deste modo propus a realização desta pesquisa e do curso de extensão utilizado como ambiente para coleta de dados.

Defendo que o PBT é um tipo de planejamento que pode contribuir para uma formação de professores que atenda às demandas atuais, além de também não estar relacionado a questões referentes ao método, mas sim referentes a uma filosofia de ensinar, a uma abordagem, em que a língua é um sistema para comunicação. Ademais, a formação de professores é um rico espaço para que esses possam estar em contato com diferentes teorias e experiências de atuação prática. Por isso, defendo também que possa haver, cada vez mais, pesquisas e alunos que sejam expostos às noções a respeito do que significa fazer pesquisa e qual a sua importância para nossa área de ensino e aprendizagem. Tanto a formação de professores quanto o ensino baseado em tarefas ainda carecem de pesquisas nessa área; e o contexto universitário se constitui como ambiente rico para que estas pesquisas ocorram.

Minha experiência como atuante de um curso de extensão logo nos primeiros anos da graduação, foi, portanto, fundamental para que eu pudesse me interessar pela realização de pesquisas, pela reflexão sobre a minha própria prática e sobre o estudo de diferentes teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Mesmo tendo realizado dois outros estudos anteriores a este, ainda sobraram dúvidas. Por isso, propus este estudo para continuar minha investigação.

Defendo que, apesar de o contexto universitário atualmente promover oportunidades para o estudo de teorias e atuação prática — tal como o estágio supervisionado —, os projetos de extensão tendem a apresentar oportunidades diferentes do contexto da escola regular, além de oferecer mais oportunidades de atuação prática, o que é de suma importância para o professor em formação, seja ela inicial ou continuada.

Diante do que foi apresentado, com o presente estudo buscamos analisar como os professores em formação materializaram os princípios do Planejamento Baseado em Tarefas (PBT) ao elaborarem atividades de ensino e aprendizagem de línguas, tendo sido expostos aos princípios teóricos subjacentes ao planejamento em questão, por meio de um curso de extensão ministrado por esta professora pesquisadora, juntamente com sua orientadora. Procuramos também

compreender se essas atividades elaboradas podem ser consideradas tarefas ou não, além de verificar como elas se caracterizam. Por isso, é importante mencionar que optamos, em alguns momentos, por utilizar o termo *atividade* ao invés do termo *tarefa*, pois não era possível considerar de antemão as atividades<sup>1</sup> como tarefas. Ora, nosso intuito é também o de melhor compreender quais são as concepções sobre o PBT e a compreensão acerca do conceito de tarefa dos professores em formação, após a sua participação no curso de extensão.

Compreendemos o papel do professor como sendo fundamental para o desenvolvimento do aluno, por isso, consideramos ser preciso que, durante seu processo de formação, ele possa ser exposto a diferentes teorias de ensino e aprendizagem e a oportunidades de prática docente —, pois elas podem trazer ao professor resultados significativos para a sua formação, tanto no que diz respeito à área de ensino e de aprendizagem de línguas, quanto como futuro profissional atuando em sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Defendemos também que o estudo sobre o Planejamento Baseado em Tarefas (PBT) e a oportunidade de elaboração de tarefas seja uma experiência relevante para os professores em formação. Isso porque, em primeiro lugar, não se trata de um planejamento muito comum na área de ensino de línguas, e, em segundo lugar, porque apresenta resultados significativos em relação à aprendizagem dos alunos, como demonstraram algumas pesquisas já realizadas (XAVIER, 1999; BARBIRATO, 2005; CASSOLI, 2011; FRANCISCHINE, 2013; EMÍDIO, 2017; PÉRICO, 2018).

Reconhecemos que os cursos de formação inicial e continuada são contextos que podem proporcionar ao professor experiências de conhecimento de teoria e prática que permitem ao (futuro) profissional refletir sobre aquilo que faz, com o intuito de gerar compreensões mais aprofundadas sobre conceitos como: língua, linguagem, língua estrangeira (LE) e ensinar e aprender LE (ALMEIDA FILHO, 1993). Destacamos também a dimensão dos cursos de extensão como um rico espaço para a promoção da prática reflexiva. Por isso, optamos por realizar um curso apresentando os princípios norteadores do PBT, de modo a levar os professores participantes a refletirem sobre o ensino baseado em tarefas e também sobre a elaboração de atividades com base nos princípios desse planejamento.

---

<sup>1</sup> Durante este trabalho, optamos por utilizar, em alguns momentos, o termo *atividade* e em outros momentos o termo *tarefa*, pois toda tarefa pode ser considerada uma atividade, mas nem toda atividade pode ser considerada tarefa (ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2000). O termo atividade é um termo mais amplo, e, por isso, optamos por utilizá-lo quando nos referimos às produções dos participantes do curso em momentos que não podíamos confirmar se elas eram tarefa ou não.

Para Vieira Abrahão (2006b) é relevante que, além de ter essas oportunidades mencionadas, o professor possa também refletir sobre aspectos de ensino e aprendizagem de línguas — principalmente sobre a sua prática —, seja essa reflexão realizada durante ou após atuar em sala de aula. Ainda, segundo a autora, a prática reflexiva realizada logo nos primeiros anos de formação pode trazer ao professor em formação um maior leque de opções, de modo que suas escolhas sejam teoricamente informadas, contribuindo para constituir a futura abordagem desse professor. A autora ainda argumenta que é preciso que mais pesquisas sejam devidamente realizadas, em diferentes contextos, considerando os professores em formação inicial e continuada, para que se possa mapear de que maneiras se dá essa formação, de modo que tenhamos cada vez mais contribuições para esse processo.

Defendemos o PBT como um planejamento que pode promover o desenvolvimento das quatro habilidades da língua (compreensão oral, escrita, produção oral e escrita), pois ele apresenta uma visão de linguagem voltada para a comunicação, e, devido a isso, o aluno terá oportunidades de utilizar a língua em situações semelhantes às do cotidiano. Além disso, a comunicação é promovida a fim de adquirir a língua alvo por meio de um ambiente interativo, significativo e relevante para o aprendiz.

A tarefa é entendida, neste trabalho, como uma atividade que exige o uso da língua com foco no significado para se chegar a um resultado (SKEHAN, 2003). Diante disso, corroboramos as ideias de Barbirato (2005) e compreendemos a tarefa como um construto que vai além de um instrumento para comunicação, ou seja, trata-se de uma unidade de ação na língua alvo, que pode promover, por meio de interações significativas, a negociação, a construção, a desconstrução e reconstrução de sentidos, que aqui defendemos possibilitar a aquisição da língua alvo.

Entre pesquisas já realizadas na área do PBT em contexto nacional, podemos citar os trabalhos de Xavier (1999), Barbirato (2005), Cassoli (2011), Francischine (2013), Emídio (2017), Périco (2018), em que as professoras privilegiaram a relação do aluno com as tarefas e a como se dava o processo de aprendizagem na utilização do planejamento baseado em tarefas.

Xavier (1999) teve por objetivo analisar como se deu o processo de aprendizagem de alunos de uma 5ª série do ensino fundamental em contextos de escola pública e particular, fazendo o uso de tarefas por meio de um programa temático. A autora ainda avaliou o rendimento dos alunos com relação às habilidades de compreensão e produção oral e também em leitura. Assim, concluiu que os alunos apresentaram ganhos significativos nessas habilidades. Além disso, a autora também

constatou que o PTBT foi capaz de promover a aprendizagem *implícita, explícita, colaborativa e formulaica* em ambos os contextos nos quais o estudo foi realizado.

Barbirato (2005) investigou a construção do processo de aquisição da língua inglesa com alunos de um curso de Letras em nível iniciante, por meio de um planejamento temático baseado em tarefas (PTBT). Nesse estudo, constatou ser possível e positivo o uso deste planejamento em níveis iniciantes como uma alternativa bem sucedida de um ambiente de uso da língua e consequentemente de aquisição.

Cassoli (2011), seguindo essa mesma linha, também analisou alunos de um curso de Letras e teve por objetivo melhor compreender como se deu o desenvolvimento da competência comunicativa (CC) desses alunos a partir do uso do PTBT e constatou que o uso do planejamento foi positivo para o começo do desenvolvimento da CC dos participantes na língua alvo.

Da mesma forma, Franchischini (2013) também analisou a construção da competência comunicativa com uso do PTBT, porém seu estudo foi realizado com alunos de português como língua estrangeira. A autora constatou que o PTBT oferece oportunidades de fortalecimento da CC e pode transformar seus participantes em locutores interculturais devido ao caráter humanizador do conteúdo nesse planejamento.

O trabalho de Emídio (2017) foi realizado a partir da análise do desempenho de alunos participantes de um curso disponibilizado em uma plataforma online, fundamentado por um PTBT, onde a autora procurou ainda melhor compreender como se caracterizavam as tarefas elaboradas.

Périco (2018) procurou analisar um material fundamentado pelo PTBT com o tema *Fairy Tales* para ser utilizado com alunos do Ensino Fundamental I. Em sua análise, concluiu que os alunos tiveram a oportunidade de se mostrarem produtivos na língua alvo de modo lúdico e interativo. Além disso, a autora constatou que o PTBT pode ser um meio pelo qual a aprendizagem pode ocorrer de maneira menos automática e mais abrangente do conteúdo.

Os estudos realizados pelas autoras apresentaram resultados relevantes para a área de ensino e aprendizagem de línguas e demonstraram que o uso de tarefas pode ser benéfico para a aprendizagem dos alunos. Isso, é claro, tendo em vista que as tarefas podem proporcionar maiores oportunidades de uso da língua-alvo pelos aprendizes, conforme apontaram essas pesquisas. Contudo, consideramos que esses estudos não esgotaram todo potencial do uso de tarefas em sala de aula, além disso, as pesquisas tiveram como foco a aprendizagem dos alunos e não exploraram o papel do professor nesse planejamento. Percebemos por meio da revisão bibliográfica realizada

neste estudo, que não há muitas pesquisas em contexto nacional que investiguem a produção de tarefas feitas por professores em formação, seja ela inicial ou continuada, e consideramos que é nessa lacuna de pesquisa que o nosso estudo se insere e se justifica.

Defendemos que pode ser um desafio para o professor compreender o planejamento e materializar os princípios que o norteiam. E isso se deve a uma forte cultura de ensinar que há décadas vem marcando o ensino e aprendizagem de línguas, calcada em uma visão de ensino tradicionalista e voltada para a forma. Percebemos que os professores acreditam realizar uma tarefa, mas acabam elaborando ou aplicando uma atividade em que o foco está na forma e não no sentido, como demonstrado nos trabalhos de Carandina (2015; 2017). Em um estudo realizado por Xavier (2007b), a autora investigou como professores percebiam as diferenças entre exercício de língua e tarefa comunicativa, assim como seus elementos de design. Nesse estudo, a autora concluiu ser preciso cada vez mais propostas de cursos de formação de professores que desenvolvam a consciência sobre a tarefa e o seu design.

Tendo em vista isso, justificamos, assim, a realização deste estudo, pois reconhecemos que o curso de extensão pode constituir-se em um importante espaço para discussão e reflexão por parte dos professores participantes, em formação inicial e continuada, a respeito de: o PBT, o uso de tarefas em sala de aula, elaboração de tarefas e atividades comunicativas e ensino e aprendizagem de línguas. A relevância desta pesquisa justifica-se também pelo fato de desconhecermos pesquisas em nosso país que analisem a participação de professores em formação em um curso sobre o PBT e tarefas produzidas por eles a partir do curso oferecido. Consideramos também que há uma escassez de pesquisas que criem oportunidades para professores, principalmente em formação inicial, onde eles possam elaborar tarefas comunicativas com foco no sentido. Reconhecemos que tal oportunidade se alinha às necessidades atuais de os professores criarem oportunidades de interação genuína em suas salas de aula.

Nossa pesquisa foi realizada a partir dos dados gerados de gravação das aulas do curso de extensão e triangulados com as atividades elaboradas por eles ao final do referido curso e com as respostas advindas de um questionário realizado logo no início das aulas. Fizemos isso com a finalidade de traçar o perfil dos participantes, assim como melhor compreender a relação dos mesmos com a área de ensino e aprendizagem de línguas, e de uma entrevista semiestruturada, realizada após o término do curso de extensão com o objetivo de investigar as concepções dos professores em formação sobre o PBT e elaboração de tarefas. Consideramos que esses

instrumentos foram de suma importância para que os professores participantes pudessem refletir sobre: a elaboração e realização de atividades, os princípios teóricos apresentados e a sua própria relação com o planejamento durante a elaboração das tarefas. Com este estudo analisamos as perspectivas de sete participantes, divididos em professores em formação inicial (FI), e professores em formação continuada (FC). Com base nos dados, foi possível averiguar as concepções dos participantes sobre o PBT e como eles definem tarefa. Também analisamos a sua relação com a elaboração das tarefas, assim como os desafios e benefícios apontados por eles durante esse processo.

Justamente por isso, reiteramos a relevância desta pesquisa, pois acreditamos que a partir da investigação e da melhor compreensão das diferentes concepções dos professores em formação sobre a teoria do PBT, sobre tarefas e elaboração de atividades, maiores serão as chances de contribuir com corpo teórico relevante, não apenas para os professores participantes deste estudo, mas também para outros que queiram fazer uso do mesmo tipo de planejamento.

Tendo em vista isso, apresentamos a seguir os objetivos e as perguntas de pesquisa.

## **1.2 Objetivos e Perguntas de Pesquisa**

Com o presente estudo, visamos:

1. Analisar como os professores em formação, ao elaborarem atividades de ensino-aprendizagem ao final do curso, materializam os princípios teóricos do PBT;
2. Compreender como as atividades elaboradas se caracterizam e se elas podem ser consideradas *tarefas* de acordo com os critérios que as definem;
3. Analisar a perspectiva dos professores a respeito da teoria subjacente ao PBT e das atividades produzidas.

Partindo desses objetivos, duas perguntas de pesquisa foram definidas:

1. Como os princípios teóricos subjacentes ao PBT são materializados por professores de línguas em formação inicial e continuada ao elaborarem atividades baseadas neste planejamento ao final de um curso de extensão?

2. Quais concepções os professores apresentaram ao final do curso sobre a teoria do PBT e sobre as tarefas?

### **1.3 Organização da dissertação**

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos descritos a seguir. A introdução descreveu o nosso objetivo com a realização da pesquisa, as motivações que levaram ao estudo, bem como os questionamentos que determinaram o nosso percurso. No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica, dividida em três pilares: formação de professores, planejamento baseado em tarefas e o professor e as tarefas. No primeiro pilar abordamos a prática reflexiva na formação de professores e as suas implicações para área. O segundo pilar apresenta a abordagem comunicativa, na qual o PBT é uma das materialidades; o planejamento e critérios definidores de tarefa. No terceiro pilar temos a relação do professor com as tarefas.

Já o capítulo 3 é dedicado à apresentação do nosso percurso metodológico. Nele, procuramos caracterizar a natureza do estudo, apresentar o contexto em que ele se insere, descrever os conteúdos do curso e os professores participantes, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados. No final desse capítulo focamos nos procedimentos de análise adotados, com o intuito de responder as perguntas propostas nesta pesquisa.

No Capítulo 4 apresentamos a análise dos dados e os resultados da pesquisa. A análise está dividida em duas seções com subcategorias. Na primeira seção, nos propusemos a responder a primeira pergunta de pesquisa, e, por isso, ela é dedicada à análise das tarefas elaboradas pelos professores em formação. Além disso, procuramos demonstrar quais tipos de atividades influenciaram suas escolhas na elaboração de suas tarefas, assim como as dificuldades e benefícios para sua formação e possíveis desafios a serem enfrentados por professores que optam por utilizar ou elaborar tarefas em suas aulas. Na seção seguinte, procuramos responder a segunda pergunta de pesquisa, e, devido a isso, ela é destinada a melhor compreender as concepções dos participantes sobre o PBT após a sua participação no curso de extensão. Na última parte, procuramos evidenciar

os resultados alcançados comparando as concepções dos participantes sobre o PBT com as tarefas elaboradas.

O capítulo final é dedicado às considerações finais, no qual voltamos aos questionamentos iniciais e sintetizamos os resultados obtidos, apresentando também algumas limitações da pesquisa e apontamentos para estudos futuros.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, será discutida a fundamentação teórica que embasou a pesquisa. Em primeiro lugar, será mostrado um panorama da formação de professores de línguas, evidenciando a importância da prática reflexiva. Em seguida, apresentamos a abordagem comunicativa, os princípios teóricos do ensino baseado em tarefas e os critérios definidores de uma tarefa. Por último, procuramos evidenciar a relação do professor de línguas com as tarefas e o seu papel no planejamento.

### **2.1 A prática reflexiva na formação de professores**

As pesquisas na área de formação de professores de línguas em contexto nacional tiveram seu destaque no começo da década de 1990, a partir do interesse de estudiosos da área de linguística aplicada (SALOMÃO, 2013).

Dos anos 40 aos 70 a educação do professor de línguas era pautada pelos procedimentos metodológicos vigentes da época, cuja base teórica era o behaviorismo. Portanto, deste modo, a formação do professor era sinônimo de treinamento para atuar com o método audiolingual. Com a mudança do paradigma no ensino de línguas a partir da década de 80, devido à abordagem comunicativa e ao início dos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada (LA) em contexto nacional, o foco sobre ensino e aprendizagem de línguas ganha destaque e, conseqüentemente, os cursos de formação de professores também. Na década de 90, as disciplinas de LA são incorporadas nos cursos de Letras e é neste momento, segundo Vieira Abrahão (2010), que a teoria passa ter mais destaque do que a prática, pois a teoria era produzida no contexto acadêmico e só depois aplicada nas escolas pelos professores. Ainda de acordo com a autora, a separação entre teoria e prática parece ter ganhado força a partir dessa década e se mostra presente em muitos contextos de formação de professores, pois há um falso consenso de que a teoria se aprende no meio acadêmico e a prática fica restrita ao contexto escolar.

Entretanto, segundo Salomão (2013), é a partir da década de 90 que a área de formação de professores passou a se preocupar não só com o que os profissionais aprendiam, mas também como aprendiam. Como mencionado, houve uma proliferação de pesquisas nessa década, principalmente no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas por meio da perspectiva do professor, fundamentada pela reflexão sobre e durante sua prática (SALOMÃO, 2013).

A partir dos anos 2000, entrando no século XXI, com a era do pós-método em ascensão (KUMARAVADIVELU, 2003), deu-se início a uma série de questionamentos sobre o que é ser professor de línguas e qual o seu papel na educação. Deste modo, a formação de professores, condizente com as demandas atuais, se mostrou ainda mais desafiadora.

Com relação ao professor do século XXI, Casemiro (2017, p. 33) argumenta que as ações do professor de línguas “devem estar teoricamente embasadas e o processo reflexivo deve fazer parte de sua rotina”. A autora ainda considera ser preciso que o professor compreenda a importância de se conciliar a teoria e a prática em seu fazer pedagógico, pois é a partir deste momento que o professor passa do posto de consumidor de teorias para o de produtor (CASEMIRO, 2017).

Concordamos com a autora, pois, consideramos ser necessária ao professor de línguas atual a conciliação da teoria aprendida nos cursos de formação com oportunidades de prática em diferentes contextos, possibilitando também o desenvolvimento de uma prática pautada pela reflexão na ação e sobre a ação. Para que isso possa ocorrer é preciso que, cada vez mais, os cursos de formação promovam oportunidades de prática que possam ir além das horas destinadas aos estágios supervisionados, como os contextos de projetos de extensão — o caso desta pesquisa —, e iniciação à docência. Além disso, é preciso também que essas oportunidades possam designar espaço para o desenvolvimento da reflexão por parte dos professores, pois é neste momento que o professor pode pensar a respeito da sua prática de ensino e avaliar suas ações e consequências.

Para compreender a relevância de uma prática condizente com o estudo de teoria e realizada de forma reflexiva, é preciso relacionar a *reflexão* e o seu papel na formação de professores. Faz-se necessário esclarecer o que é ser reflexivo e como isto pode ser desenvolvido na prática pelos professores em formação.

De acordo com Alarcão (1994), ser reflexivo consiste em uma forma especializada de pensar sobre aquilo que se pratica todos os dias; é conseguir utilizar o pensamento para atribuir sentido a algo. A autora ainda argumenta que essa definição se contrapõe a algo roteirizado que parte do impulso e da submissão, pois a reflexão é parte da vontade, guiada pelo pensamento. Ela considera que o pensamento reflexivo é uma capacidade e, portanto, não pode desabrochar, mas pode ser desenvolvido. A autora ainda afirma que algumas estratégias devem ser consideradas para poder desenvolver o pensamento reflexivo, como, por exemplo, descobrir o sentido da profissão e se descobrir enquanto professor.

Zeichner (1994) caracteriza a reflexão em três níveis: técnica, prática ou crítica. A reflexão técnica se refere à análise da eficiência e eficácia dos meios educacionais, das técnicas usadas para e na educação. A reflexão prática consiste na avaliação da adequação dos meios educacionais usados na ação. Já com relação à reflexão crítica, estão incluídos nela os aspectos sociais e morais que vão além de sala de aula, pois o meio social do aluno também é levado em consideração.

Da mesma forma, Grimmett (1998) também classifica a reflexão em três categorias. A primeira trata da reflexão como ponderação sobre a ação, que consiste nas escolhas conscientes que o professor faz, geralmente, baseadas em seus conhecimentos teóricos e na aplicação de pesquisas já realizadas. A segunda consiste na realizada a partir da definição do “bom ensino”, que seria a escolha do professor em relação ao que é considerado certo diante da definição já reflexão estabelecida do termo. A terceira consiste na reflexão do professor sobre suas experiências vividas com o objetivo de identificar novas possibilidades de ação de forma mais madura.

Diferente dos autores já citados, Smyth (1992) propõe quatro etapas na qual o professor pode desenvolver a reflexão crítica: descrever, informar, confrontar e reconstruir. A primeira etapa consiste na descrição da ação docente, que pode ser realizada por meio de um diário reflexivo, no qual o professor além de descrever pode também se questionar sobre o seu fazer. Na segunda etapa, o professor busca aspectos a respeito daquilo que pode modificar no seu fazer. É na terceira etapa — confrontar —, que o professor passa a buscar teorias às quais sustentam a sua ação em sala de aula, e que suas escolhas metodológicas passam a ocorrer de modo consciente. A quarta etapa — reconstruir —, está relacionada ao transformar. Após passar por todas as outras etapas, o professor começa a buscar a transformação do seu fazer e também a sua autonomia enquanto profissional.

Em linhas gerais, os autores citados acima entendem processo reflexivo como a possibilidade de o professor modificar sua prática, assim como proporcionar crescimento individual e coletivo, desenvolvendo sua identidade enquanto professor de línguas.

Os estudos desenvolvidos sobre reflexão na área de formação de professores teve como um dos precursores Schön (1983), que nomeou a atividade de “prática reflexiva”. O termo também foi utilizado por ele como uma metáfora para criticar a visão mecanizada que se tinha do educador, que era visto como um técnico executor de tarefas. Para Schön (1983), a prática reflexiva implica “aprender fazendo”, pois há uma valorização da prática do professor como objeto de reflexão. É preciso que essa prática possa ocorrer ao longo do curso para que o professor possa vivenciar situações que irão permitir reflexões e futuras escolhas. Para Kfoury-Kaneoya (2009, p.73), o

estudo de Schön (1983) abriu os horizontes para as pesquisas envolvendo formação de professores, para as suas ações enquanto profissionais, além de contribuir também a respeito do professor enquanto pesquisador de sua própria prática. Para a autora, isso significa uma mudança na “concepção dos professores enquanto profissional reflexivo em constante formação, abrindo espaço para outras ações educacionais, como o oferecimento da formação continuada pelas instituições de ensino superior”.

Concordando com Schön (1983), Vieira-Abrahão (2001) considera importante que o professor aprendiz seja exposto, desde o início, à prática reflexiva, e que isso implique no comprometimento do professor educador com o desenvolvimento formativo de seu aluno. A autora ainda argumenta que a prática reflexiva não deve ser somente sobre a atuação do professor em sala de aula, mas também sobre a discussão de teorias de ensino e aprendizagem, a exposição de pensamento crítico sobre diferentes planejamentos e metodologias, teorias de aquisição, estudo de pesquisas realizadas no Brasil e no exterior e sobre a formação de professores, etc. Ela acredita que é a partir deste ponto que o professor vai ser capaz de fazer escolhas que serão fundamentadas em suas próprias teorias, abordagem e experiências.

Com o presente estudo tivemos como objetivo proporcionar aos participantes oportunidades de reflexão, estudo de teoria e prática, como argumenta Vieira-Abrahão (2001). Além disso, também se manteve presente o nosso intuito de fazer com que os participantes estivessem em contato com um tipo de ensino não muito usual nos meios de atuação, o ensino baseado em tarefas.

Assim como os autores acima mencionados, Kfoury-Kaneoya (2009, p. 72) também concorda que a formação inicial possibilita ao professor de línguas “oportunidades de tomada de consciência crítica a respeito de suas crenças, pressupostos e conhecimentos prévios, tendo em vista a construção de novos conhecimentos sobre teorias e práticas pedagógicas”. A autora ainda argumenta que o curso de graduação, diferentemente da atuação em sala de aula, pouca influência tem sobre a atuação prática do professor. Assim, sua atuação em sala de aula é considerada como o espaço ideal para a realização da reflexão, tanto para o aspecto pessoal quanto para o social do professor, além de contribuir para um maior desenvolvimento de sua autonomia.

Em termos gerais, podemos considerar que a prática reflexiva tem como objetivo principal auxiliar os professores — em formação inicial ou continuada —, a refletir sobre sua prática de ensino, avaliando suas ações e consequências.

De acordo com Schön (1983), a reflexão pode ocorrer de duas maneiras: na ação e sobre a ação. A primeira, reflexão na ação, consiste na tomada de decisões quando o profissional está atuando. É o momento em que o professor decide modificar a atividade porque percebe que os alunos não estão motivados ou que algo não está saindo como o planejado. Já a segunda, a reflexão sobre a ação, consiste em todo processo que envolve a análise do profissional sobre o seu fazer. Isso inclui: a análise do seu planejamento, sua abordagem, sua atuação, suas concepções pessoais, entre outros aspectos. Em termos gerais, ambas as práticas surgem a partir do “mapeamento de problemas” no qual o professor reflete para que possa pensar em melhores soluções para as adversidades a serem enfrentadas (GIMENEZ; ARRUDA, 2004).

Ainda, segundo Schön (1983), o processo de reflexão na ação pode ser desenvolvido em diversos momentos que fazem com que o professor se mostre habilidoso para sanar as dúvidas dos alunos e, conseqüentemente, mostrar-se mais preparado para exercer a função. Para o autor, durante esse ato não é preciso que o professor exponha aos alunos o que está fazendo, é um processo que não exige palavras:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. (SCHÖN, 1983, p. 83)

O ato de refletir sobre a ação aconteceria após a aula. O professor poderia refletir sobre o seu fazer de maneira geral: se suas atitudes deram certo, o que ele poderia melhorar ou não fazer novamente, o que poderia realizar em outra aula, entre outros aspectos. De acordo com Schön (1983, p. 83), durante a reflexão sobre a ação o professor pode refletir sobre o que aconteceu a partir da sua observação, do que isso significou e como pode ser modificado. Para o autor, “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”.

Considerando os benefícios de uma prática reflexiva, podemos observar que o professor desejado no século XXI não é mais aquele professor “robô”, “mecânico”, aquele treinado para

seguir etapas, o qual apenas segue as regras impostas por seus superiores. Para Celani (2001, p. 35) o professor de línguas:

é “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 2001, p. 35)

Entretanto, percebemos que essa não é a realidade de muitos professores de línguas, pois a profissão ainda é encarada, por alguns, como uma ocupação, um “bico”, algo que profissionais escolhem como opção para completar a renda, dentre outros fatores. Ainda segundo Celani (2001, p. 37) o professor de línguas,

Deve estar, conseqüentemente, em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática, um processo aberto de desenvolvimento que lhe proporcione uma postura transdisciplinar. Em suma, deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque, como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra. E, no caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira, que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem, sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. (CELANI, 2001, p. 37)

Nesse trecho, a autora defende a produção do conhecimento a partir da prática docente, das experiências de sala de aula. Segue a mesma linha de raciocínio de Nóvoa (2009) ao argumentar que a formação de professores deve se constituir dentro da profissão, calcada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CP 1/2002, que privilegia educação dos professores por meio da associação de teorias e práticas por meio da capacitação docente e do estágio supervisionado.

Segundo Celani (2001), o conhecimento derivado da prática deve, por sua vez, ser articulado com a teoria, não a partir de métodos a serem seguidos, mas sim a partir de análise e reflexão. A autora também menciona que o ensino nunca é uma atividade neutra, e justamente por isso, deve estar atrelado a um viés crítico, pois a intenção inicialmente é a formação do aluno enquanto cidadão. Devido a isso, entendemos que, assim como o ensino, a formação de professores envolve tanto aspectos acadêmicos quanto políticos.

Portanto, se queremos um profissional crítico e reflexivo, preocupado com a formação de seu aluno enquanto cidadão, é preciso que tenhamos condições de proporcionar uma formação que crie oportunidades para que os futuros profissionais possam desenvolver essa reflexão. O estágio supervisionado é um dos cenários ideais para que o professor em formação inicial possa estar em contato com a prática docente e com o estudo de teoria. Consideramos também que esse possa ser um espaço para o desenvolvimento da reflexão sobre e na ação. Contudo, os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura ocorrem somente a partir da segunda metade do curso (Resolução CNE/CP 1/2002), e isso tem levado os estudantes a compreenderem o estágio como uma atividade independente, ou seja, desarticulado das teorias aprendidas até então (JARDILINO e BARBOSA, 2012).

Como mencionamos no início do parágrafo anterior, concordamos que as oportunidades de atuação prática na formação inicial de professores sejam maiores. Isso significa dizer que, além do estágio supervisionado e dos programas de iniciação à docência, projetos de extensão possam ser considerados cenários produtivos tanto para o conhecimento de teoria como para o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática reflexiva — como foi o caso deste estudo. Defendemos também que além das oportunidades de atuação prática, os professores em formação inicial ou continuada tenham oportunidades de atuação com abordagens que possibilitem a reflexão, como é o caso da abordagem comunicativa a ser melhor desenvolvida no próximo tópico desta seção.

## **2.2 Abordagem Comunicativa no ensino de línguas**

Nesta seção apresento primeiramente o conceito de abordagem no qual me baseio para desenvolver esta pesquisa. Em seguida, apresento os princípios da abordagem comunicativa (AC) a qual fundamenta o planejamento baseado em tarefas. Torna-se importante para este trabalho conceituar a abordagem, pois acreditamos que as ações do professor são por ela embasadas e que ao elaborar atividades para sala de aula, como é o caso desta pesquisa, a abordagem de ensino exerce grande influência.

Quando pensamos nos professores de línguas e no que eles realizam em sala de aula, dispomos de um universo vasto de decisões pedagógicas que regem suas escolhas. Teoricamente falando, o que orienta as decisões e ações de um professor é a sua abordagem básica de ensino

(ALMEIDA FILHO, 2013). O termo *abordagem* é definido como uma filosofia ou como um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos a respeito do que é ensinar e aprender uma língua. Nas palavras de Almeida Filho (1993, p. 17), uma abordagem:

Equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos, e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

Com base na afirmação do autor, no núcleo duro da abordagem, temos três conceitos base: (1) conceito de língua, linguagem e língua estrangeira; (2) conceito de ensinar uma língua; e (3) conceito de aprender uma língua. São essas concepções que determinam as ações pedagógicas do professor. Ainda segundo o autor, por se tratar da educação humana, devemos levar em consideração as concepções de pessoa, de sala de aula, dos papéis de alunos e professores e da nova língua. Em relação à sala de aula, Almeida Filho (1993) afirma que ela pode ser considerada uma “arena de abordagens” tendo em vista que todos os professores possuem uma abordagem e cada aluno possui também suas próprias abordagens. Assim, nem sempre a abordagem do professor irá prevalecer, por isso, é preciso considerar as particularidades de cada indivíduo enquanto colaboradores nesse processo de busca por conhecimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, nos filiamos a definição de abordagem defendida por Almeida Filho (1993) e concordamos com ele ao defender a existência de duas grandes abordagens: Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa. Contudo, consideramos não ser relevante para esta pesquisa discorrer sobre a abordagem gramatical, apenas sobre a abordagem comunicativa — na qual o planejamento baseado em tarefas, foco do nosso estudo, é uma das materialidades.

A abordagem comunicativa (AC) tem a noção de linguagem como comunicação e, deste modo, a língua é usada com a finalidade de promovê-la e não somente com a intenção de aprendizagem de formas gramaticais e vocabulário. A AC tem como objetivo proporcionar ao aprendiz possibilidades de interação significativa na língua-alvo. Contudo, não havia necessidade de excluir o ensino da forma como muitos acreditaram ao longo dos anos. Na AC as sistematizações podem e devem ocorrer. Porém, de maneira contextualizada, por meio de “ilhas de sistematização”, momentos reservados para a explicação de itens mais complexos e que se mostram difíceis de serem aprendidos de maneira implícita (ALMEIDA FILHO, 1993).

A AC no ensino de línguas tem como finalidade o desenvolvimento daquilo que Hymes (1972) chamou de Competência Comunicativa, termo utilizado em oposição ao falante ideal proposto por Chomsky (1965). Os pressupostos teóricos apresentados por Hymes (1972, p. 281) sobre competência comunicativa se referem ao conhecimento que os falantes precisam adquirir para serem considerados comunicativamente competentes em uma comunidade de fala. De acordo com a visão do autor, quando um indivíduo adquire competência comunicativa ele está, ao mesmo tempo, adquirindo conhecimento e habilidade para usar a língua. Além disso, torna-se capaz de perceber se e em que medida algo é: formalmente possível; viável e apropriado em relação ao contexto em que a linguagem é utilizada; de fato realizado e o que isso implica e é provável de acontecer nesse contexto (HYMES, 1972).

Anos mais tarde, Almeida Filho (1993, 1997, 1999) também conceituou a competência comunicativa na tentativa de explicar suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com o autor, a comunicação verbal não se resume apenas em um processo linguístico, mas num processo que exige uma competência comunicativa dependente de outras competências e conhecimentos. Além disso, a competência comunicativa, nas palavras do autor, inclui o desempenho do falante, que será determinado a partir do acesso aos conhecimentos disponíveis (TEIXEIRA, 2004).

Deste modo, para Almeida Filho (1997: 56) a competência comunicativa pode ser definida como:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Portanto, após anos de discussão sobre as definições de *competência comunicativa* chegou-se à conclusão de que esse conceito deve englobar tanto a competência como o desempenho (TEIXEIRA, 2004).

Voltando nossa atenção para os princípios que embasam a AC, podemos reconhecer na área de ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com Howatt (1984), duas versões da AC: um forte e outra fraca. A versão forte se caracteriza por entender que a língua é adquirida a partir do seu uso, durante a comunicação. Já a versão fraca entende que a língua é primeiro ensinada para que

só depois os aprendizes possam utilizá-la para a comunicação. Neste trabalho, defendemos a versão forte da abordagem comunicativa, principalmente por considerar o uso de tarefas que promovem interações significativas entre os alunos favorecendo a aquisição.

Diante do que foi apresentado a respeito da abordagem comunicativa, consideramos importante mencionar como esse tipo de abordagem pode ser materializada na prática pedagógica, como, por exemplo, por meio do ensino funcional, de conteúdos e também pelo ensino baseado em tarefas. Nesses tipos de ensino, a língua é percebida como um sistema para a comunicação que pode ser estabelecida por meio da interação entre os pares, e, de acordo com Xavier (2011), a diferença entre eles está na forma como o conteúdo é apresentado e no princípio que norteia a aprendizagem da LE. O presente estudo segue os preceitos do ensino baseado em tarefas e, por isso, consideramos relevante apresentar apenas os princípios norteadores desse tipo de ensino, assunto a ser melhor desenvolvido no tópico seguinte.

### **2.3 O Planejamento Baseado em Tarefas: seus pressupostos teóricos**

No tópico anterior, mencionamos compactuar com os pressupostos teóricos da abordagem comunicativa. O Planejamento Baseado em Tarefas (PBT), foco deste estudo, é uma das possíveis materialidades da AC (ALMEIDA FILHO, 1993), descrito como a “versão forte” da abordagem, pois, nesse planejamento, é por meio da comunicação que a linguagem é adquirida (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011).

Ao falar em *planejamento* e não em *abordagem* (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011) ou *ensino* (PRHABU, 1987) estamos sinalizando que concordamos com a visão de Almeida Filho (2012, p. 43) que entende o planejamento como “um plano organizado de atividades de ensino cujos componentes se interligam internamente de maneira coerente uns com os outros e externamente com outros planejamentos de outros níveis”. Ainda de acordo com o autor, o planejamento é constituído de três partes: conteúdo, ação e reflexão. O conteúdo se refere ao que será ensinado; a ação se associa a metodologia, a forma como o conteúdo é desenvolvido; e a reflexão se refere ao processo de análise que alunos e professores podem realizar sobre o desenvolvimento do conteúdo a partir da ação (ALMEIDA FILHO, 1993). No caso do PBT, a ação (metodologia) é composta pelas tarefas, as quais também podem ser consideradas parte do conteúdo para alguns autores (NUNAN, 1989; KUMARAVADIVELU, 1994), uma vez que

objetivo do planejamento em questão não é mais o resultado em si, e sim o processo para se chegar a ele (NUNAN, 1989). Consideramos assim como planejamento e não como abordagem baseada em tarefas, pois concordamos com Almeida Filho (1993) que há apenas duas grandes abordagens: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa.

Para Richards (2006) a tarefa no contexto de ensino e aprendizagem pode ser aplicada de diferentes maneiras como: unidade determinante de um planejamento, como no caso dos estudos de Prahbu (1987), Barbirato (2005), Xavier (1999), Francischine (2014), Emídio (2017), Périco (2018), ou seja, uma atividade componente de um curso com propósito de desenvolver habilidades na língua alvo; e uma técnica, aplicada pelo professor que não concorda com a utilização da tarefa como unidade de um planejamento (RICHARDS, 2006). No caso desta pesquisa, encaramos a tarefa como unidade de um planejamento.

Dito isso, para compreender o PBT é preciso, primeiramente, entender o termo tarefa, pois elas são consideradas a espinha dorsal do planejamento (BARBIRATO, 2005). Por isso, é preciso, primeiro, que o professor que queira fazer seu uso em sala de aula esteja consciente de seus critérios definidores. Isso porque a principal dificuldade enfrentada pelos professores ao se proporem a implementar o PBT em suas aulas concentra-se em reconhecer o que realmente envolve uma tarefa (ELLIS & SHITANI, 2013). De fato, a falta de conhecimento sobre tarefas por parte dos professores é persistente. E, para que se possa melhor compreender o uso de tarefas, é preciso esclarecer os critérios que a elegem como tal, da mesma maneira que é preciso diferenciá-la de outros tipos de atividades comumente e erroneamente associados às tarefas. Assunto melhor explorado a seguir.

## **2.4 O conceito de tarefa**

Na década de 80, um dos primeiros autores a utilizar o termo foi Long, ao definir a tarefa como atividades do mundo real que não necessariamente envolvem a fala:

Tarefas são as atividades do mundo real em que as pessoas pensam ao planejar, conduzir ou relembrar o dia. Isso pode significar ações como escovar os dentes, preparar o café da manhã, ler um jornal, levar uma criança à escola, responder a mensagens de e-mail, assistir a uma palestra ou reunião de negócios, almoçar com um colega do trabalho, ajudar uma criança com lição de casa, treinar um time de futebol e assistir a um programa de TV. Algumas tarefas são mundanas, outras complexas. Algumas exigem o uso da língua, outras não; é opcional (LONG, 2015. p. 6) (Tradução nossa).

As tarefas que exigem o uso da língua são consideradas pelo autor *tarefas pedagógicas*, atividades realizadas no ambiente acadêmico e também os recursos que professores e alunos utilizam para o desenvolvimento da aprendizagem (LONG, 2015). O propósito das tarefas pedagógicas é o de produzir um comportamento linguístico parecido com o uso comunicativo em contextos do “mundo real” (ELLIS, 2003). Os alunos não vão necessariamente atender ao telefone em sala de aula, mas podem vir a realizar algum tipo de tarefa que mobilize habilidades linguísticas semelhantes às aquelas requeridas em uma ligação telefônica. Entretanto, alguns autores (RICHARDS, PLATT & WEBBER, 1985; CROOKES, 1986; PRABHU, 1987, BREEN, 1989; NUNAN, 1989) preferiram restringir a definição de *tarefa* apenas às aquelas atividades que envolvem o uso da língua, e, a partir disso, os critérios que envolvem uma tarefa começaram a ser definidos, como apresentamos nos parágrafos que seguem.

Prabhu (1987) em seu Programa de Procedimentos desenvolvido na Índia, Projeto Bangalore, elaborou um conjunto de tarefas realizadas com o intuito de desenvolver, em alunos do ensino fundamental, a competência linguística. As tarefas do autor eram centradas no significado, e, desde então, as definições de tarefa são associadas a uma atividade que exige do aluno atenção ao significado (XAVIER, 2007).

Da mesma forma, para Nunan (1989, p. 10), a tarefa é uma atividade que tem o objetivo de “envolver o aluno na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo”, com foco voltado para a construção de significado e não para a forma. Concordando com o autor, Barbirato (2005, p. 3) define tarefa como “uma parte do trabalho de sala de aula responsável por criar um ambiente para se adquirir LE”. Esse ambiente, para autora, é gerado para se “viver comunicação” entre os indivíduos quando esses “interagem e negociam significados” enquanto o foco mantém-se sempre no sentido. Esse é também um dos critérios que definem tarefa para Skehan (1996), pois, para ele, o termo pode ser definido como uma atividade que requer o uso da língua com foco no significado para se atingir um objetivo.

Diante das definições apresentadas pelos autores, observamos que o critério *foco no sentido* parece se destacar, e, para nós, esse é um dos principais critérios a serem considerados ao definir tarefa. Porém, concordamos com Ellis (2003) ao afirmar que não é apenas esse aspecto que classifica uma tarefa. Dito isso, é preciso que outros critérios também possam ser considerados, assunto melhor desenvolvido a seguir.

Ao definir tarefa, Ellis (2003) apresenta outros critérios importantes como: uma ação a ser realizada pelo aluno, com foco no significado e na qual eles mobilizam seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para completar a atividade, ou seja, o uso da língua é requerido para se chegar a um resultado bem definido que não seja necessariamente apenas o uso da linguagem. Além disso, uso da língua deve se assemelhar a situações do “mundo real”, ou seja, que os alunos sejam expostos a situações semelhantes às aquelas encontradas fora da sala de aula. Por fim, o autor também argumenta que a tarefa é uma atividade que engloba o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral, compreensão em leitura e produção escrita), e pode envolver os alunos em processos cognitivos, tais como, selecionar, classificar, ordenar, entre outros (ELLIS, 2003).

Além do critério *foco no sentido*, Ellis (2003) apresenta também a busca por um *resultado*, critério esse defendido também por Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis (1996), Barbirato (2005) e Long (2015). De acordo com Barbirato (2005), esse é um critério que a maioria dos autores parece concordar ao definirem tarefa. Richards (2006 p. 31) também compactua com a visão dos autores ao argumentar que as tarefas “tem um resultado que não está simplesmente ligado à aprendizagem da língua, embora a aquisição seja um dos objetivos quando os alunos a realizam”. Neste estudo, também concordamos com a visão dos autores supracitados, de que o resultado é um critério definidor de tarefa.

O uso da língua em situações semelhantes às aquelas do “mundo real” é um critério mencionado por Ellis (2003) e também defendido por outros autores como: Skehan (2003) e Barbirato (2005). Para Skehan (2003, p. 3), as tarefas podem ter “uma semelhança, direta ou indireta com o modo como a linguagem é usada”. As tarefas são encaradas por Barbirato (2005, p. 189) como oportunidades para o aluno “se engajar em situações de uso real da Língua-alvo em detrimento do uso extensivo de exercícios mecânicos de repetição imitação”. Neste estudo, corroboramos a visão dos autores, pois, para nós, proporcionar aos alunos oportunidades de uso da língua alvo em situações semelhantes às do cotidiano pode ser muito relevante e trazer benefícios para a aprendizagem da língua alvo (BARBIRATO, 2005). Por isso, concordamos com o critério acima mencionado como definidor de tarefa.

Em relação aos processos cognitivos citados por Ellis (2003), esses se referem à natureza da tarefa, pois, de acordo com Xavier (2011, p. 55) elas podem apresentar uma perspectiva de aprendizagem *interativa* ou *cognitiva*, conforme explica autora:

A perspectiva interativa, por exemplo, envolve duas modalidades de tarefas: aquelas que requerem a negociação de significados entre os interagentes (LONG, 1983; DUFF, 1986) e aquelas que solicitam a colaboração entre outros interagentes (SWAIN e LAPIKIN, 2001) (in: XAVIER 2011, p. 152).

Notamos por meio da citação da autora que as tarefas interativas propõem a negociação de significados como objetivo de promover a aprendizagem por meio da compreensão e da produção do insumo gerado a partir da interação. De acordo com Barbirato (2005, p. 30), a interação é concebida como “um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos”. Para autora, durante esse processo, os alunos podem desenvolver suas habilidades linguísticas com maior profundidade e de maneira mais duradoura, uma vez que ele se engaja no processo de “construção e desconstrução de significados” (BARBIRATO, 2005, p. 85). Ainda, segundo a autora, há tipos de tarefas que beneficiam a negociação de significados como:

1. Trabalhos em pares ou pequenos grupos - evidências apontam que pode ocorrer mais interação negociada em situações nas quais os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos do que em situações de ensino centradas no professor (KUMARAVADIVELU, 1994)
2. Uso de tarefas bi-direcionais - nas quais ambos os parceiros ou membros do grupo têm acesso a uma informação que os outros membros (ou parceiros) não têm, sendo assim necessária a troca de informação para a realização bem-sucedida da tarefa resultando em maior quantidade de negociação do significado (LONG, 1989).
3. Tarefas de Solução de Problemas - as quais exigem que os participantes cheguem a uma única solução, gerando assim mais interação entre os participantes (DUFF, 1986) (in BARBIRATO 2005, p. 85)

Com relação às tarefas de natureza cognitiva (SKEHAN, 2003), Xavier (2011, p. 155) argumenta que, nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira “é promovida por meio da atenção que o aluno dispensa aos aspectos ou itens gramaticais num contexto de uso comunicativo da língua (para compreensão ou produção)”. Ainda de acordo com a autora, na perspectiva cognitiva algumas tarefas podem direcionar a atenção dos alunos para o foco na forma, como a *tarefa focada* (ELLIS, 2003). Como exemplo desse tipo de tarefa, podemos ter uma atividade em que o aluno tenha de fazer um resumo do último episódio assistido do seu seriado favorito. Tendo em vista que a situação aconteceu no passado, o aluno teria que necessariamente utilizar o passado simples para realizar a atividade (XAVIER, 2011). Outro exemplo também mencionado por Xavier (2011), e que diz respeito às tarefas de natureza cognitiva, são as tarefas

de *conscientização gramatical* (ELLIS, 2003), as quais são destinadas a conscientizar o aluno sobre alguma estrutura específica da língua alvo.

Reconhecemos a importância e a relevância da perspectiva cognitiva das tarefas, contudo, neste estudo defendemos a perspectiva interativa, pois, para nós, o objetivo central da utilização das tarefas como unidade de um planejamento é o de criar oportunidades de aprendizagem pela negociação de significados e pela colaboração (XAVIER, 2011). Portanto, consideramos a interação também como um critério definidor de tarefa.

Após a apresentação dos critérios de uma tarefa, faz-se necessário apresentar como ela é definida nesta pesquisa. Para nós, a tarefa é uma atividade que exige o uso da língua com o foco no significado para se chegar a um resultado (PRHABU, 1987; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; RICHARDS, 2006; XAVIER, 2007;). Além disso, concordamos com a definição de Barbirato (2005, p. 217) ao classificar a tarefa como um construto que vai além de um instrumento para comunicação, é uma “unidade de ação na língua alvo”. Ação essa que pode promover, por meio de “interações significativas a negociação, construção, desconstrução e reconstrução de sentidos”, e que defendemos possibilitar a aquisição da língua alvo.

Definir os critérios de tarefa é importante para a compreensão do termo por parte dos professores, como mencionamos no início deste tópico, e se mostrou relevante também para esta pesquisa. Afirmamos isso porque na seção de análise dos dados os critérios serão retomados para investigar se as atividades elaboradas pelos professores em formação podem ser consideradas tarefas ou não. Diante disso, os critérios definidores de tarefa selecionados por nós, nesta pesquisa, são:

1. *Foco no sentido* (PRAHBU, 1987; NUNAN, 1989, SKEHAN,1996; WILLIS,1996; XAVIER,1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005);
2. *Resultado* (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005, RICHARS, 2006).
3. *Potencial para promover interação na língua alvo* (XAVIER, 1999; BARBIRATO; 2005);
4. *Uso da língua alvo em situações semelhantes às vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula* (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005);
5. *Natureza significativa e relevante das tarefas* (BARBIRATO, 2005);

6. *Eixo organizatório temático* (assunto de outras disciplinas, conteúdos de filmes, textos com temas interessantes, entre outros) (BARBIRATO, 2005; XAVIER, 1999).

Em relação ao tema (conteúdo) a ser abordado em uma tarefa, Xavier (2007, p. 13-14) também argumenta que é esperado que seja relacionado com “questões da vida real, como: "poluição", "trânsito", "violência", "exercícios físicos", sugerindo o uso de temas sociais atuais que possam interessar aos alunos”. Dessa forma, para autora, o significado é construído a partir de duas dimensões: “significado pragmático (uso da linguagem em um contexto) e significado pessoal (compreensão e interpretação do mundo pelos alunos)”. Ademais, defendemos também que uma tarefa de conteúdo significativo, relevante e interessante, pode motivar o aprendiz a realizá-la, além de proporcionar situações consideráveis de uso da língua alvo, criando possibilidades para levar o aluno a pensar criticamente sobre o assunto (BARBIRATO, 2005).

Apesar de compreender os critérios acima mencionados como definidores de tarefas, reconhecemos que alguns deles não são exclusivos desse tipo de atividade, pois podem abranger outros tipos de práticas, uma vez que ambos podem incluir aspectos como: trabalho com temas, uso da língua em contextos semelhantes aos do mundo real, processos cognitivos e práticas que promovam interação.

Para Ellis (2003) os critérios *foco no sentido e resultado comunicativo* são os que diferenciam majoritariamente as tarefas de exercícios. Além disso, para o autor, o que irá determinar cada um é o foco, seja ele no significado (tarefas) ou na forma (exercícios). E, nesse caso, a diferença poderá somente ser percebida se o objetivo do elaborador da tarefa ou do exercício for identificado (XAVIER, 2007). No caso das atividades, elas compreendem um termo mais amplo, como estabelecido por Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 29), pois, segundo os autores “atividade é, pois, o termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula”. Assim, toda tarefa é considerada uma atividade, mas nem toda atividade pode ser classificada como tarefa, pelo fato de a tarefa ser mais específica que a atividade.

Devido aos aspectos mencionados nos parágrafos anteriores, e como também já apresentado nessa seção, não é fácil classificar uma tarefa ou diferenciá-la de um exercício ou de uma atividade comunicativa. Para Xavier (2007, p. 3), isso acontece em consequência da modernização dos exercícios e devido ao jargão usado para algumas atividades do ensino de línguas como: "exercício comunicativo", "prática comunicativa" e "tarefas de gramática comunicativa". Termos que, na

perspectiva da autora, “não parecem ajudar os professores a esclarecer a verdadeira identidade de uma tarefa ou exercício.” Com relação a essas questões — possivelmente enfrentadas pelos professores ao trabalharem com as tarefas —, Ellis (2012) argumenta que a definição em si não é tão problemática, mas sim a implementação de uma tarefa em sala de aula.

Em nosso estudo, não faz parte dos objetivos analisar os professores em formação implementando as tarefas, mas sim apenas analisar as atividades elaboradas por eles. Por isso, não teremos como apresentar as possíveis dificuldades com a implementação. Entretanto, é nosso objetivo melhor compreender as concepções dos participantes sobre as tarefas, como eles a definem e analisar como os princípios que embasam as tarefas são materializados por eles em suas atividades. Por isso, compreendemos que se faz necessário uma seção sobre a relação do professor com as tarefas, assunto melhor explorado a seguir.

## **2.5 O professor em formação e as tarefas**

Como mencionamos no tópico anterior, não é uma tarefa fácil para o professor implementar tarefas em sala de aula (ELLIS, 2013) reconhecer uma atividade como tarefa ou exercício (XAVIER, 2007). Reconhecemos que há ainda uma dificuldade por parte dos professores em materializar os princípios que as norteiam, na maioria das vezes devido a uma forte cultura de ensinar calcada na visão de tradicionalista, ou seja, voltada para a forma (CARANDINA, 2015). Há também um número reduzido de pesquisas em contexto nacional que tem como foco o professor utilizando esse planejamento em sala de aula.

No planejamento baseado em tarefas, as definições apresentadas sobre o papel do professor se centram na concepção de um professor como colaborador na aprendizagem do aluno. Xavier (1999, p. 41) define o papel do professor como o “de negociador, orientador, integrador de grupos, questionador, facilitador e avaliador”. Com definição semelhante à da autora, Barbirato (2005, p. 112) argumenta que:

O papel do professor dentro desta proposta passa a ser redimensionado. Ele passa a ser uma importante fonte de insumo para o aluno e também um gerenciador da realização das tarefas ajudando-os a iniciar perguntas e comentários por exemplo, e a entender o que é esperado deles e como eles devem conduzir sua aprendizagem. O professor tem também o papel de avaliar a realização das tarefas e de atender as necessidades dos alunos durante o processo (BARBIRATO 2005, p.112).

Observamos que, na definição das autoras, os professores exercem o papel de facilitadores do processo de aprendizagem. Além disso, o professor pode ter outras atribuições, como: a função de elaborar a tarefa, intermediar a realização da tarefa com os alunos, assim como avaliar também o processo de aprendizagem. Para Van den Branden (2009), os professores são apresentados como guias, orientadores e coordenadores que atuam motivando os alunos para a realização das tarefas. Cabe ao professor fornecer instruções e apoiá-los no desempenho das tarefas, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo, para que, futuramente, eles venham a desenvolver sua competência linguística. Assim, o professor atua como um colaborador que negocia conteúdos e significados, ao invés de meramente proporcioná-los, focando na forma quando necessário e oferecendo insumos ricos, relevantes e interessantes aos alunos.

O uso de tarefas em sala de aula se mostra diferente do ensino tradicional em questões de metodologia e objetivos. Por isso, quando o ensino baseado em tarefas é apresentado como uma opção há uma insegurança por parte do professor quanto às exigências desse ensino, pois há receio de que esse tipo de ensino exija conhecimentos e habilidades comunicativas que ele julga não possuir (XAVIER, 2011). Segundo Xavier (2011, p. 167), “o medo de inovar não pode dominar o profissional, que deve estar sempre em busca de sua melhor capacitação e atuação como educador”. Concordamos com a autora e defendemos que a atuação dos professores com tarefas, seja na implementação, na elaboração (como é o caso desta pesquisa), ou no estudo sobre os seus princípios teóricos, constitui uma oportunidade que pode trazer benefícios para sua formação, seja ela inicial ou continuada.

De fato, o receio dos professores tem fundamento. Ora, se reconhecemos o uso de tarefas na sala de aula como sendo diferente do ensino tradicional, então emergem outras questões metodológicas a serem consideradas, como, por exemplo: as etapas de uma aula, a seleção de conteúdo e as ações a serem realizadas por alunos e professores. Todos esses aspectos mencionados são, de certo modo, realizados pelos professores, visto que sua principal função — independentemente do tipo de ensino —, é proporcionar oportunidades para que o objetivo do aluno seja alcançado: a aprendizagem da língua alvo.

Além disso, de acordo com Van den Branden (2016, p. 167) as decisões dos professores ao atuar com tarefas são muitas vezes influenciadas por alguns aspectos que vão além dos princípios teóricos do PBT, para ele:

Ficou claro nos últimos 20 anos que a maioria dos professores tendem a implementar o ensino baseado em tarefas da maneira que consideram melhor. O intuito é conciliar o ensino e aprendizagem de línguas de forma viável, praticável, consistente com sua abordagem e apropriados para o contexto particular em que atuam (ANDON & ECKERT, 2009) ( in VAN DEN BRANDEN 2016, p. 167).

Em uma tentativa de realizar um ensino que seja condizente com suas concepções (abordagem) e com o que ele acredita ser o melhor para a aprendizagem do aluno, o professor pode vir a subverter os princípios do PBT, no sentido de incluir aspectos de outro tipo de ensino, tal como o tradicional. Outro ponto relevante é perceber que a falta de conhecimento dos critérios definidores da tarefa também pode ser um fator que dificulta a sua implementação. Além disso, os professores tendem a confundir as tarefas com outros tipos de atividades, como, por exemplo, os exercícios. Para Xavier (2011), fazer uma distinção entre os princípios que regem as duas atividades e suas implicações para sala de aula é muito importante para o professor, pois isso pode auxiliá-lo em uma reflexão crítica sobre análise, avaliação, seleção e produção de material didático para seus alunos.

Uma maneira de distinguir tarefa de exercício é identificar o foco da atividade, caso seja no significado, ela pode ser uma tarefa; e se caso seja na forma, ela pode ser considerada exercício (ELLIS, 2003). Entretanto, para Xavier (2007b) esses não são os únicos critérios que podem classificar tarefas ou exercícios, é preciso que o professor saiba também identificar outros critérios como o propósito e o objetivo da atividade proposta pelo elaborador — caso ele não o seja.

Além disso, Xavier (2007, p.14) defende que os princípios de ambas as atividades deveriam ser apresentados e discutidos nos cursos de formação inicial de professores, bem como nos programas de formação continuada, com o intuito de promover ao professor conhecimentos teóricos e oportunidades de prática para que ele possa “analisar, avaliar, selecionar, adaptar e produzir seus próprios exercícios e tarefas”. Ainda, de acordo com a autora:

O processo de elaboração, implementação e avaliação de tarefas ou exercícios, permite que os professores reflitam antes, durante e depois sobre ações relacionadas a: objetivos, conteúdo, formato, sequência, procedimentos, correção, atividades boas e ruins, resultados de aprendizagem, atitudes de professores e alunos. Essa forma de conscientização deriva do processo de tomada de decisão dos professores que, por sua vez, é resultado de suas teorias e crenças implícitas, conhecimento e habilidades adquiridos. (XAVIER 2007, p. 14) (Tradução nossa).

Concordamos com a visão da autora por propor um estudo no qual os professores tiveram a oportunidade de estar em contato com os princípios teóricos das tarefas e da prática ao elaborarem

atividades e ao refletirem se estas condiziam com os critérios de tarefa ou não. Tendo isto em vista, reconhecemos ser importante apresentar alguns aspectos apontados por Van den Branden (2016), que são semelhantes aos apresentados por Xavier (2007b), e que podem ser considerados pelos professores ao se proporem a elaborar, implementar e avaliar tarefas. Entendemos também que esses processos envolvem reflexão e tomada de decisões por parte dos professores com base em seus próprios conhecimentos, crenças e experiências. Nos parágrafos que seguem, apresentamos os processos mencionados: *planejamento da tarefa, desempenho (como a tarefa será conduzida) e avaliação das tarefas* (VAN DEN BRANDEN, 2016).

O *planejamento* inclui todas as ações físicas e mentais que os professores levam em consideração quando estão preparando o que será realizado pelos alunos. O professor tem papel crucial na seleção de conteúdo, na decisão sobre qual será o foco da tarefa, no tempo destinado para sua realização, qual material será utilizado, o que ele espera dos alunos, qual será o insumo criado e quais serão as suas funções naquela aula enquanto professor. De maneira geral, todas essas decisões devem ser pautadas por uma análise de necessidades dos alunos. Além disso, é preciso que o professor possa também considerar cada sala de aula e cada aluno como seres individuais que apresentem diferentes necessidades, diferentes culturas de aprendizagem, diferentes processos de aquisição, entre outros. Estes aspectos também são levados em consideração quando o professor se propõe a elaborar a tarefa, o foco, o grau de complexidade, etapas de realização e outras características que são determinantes para as escolhas que o professor irá realizar durante a elaboração.

Outro aspecto que também deve ser considerado na fase de planejamento é sobre como as tarefas selecionadas ou elaboradas irão motivar ou não os alunos a se engajarem na sua realização, e como isso poderá aumentar as chances de desenvolvimento da aprendizagem da língua alvo. Para que isso ocorra, o professor pode preparar para si mesmo algumas questões que o auxiliem nesse processo, como as que apresentamos no quadro a seguir, baseado nas considerações de Breen (1987) e Van den Branden (2009):

Quadro 1 - Questões para planejamento e elaboração de tarefas

Objetivo	Qual o principal objetivo da tarefa? Quais são as habilidades que serão requeridas no desenvolvimento da tarefa? Os objetivos da tarefa estão relacionados com as necessidades dos alunos?
Conteúdo	Qual o conteúdo da tarefa? O conteúdo selecionado é relevante e interessante? O aluno irá se familiarizar com o conteúdo?
Desenvolvimento	Como a tarefa será conduzida? Haverá algum tipo de preparação por parte do aluno antes de realizar a tarefa?
Contexto	Em qual contexto ocorrerá o desenvolvimento da tarefa? Os alunos irão trabalhar de forma individual, em pares, grupos?

As decisões que forem tomadas baseadas nessas perguntas serão concretizadas na fase de *desenvolvimento da tarefa*, fase em que ela é, de fato, realizada. O planejamento realizado pelo professor se transforma em ação que passa a ser realizada por ele e pelos alunos, para que possam, por meio da interação, promover a aprendizagem. De acordo com Van den Branden (2016), a tarefa em si não garante a aprendizagem, mas sim a qualidade e intensidade dos esforços mobilizados pelos alunos para cumprir com as demandas de entrada e saída do insumo aos quais são expostos. Além disso, é por meio da interação construída entre os alunos e o professor durante a realização das tarefas que há maiores chances de a aprendizagem da língua alvo ser concretizada (BARBIRATO, 2005).

Com relação à interação, Van den Branden (2016) argumenta que os professores podem desempenhar três funções:

O professor permanece sendo um parceiro crucial de interação em salas de aula baseadas em tarefas, assumindo o papel de motivador (ou seja, direciona os alunos a se engajarem na construção de projetos em conjunto) organizador (certifica que os alunos saibam o que eles devem fazer e organiza aspectos do desempenho da tarefa) e, por último, mas não menos importante, parceiro de conversação e apoiador, como o interlocutor mais proficiente e experiente que pode fomentar as necessidades de aprendizagem da língua alvo em diferentes alunos e de várias formas. (VAN DEN BRANDEN, 2009b, p. 284) (in: VAN DEN BRANDEN, 2016. p. 168-169) (Tradução nossa)

Como motivador, o professor pode propor tarefas que despertem o interesse, se mostrem relevantes e procurem “cativar” os alunos para o seu desempenho. Os alunos ainda podem se sentir

motivados por meio de tarefas que sejam desafiadoras ou menos complexas de serem realizadas. Como organizador, cabe ao professor esclarecer os objetivos da tarefa, assim como prover instruções claras sobre o seu desenvolvimento, pois, desse modo, os alunos estarão cientes de seu papel e de suas funções, facilitando o seu desempenho durante a sua realização. Nesse caso, para Xavier (2007, p. 14), os alunos também poderiam ser estimulados a ler os enunciados e instruções da tarefa e a explicá-las aos colegas, uma vez que isso poderia encorajar o desenvolvimento da “autonomia, autoconfiança, a compreensão colaborativa do aluno”.

Como parceiro interacional e apoiador, há várias ações que o professor pode adotar para aumentar a quantidade e a qualidade da interação em sala de aula, proporcionando um maior potencial para a aprendizagem. Argumentamos isso, pois, durante esse processo, o professor poderá se envolver na negociação de significados e elaborar perguntas e sugestões que possam auxiliar a produção do aluno, ou seja, ele também pode fornecer *feedback* sobre essas produções, que podem incluir correções implícitas ou explícitas, comentários, explicações, etc. Além de também desenvolver estratégias para melhorar o desempenho da tarefa, como, por exemplo, criar um ambiente confortável para que os alunos não se sintam pressionados, ansiosos ou inibidos, visto que o processo de desempenho das tarefas envolve a comunicação na língua alvo e, conseqüentemente, exposição (VAN DEN BRANDEN, 2016).

As funções apresentadas nos parágrafos anteriores se referem a fase de desempenho da tarefa, momento em que será, de fato, aplicada. Nesta pesquisa, não houve oportunidades para os professores vivenciarem a fase de desenvolvimento, porém, reconhecemos que essas funções de motivador e organizador poderiam ser consideradas durante a elaboração de uma tarefa, uma vez que os eles podem se propor a refletir sobre esses aspectos e considerá-los durante a produção da atividade.

Após a fase de *desempenho*, o professor pode realizar uma avaliação para analisar como ocorreu esse processo. Nessa etapa, o professor pode discutir algumas estratégias que poderiam ser ou que foram utilizadas pelos alunos, elencar problemas, desafios enfrentados e buscar soluções para os mesmos, e, desse modo, observar se há necessidade de sistematização de pontos linguísticos. É desejável que as avaliações formais realizadas em sala de aula sejam condizentes com os princípios propostos pelo planejamento usado, ou seja, é esperado que a avaliação do desempenho dos alunos seja realizada por meio de tarefas significativas. A avaliação nesse tipo de ensino é fundamental para tomada de decisões futuras, tais como: a adaptação e o aperfeiçoamento

das ações a serem realizadas a fim de atender as especificidades de cada grupo de aluno (VAN DEN BRANDEN, 2016). Essa fase de avaliação só pode ser realizada após a aplicação da tarefa, não sendo possível para o professor prever totalmente quais seriam as reações dos alunos na fase de elaboração. Porém, defendemos que o professor possa avaliar sua tarefa elaborada a partir de seus critérios definidores, com o objetivo de analisar se a sua atividade é coerente com os princípios de uma tarefa ou não.

Compreendemos que o professor é parte fundamental de um planejamento. E com o planejamento baseado em tarefas isso não é diferente: ele tem papel crucial, pois são eles que dão vida as tarefas. Durante as fases apresentadas nos parágrafos anteriores, *planejamento, desempenho e avaliação de uma tarefa*, observamos que o professor pode realizar algumas ações, como, por exemplo, adaptar as tarefas para que elas sejam condizentes com as necessidades dos alunos e também relevantes e ao seus interesses, para que se sintam motivados a realizá-las. Eles também são uma das fontes de insumo para os alunos na língua alvo, principalmente quando precisam que algum aspecto da forma seja explicitado. Além disso, os professores são parceiros interacionais de grande valia, pois podem modalizar a linguagem com o intuito de dar um aporte ao desempenho dos alunos (VAN DEN BRANDEN, 2016).

É relevante mencionar que não há uma fórmula a ser seguida que garante o uso bem sucedido das tarefas em sala de aula. Porém, para Ellis (2012) a implementação bem sucedida das tarefas está intrinsicamente ligada a compreensão clara de seus critérios definidores. De acordo com Erlam (2016, p. 4), “há evidências consideráveis de que os professores têm problemas em compreender o que envolve uma abordagem por tarefas”. Ainda de acordo com a autora, algumas pesquisas contribuem para confirmar essa afirmação, como as de: Clark, Lo, Hui, Kam, Carless e Wong (1999). Ao avaliar professores em contexto de escola primária em Hong Kong, os autores observaram que os professores tinham dificuldades tanto na interpretação quanto na implementação das tarefas. Chan (2012), também em Hong Kong, notou a dificuldade dos professores para implementarem tarefas em contexto de um programa de desenvolvimento profissional em serviço. Zheng e Borg (2014), ao analisarem a implementação de um curso baseado em tarefas por professores chineses ministrando aulas de inglês, concluíram que a noção de tarefa se restringiu a atividades em pares ou grupos.

Por outro lado, Ilin et al (2007), analisaram as percepções de professores e alunos a respeito das tarefas e concluíram que eles compreendiam os princípios de uma aprendizagem por tarefas.

Porém, a implementação das tarefas em sala de aula por parte desses mesmos professores não foi considerada condizente com os princípios norteadores de tarefa, devido a recorrência de práticas realizadas com foco na forma. De forma semelhante, no Brasil, um estudo realizado em contexto de formação inicial de professores de línguas, Carandina (2015) constatou que foi um desafio para o participante da pesquisa, professor em formação inicial, materializar os princípios de um Planejamento Temático Baseado em Tarefas. O participante em questão procurou modificar as ações realizadas em sala de aula para que elas se assemelhassem mais a uma prática de ensino de cunho estrutural. A autora concluiu que isso ocorreu devido à abordagem de ensinar do professor.

A abordagem de um professor também está vinculada ao que Almeida Filho (1993) nomeia de competência *implícita*, ações realizadas pelos professores e fundamentadas por suas experiências vivenciadas enquanto alunos. Defendemos que essas experiências influenciam de maneira considerável as ações do professor em sala de aula, assim como também afetam a elaboração de suas atividades. Além disso, consideramos que o professor opta por realizar determinadas ações ao utilizar as tarefas para que ele possa ter um maior controle do que está sendo executado. A imprevisibilidade, principalmente na produção dos alunos, pode desestabilizar o professor que está acostumado com um tipo de ensino mais controlado, como o ensino proposto pela abordagem gramatical (VAN DEN BRANDEN, 2009).

Além do mais, o professor pode ainda apresentar algumas preocupações relacionadas ao ensino por tarefa, como aponta Van den Branden (2016): o foco do ensino por tarefas não coincidir com as demandas dos testes oficiais de proficiência que privilegiam o ensino da forma; atribuir a aquisição da língua alvo ao ensino explícito da forma (gramática); a crença de que a comunicação somente será desenvolvida por meio da explicitação de conhecimento e não de forma implícita; o fato de o centro da aprendizagem ser o aluno e isso diminuir o papel do professor como controlador de conhecimento; o trabalho por pares e grupos poder ser realizado muito mais na língua materna do que na língua alvo, e o número de alunos por classe que pode vir a dificultar o trabalho do professor.

As pesquisas mencionadas demonstram que utilizar tarefas em sala de aula pode ser um trabalho complexo, principalmente sem a compreensão dos princípios que as norteiam. Para Van den Branden (2009), o processo de implementação do planejamento baseado em tarefas é gradual, pois os professores precisam refletir sobre suas ações, repetir, experimentar, revisar e concluir com uma nova tentativa de implementação. Apesar de o autor mencionar a fase de implementação,

consideramos que o processo de elaboração de uma tarefa também pode ser gradual e trazer novos conhecimentos para o professor.

Reconhecemos que a elaboração exige tempo, compreensão e dedicação do professor e por isso, é preciso que um trabalho seja realizado em seu próprio contexto de atuação, atendendo suas necessidades e as necessidades dos seus alunos, além de permitir a reflexão por parte do professor. Por esse motivo, argumentamos também ser preciso que o professor tenha, cada vez mais, oportunidades de atuação com as tarefas, assim como oportunidades de estudo dos critérios definidores de uma e oportunidades de elaborar, analisar e adaptá-las, como foi proposto nesta pesquisa.

Portanto, concluímos argumentando que as pesquisas relacionadas ao planejamento baseado em tarefas deveriam dar maior atenção à forma como os professores interpretam a noção de tarefa e aos seus princípios teóricos subjacentes no momento de elaboração. Seria pertinente que as pesquisas destacassem não só as questões que envolvem os professores como atuantes do ensino, mas também professores como elaboradores de tarefas, como apresentado nessa pesquisa.

A seguir, apresentamos a metodologia do nosso trabalho, o contexto em que ele se inseriu, os seus participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo apresentamos e justificamos a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa. Primeiramente, apresentamos a natureza do estudo, e, num segundo momento, apresentamos o contexto de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e os professores em formação que aceitaram participar deste trabalho.

#### **3.1 Natureza da pesquisa**

Para melhor compreender como os professores em formação materializavam os princípios do PBT — após terem participado do curso de extensão — foi preciso investigar a relação desses profissionais com a área de ensino e aprendizagem de línguas e com a elaboração de atividades comunicativas. Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, a escolha por uma orientação metodológica qualitativa.

De acordo com Guedes (2014, p. 101) “a pesquisa qualitativa privilegia o contexto, o ambiente natural, o pesquisador, a interpretação, além de ser indutiva e descritiva”. Para a pesquisa qualitativa, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo de análise. A pesquisa qualitativa é descritiva e o pesquisador é o instrumento-chave, pois é por meio de sua análise intuitiva da situação de estudo que os dados são obtidos.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51), a pesquisa qualitativa possui cinco características, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2- Características da Pesquisa Qualitativa

Características da Pesquisa Qualitativa	
<i>Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.</i>	Os investigadores acreditam que é a partir da observação extensiva do contexto natural que os eventos podem ser melhor compreendidos. Para o investigador, é imprescindível separar o ato do contexto, pois, se assim o fizesse, este perderia o significado.
<i>A investigação qualitativa é descritiva.</i>	Normalmente, os dados obtidos remetem a palavra ou imagens e os textos produzidos são exclusivamente baseados nos dados e na interpretação do investigador, que se limita a não interferir naquilo que os dados já mostram. A ideia que se tem é de observar o mundo com todo seu potencial, sem acreditar que tudo é comum, é perceber quais são as pistas que nos levam a compreender o nosso objeto de estudo.
<i>Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.</i>	O processo é a parte essencial da pesquisa qualitativa, o investigador está mais interessado em descrever o “como” e o “porquê” dos acontecimentos em um determinado contexto, do que em seu resultado. O produto é a análise dos dados.
<i>Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.</i>	Conforme o desenvolvimento do processo, os dados vão se afinando e se tornando mais específicos. De maneira intuitiva o investigador percebe quais são as questões mais importantes por meio do estudo, ao invés de formular questões antes mesmo da investigação.
<i>O significado é de importância vira/na abordagem qualitativa.</i>	A perspectiva dos participantes é de suma importância para o investigador, pois seu interesse é compreender como os acontecimentos ocorreram na vida das pessoas e seus significados.

Fonte: BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-51.

A presente pesquisa se encaixa nessas premissas, pois, o seu foco de interesse não é apenas o resultado, mas também investigar o processo para se chegar a tal, o contexto de pesquisa, os participantes e suas perspectivas.

A observação participante se mostrou também de suma importância para o estudo, pois a observadora participante foi a pesquisadora, que atuou também como professora do curso, juntamente com a sua orientadora — curso esse que se constitui no lócus de coleta e geração de dados. De acordo com Vieira Abrahão (2006c), a observação participante é “aquela em que o pesquisador observa-se e observa o outro, torna-se membro do contexto pesquisado, participando de sua cultura e atividades”. Como uma possível vantagem de se optar pela observação participante, temos os diferentes pontos de vista, que podem ser internos e em relação ao que está sendo

observado. Por outro lado, há certa dificuldade de concentração em detalhes que podem acabar passando despercebidos, tendo em vista que o observador está inserido no contexto, assim como a dificuldade de se realizar uma reflexão de maneira distanciada (CUNHA, 2007).

A seguir, apresentamos o contexto em que a pesquisa se insere, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

### **3.2 Contexto de Pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma universidade federal do estado de São Paulo com professores em processo de formação inicial e continuada, a partir de um curso — ofertado pela pesquisadora e sua orientadora —, sobre a elaboração de atividades comunicativas com o foco em tarefas. O intuito de ofertar o curso partiu de resultados de pesquisas anteriores (realizadas pela pesquisadora) sobre o ensino baseado em tarefas e a formação de professores. Observou-se em nessas pesquisas (CARANDINA, 2015, 2017) que os desafios enfrentados pelos professores com relação ao ensino sobre tarefas, se refeririam a falta de conhecimento de teoria, a dificuldade de compreensão e definição do termo e, principalmente, na elaboração das tarefas.

Diante disso, foi acordado entre a pesquisadora e sua orientadora a realização de um curso em que os participantes pudessem ser apresentados aos princípios teóricos que orientam o EBT e a produção de tarefas, em que tivessem oportunidades de reflexão e discussão sobre o assunto com outros colegas, e de análise e elaboração de atividades comunicativas (tarefas). O intuito do curso era o de investigar quais as concepções dos professores em formação sobre o ensino baseado em tarefas após terem participado do referido curso, e analisar o efeito do conteúdo apresentado e discutido na elaboração de suas atividades. Torna-se relevante esclarecer que, em nenhum momento, o intuito do curso foi “treinar” os professores para atuarem em contextos utilizando tarefas. Primeiro por não acreditarmos na perspectiva de treinamento, mas sim de formação; e segundo, porque o objetivo primordial do curso era o de promover a oportunidade de reflexão sobre conhecimentos teóricos não muito utilizados nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas, além de também oferecer oportunidades para a elaboração de atividades comunicativas — algo que normalmente não é promovido nesses mesmos contextos. Definimos, portanto, que o curso em questão seria o contexto em que a coleta de dados seria realizada. A seguir apresentamos uma explicação sobre o curso ofertado.

### *3.2.1. O curso de extensão: Elaboração de atividades comunicativas para o ensino e aprendizagem de línguas.*

Em um primeiro momento, o curso ofertado foi pensado exclusivamente para alunos que estavam cursando Letras, ou seja, alunos que estavam em processo inicial de formação. Porém, pensou-se também que um curso sobre elaboração de atividades comunicativas poderia chamar atenção de professores em outras etapas de sua formação, como aqueles já graduados, atuantes no ensino de línguas ou não, cursando pós-graduação e professores de línguas em exercício.

Foram ofertadas vinte vagas, divulgadas por meio de postagem em uma rede social. Para se inscrever, era preciso que os interessados acessassem um formulário online em que deveriam responder: em qual etapa do seu processo de formação se encontravam; se o curso da graduação permitia a licenciatura em língua estrangeira; em caso afirmativo, qual língua, e se já atuavam como professores. Das vinte vagas, tivemos apenas dezessete inscritos. E desses, apenas sete frequentaram a maioria das aulas, e tornaram-se nossos participantes de pesquisa.

Os sete encontros foram realizados toda quinta-feira, completando uma carga horária de 10 horas presenciais. Porém, como o curso exigia um comprometimento com as leituras e uma disponibilidade de tempo para elaboração da atividade final, os participantes receberam um certificado de 30 horas/aula. Cada encontro era guiado pela pesquisadora ou pela sua orientadora. Neles, eram propostas discussões sobre teorias de ensino e aprendizagem de línguas, teorias que fundamentam o ensino sobre tarefas, oportunidades de reflexão e discussão entre os alunos sobre a análise e elaboração de atividades comunicativas reconhecidas como tarefas. No último encontro, cada aluno apresentou como atividade final do curso a elaboração de um conjunto de tarefas demonstrando sua concepção e compreensão do termo. Os encontros serão mais bem detalhados nos parágrafos que seguem.

**1º encontro:** Nessa primeira aula, os alunos e professoras tiveram a oportunidade de se conhecer, e também foram apresentados ao que viria a ser realizado no decorrer do curso, assim como as teorias a serem estudadas — referentes aos trabalhos de Almeida Filho (1993), Barbirato (1999, 2005), Xavier (1999), entre outros. Nesse encontro também foi perguntado aos alunos se eles gostariam de participar da presente pesquisa. Todos concordaram, e, no mesmo encontro, os participantes responderam ao primeiro questionário para a coleta de dados. Essa aula foi ministrada pela orientadora. Foi também nesse mesmo encontro que os participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido (Apêndice A).

**2º encontro:** Ao final da primeira aula os alunos foram requisitados a ler um primeiro texto para ser discutido no segundo encontro. O texto, *Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira* (ALMEIDA FILHO E BARBIRATO, 2000), tinha como temática principal o uso de atividades comunicativas. Nesse encontro, a discussão do texto foi realizada e guiada pela pesquisadora. A presença da orientadora na discussão se daria por meio de um recurso de vídeo, pois ela não poderia estar presente fisicamente no momento do encontro. Porém, devido a um problema de conexão, não foi possível a participação da orientadora e, desse modo, a pesquisadora continuou a discussão com os alunos até o término da aula.

Dinâmica da aula: A professora pesquisadora dividiu os alunos em grupos, onde cada um ficaria responsável pela discussão de um dos tópicos do texto. Devido ao tempo da aula, não foi possível concluir a discussão.

Conteúdo: Texto de autoria de Almeida Filho e Barbirato (2000), *Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira*. Atividades comunicativas, exercícios e tarefas.

**3º encontro:** Com a presença da orientadora, que dessa vez ministrou o encontro, a discussão da última aula foi retomada. Foram também apresentados novos aspectos de teorias referentes ao uso de atividades comunicativas, assim como o uso e elaboração de tarefas e o uso de planejamento temático nas aulas de LE.

Dinâmica da aula: A orientadora ministrou uma aula expositiva sobre a Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (1993) e a pesquisadora atuou tanto participando das discussões quanto como observadora da aula. Os alunos fizeram algumas perguntas que guiaram a discussão.

Conteúdo: Atividades comunicativas, noções sobre planejamento, definição de tarefas, conceitos de língua, linguagem, conceito de ensinar língua estrangeira, conceito de aprender língua estrangeira, baseados nos pressupostos teóricos abordados por Almeida Filho(1993) em seu livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*.

**4º encontro:** A pesquisadora conduziu os primeiros trinta minutos da aula propondo discussões baseadas nos pressupostos teóricos apresentados no encontro anterior, fazendo perguntas aos alunos sobre suas dúvidas e opiniões a respeito do assunto. Nesse dia não foi possível contar com a presença física da orientadora, que participou da aula por meio de conferência via *Skype*. Desta vez, obtivemos sucesso na empreitada, sendo possível que os alunos assistissem a explicações da orientadora e interagissem com ela, fazendo comentários e tirando dúvidas.

Nesse encontro, foi possível observar também que o número de participantes diminuía, e que daquele momento em diante, os que permaneceram até o final foram escolhidos como participantes da pesquisa. Nenhum aluno que desistiu do curso justificou o porquê da desistência.

Dinâmica da aula: Discussão com todos os alunos sobre os aspectos apresentados no terceiro encontro, a professora conduziu a discussão fazendo algumas perguntas, porém os alunos se mostraram um pouco resistentes a retomar a discussão e apresentar sua opinião. Logo após essa discussão inicial, a orientadora realizou uma apresentação por Skype retomando os conceitos da última aula.

Conteúdo: atividades comunicativas, tarefas, ensino e aprendizagem de línguas.

**5º encontro:** Durante o quinto encontro, tivemos a oportunidade de continuar as discussões dos pressupostos teóricos referentes às tarefas e ao PBT, contando com a participação da orientadora. Nessa aula também foi solicitado aos alunos que começassem a se preparar para a elaboração das atividades que deveriam ser apresentadas ao final do curso, assim como a proposta de análises de atividades escolhidas pelas professoras. As atividades foram selecionadas do material da História da Inglaterra elaborado pela orientadora. As análises deveriam ser apresentadas na aula seguinte e, por isso, o sexto encontro se realizou duas semanas após o quinto, pois a intenção era de que os alunos tivessem mais tempo para analisar as atividades.

Dinâmica da aula: Aula expositiva e discussão com todos os alunos.

Conteúdo: Critérios definidores de tarefa, como reconhecer uma tarefa, aspectos que constituem um planejamento baseado em tarefas e um planejamento temático baseado em tarefas.

**6º encontro:** O sexto encontro foi destinado à discussão das análises das atividades realizadas pelos alunos e teve a pesquisadora como monitora da atividade. Não foi possível a presença da orientadora. Ao final da aula, foi informado aos alunos que, para o próximo e último encontro, eles deveriam elaborar as próprias atividades (de três a cinco) baseadas no que foi estudado até o momento. A pesquisadora se mostrou disponível para auxiliá-los nesse processo caso fosse necessário. O sétimo encontro também ocorreu duas semanas após o sexto, devido à questão de tempo para realização da proposta de elaboração das atividades; Assim, as professoras do curso consideraram que era melhor deixar uma semana para que os alunos pudessem realizar suas atividades.

Dinâmica da aula: Os participantes foram questionados se acreditavam que as atividades selecionadas para análise poderiam ser consideradas tarefa ou não, além de serem requisitados a

apresentar os critérios que utilizaram para classificá-las como tal. Os alunos que por motivos pessoais não conseguiram participar do encontro, enviaram suas análises por meio de texto ou vídeos.

Conteúdo: Análise das atividades a partir dos critérios definidores de tarefa apresentados durante as aulas e principalmente na tese de doutorado intitulada “Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso” de Barbirato(2005).

**7º encontro:** No último encontro os alunos apresentaram as atividades por eles elaboradas. A cada apresentação era proposto uma discussão entre todos os colegas a respeito das atividades apresentadas, dos conceitos de tarefas e das teorias estudadas ao longo do curso. Após o encerramento do curso, os alunos foram convidados a responder uma entrevista e a receberem um certificado.

### **As professoras do curso**

O referido curso foi ministrado em conjunto, contando com a pesquisadora e sua orientadora. Em um primeiro momento, foi informado aos alunos que a professora do curso seria a orientadora, mas, após alguns contratempos, a pesquisadora acabou assumindo alguns dos encontros, o que acreditamos não ter sido problema durante o desenvolvimento das aulas. Compreendemos que se faz necessário a esta pesquisa apresentar o perfil das duas professoras, porque isso justifica a escolha da teoria apresentada.

### **Orientadora**

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Em ambos os trabalhos, apresentou resultados significativos para a área de ensino e aprendizagem de línguas e para área de ensino por tarefas. Atualmente, é professora efetiva da universidade em que foi realizada a pesquisa e orienta trabalhos de iniciação científica, TCC, mestrado e doutorado. Tem experiência na área de Linguística Aplica, atuando principalmente com os seguintes temas: atividades comunicativas em sala de aula, planejamento de cursos de línguas, ensino e aprendizagem de inglês, produção e elaboração de tarefas e planejamento temático.

Atuou como professora no curso de extensão ministrando aulas, selecionando conteúdos e orientando a pesquisadora nos momentos em que ela teve de assumir a turma. A orientadora teve participação ativa durante todos os processos, estando presente fisicamente na maioria das aulas.

### **Pesquisadora**

Graduada em Licenciatura de Letras-Português e Inglês, tem experiência na área de Ensino e Aprendizagem de LE devido a participação em vários projetos oferecidos pela universidade com ênfase no desenvolvimento da formação de professores de línguas. Possui interesse na área de formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas, análise e elaboração de materiais didáticos, tarefas comunicativas e planejamento temático. Realizou pesquisa de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, ambos voltados para área de planejamento temático baseado em tarefas e formação de professores. Como aluna da graduação, teve oportunidade de atuar como monitora e professora em um curso de extensão universitária fazendo o uso do PBT.

Juntamente com sua orientadora, ministrou algumas aulas do curso de extensão proposto para esta pesquisa. Participou ativamente na observação das aulas e registro da coleta e dados, assim como manteve contato com os participantes durante esse processo, na troca de experiências, informações, recados e dúvidas.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

Foram dezessete inscritos interessados em realizar o curso, mas apenas sete participantes o finalizaram. A inscrição foi realizada a partir de uma plataforma online em que o candidato respondia perguntas pessoais e perguntas referentes à sua formação acadêmica. O intuito de realizar a inscrição dessa forma foi o de delinear um perfil dos participantes de pesquisa, que foi complementado com a ajuda de outro questionário respondido no primeiro dia de aula.

A fim de preservar a identidade dos participantes, para cada um foi designado um pseudônimo, sendo: Professores FI- Eduardo, Jorge, Manuela e Vivian, e Professoras FC – Aline, Carla e Gabriela, melhor descritos nos parágrafos a seguir.

#### Professores FI

Eduardo estava no segundo semestre do primeiro ano do curso de licenciatura em Letras-Português e Inglês no momento da coleta de dados. Tinha interesse na área de ensino e aprendizagem de línguas, mas não tinha tido ainda a oportunidade de ministrar aulas.

Jorge cursava o segundo semestre do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras-Português e Espanhol. Não havia tido a oportunidade de atuar como professor até o momento da coleta de dados, mas estava prestes a atuar como monitor de espanhol em um dos projetos de extensão da universidade.

Manuela encontrava-se no segundo semestre do primeiro ano do curso de licenciatura em Letras-Inglês e Português. Mostrou-se interessada em atuar futuramente como professora e possuía interesse na área de ensino e aprendizagem de línguas. Até o momento da coleta de dados, a participante não havia ministrado aulas.

Vivian estava no segundo semestre do primeiro ano do curso de licenciatura em Letras-Português-Inglês. Não havia tido a oportunidade de atuar em sala de aula até o momento da coleta de dados, mas demonstrava interesse pela área de ensino e aprendizagem de língua.

#### Professoras FC

Aline era graduada no curso de Letras Português-Espanhol. Já atuava, há seis anos, como professora de Língua Inglesa. Apesar de a sua licenciatura ser de língua espanhola, ela ministrava aulas de língua inglesa em uma escola de idiomas. A escolha por atuar com a língua inglesa partiu de um intercâmbio realizado durante os anos da graduação em um país falante de língua inglesa.

Carla já era mestre em Literatura Brasileira e havia sido aprovada para realizar o seu doutorado na mesma área. É formada no curso de licenciatura única em Letras-Língua e Literatura Espanhol e vinha ministrando aulas particulares nessa língua há seis anos. Carla é a única participante que cursou Letras em outra universidade.

Gabriela estava cursando o primeiro ano da pós-graduação em Linguística, na área de ensino e aprendizagem de línguas, na mesma universidade que havia concluído a graduação em Letras-Português e Inglês. À época da coleta de dados, ministrava aulas de Português para Estrangeiros em um projeto de extensão da mesma universidade. É professora desse idioma há quatro anos.

### **3.4 Instrumentos de coleta**

Para esta pesquisa, os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados:

- Questionários;
- Gravação de aulas;
- Entrevista;
- Atividades de ensino produzidas pelos participantes

#### *3.4.1 Questionário*

Para esta pesquisa utilizamos um questionário (apêndices B) respondido durante o primeiro encontro presencial. Consideramos que o questionário seria muito útil para que pudéssemos obter informações sobre o perfil acadêmico e profissional dos participantes, além de informações sobre alguns tópicos pertinentes para a pesquisa, como será melhor explicado a seguir.

A primeira etapa do questionário compreendeu perguntas mistas (abertas e fechadas) e o objetivo foi explorar a relação do aluno com o ensino de línguas e com o curso de Letras. Essa etapa apresentava perguntas como: idade do aluno; se o curso de Letras que cursou ou estava cursando permitia dupla licenciatura; o porquê de ter escolhido esse curso; entre outras.

A segunda etapa foi aplicada com o objetivo de identificar os seguintes pontos: a exposição das expectativas em relação ao curso e a relação dos participantes com o ensino comunicativo. Uma terceira etapa era destinada apenas aos participantes que já atuavam como professores de língua estrangeira. Portanto, esse item não foi respondido por alguns participantes. Concordamos que fosse um questionário e não uma entrevista para não constranger os participantes no primeiro dia de aula. Além disso, acreditamos que o questionário permitiria os alunos a melhor discorrerem sobre o assunto.

Antes de os questionários serem entregues, os alunos receberam um termo de consentimento livre esclarecido para ser assinado (Apêndice A), caso tivessem interesse em participar do estudo e, conseqüentemente, todos assinaram.

#### *3.4.2 Gravação das aulas*

Como se tratava de uma sala de aula com inicialmente onze alunos, optamos, num primeiro momento, pela gravação das aulas em vídeos e depois somente de áudio. Para Cunha (2007), uma das potencialidades de se gravar vídeo ou áudio é a de se obter uma maior exatidão daquilo que

está sendo registrado, e, no caso do vídeo, é possível também gravar o texto visual, como gestos e expressões. Porém, a autora também concorda que, devido ao fato de serem gravados, os participantes podem ficar constrangidos, gerando, talvez, alguma perda de foco.

Embora haja alguma limitação, concordamos que gravar o que ocorria durante os encontros se mostrou fortemente relevante para a triangulação dos dados, pois, o objetivo de se utilizar a gravação como instrumento de coleta é o detalhar as ações que ocorrem nos contextos. Além disso, consideramos que as interações entre aluno-aluno e alunos-professores, discussões geradas nos encontros, as concepções dos participantes sobre determinado tópico, observações, entre outros dados registrados, são fontes primordiais para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Todos os encontros presenciais foram registrados; dois no formato de vídeo, e os outros em áudio. As gravações foram parcialmente transcritas (Apêndice E) e utilizadas na análise como relatos durante a aula do curso. A gravação em vídeo não captava precisamente o que estava sendo discutido entre os alunos, por isso a opção por áudio. Além do mais, os alunos se mostraram mais confortáveis com a gravação somente de áudio.

A gravação de áudio ocorreu por meio de dois aparelhos: o computador e o telefone celular. Ambos ficavam em lados opostos da sala, porque acreditamos que dessa forma seria possível registrar os acontecimentos por diferentes perspectivas. No entanto, como apontado mais adiante, reconhecendo uma das limitações da pesquisa, os registros das gravações não cumpriram nossas expectativas, pois não geraram muitos dados para análise.

### *3.4.3 Entrevistas*

Para melhor compreender a concepção dos participantes a respeito de alguns tópicos primordiais para a nossa pesquisa, realizamos uma entrevista (Apêndice C) após o término do curso de extensão com a finalidade de obter informações denominadas complexas, tais como sentimentos, opiniões, crenças, etc. Essas entrevistas podem ser de três tipos: estruturadas, semiestruturadas ou abertas (VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

A entrevista foi realizada individualmente, sendo posteriormente transcrita (Apêndice D). As perguntas foram semiestruturadas, um roteiro organizado pela pesquisadora juntamente com a orientadora e, durante a conversa, algumas outras perguntas foram feitas. Acreditamos que a entrevista individual foi de suma importância para a pesquisa, pois foi por meio dela que os alunos

puderam expressar suas opiniões a respeito do curso, da teoria estudada, suas dificuldades e vantagens, entre outros aspectos.

#### *3.4.4 Atividades dos alunos*

Um dos objetivos primordiais do curso de extensão foi o de investigar como os alunos apresentados aos princípios teóricos do PBT materializavam os princípios desse tipo de planejamento ao elaborarem suas atividades, e se elas poderiam ser consideradas tarefa. Para isso, optamos por solicitar a elaboração de atividades comunicativas como trabalho final de curso (Apêndice F), e também uma apresentação dessas atividades realizada presencialmente na última aula. Porém, mesmo após a elaboração de suas próprias atividades, eles não tiveram a oportunidade de utilizá-las em contexto de sala de aula. Entretanto, consideramos que, em comparação aos outros, de cunho mais teórico, esse se confirmou num trabalho de natureza mais prática. Além disso, durante uma aula do curso, os alunos tiveram a oportunidade de analisar algumas atividades indicadas pela orientadora, com base nos critérios definidores de tarefa. O intuito de solicitar esse trabalho foi justamente o de compreender de que maneira os alunos aplicavam os conceitos apresentados na prática.

Em um segundo momento, analisamos as atividades elaboradas por eles à luz dos critérios definidores de tarefas apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, a fim de verificar se poderiam ser consideradas tarefas ou não. Essa análise será fundamental para a triangulação dos dados.

### **3.4 Procedimentos de análise**

Os dados do primeiro questionário foram divididos em dois grupos distintos: dados referentes aos professores em formação inicial (participantes que se encontravam no primeiro ano da graduação), e dados relativos aos professores em formação continuada (cursavam pós-graduação ou eram graduadas em Letras). O objetivo dessa divisão se justifica pelo fato de os participantes apresentarem maturidade acadêmica distinta, uma vez que os alunos cursando a graduação ainda não tinham tido contato com teorias relativas a área de ensino e aprendizagem de línguas. Já as professoras em formação continuada, por outro lado, tiveram contato com essas teorias ao longo de sua graduação e, desse modo, apresentaram perspectivas muito diferentes sobre assuntos

relevantes para esta pesquisa, assim justificamos essa divisão. Os alunos do curso de extensão, ou seja, os professores em formação inicial e continuada, foram a única fonte de dados desta pesquisa.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa- *Como os princípios teóricos subjacentes ao PBT são materializados por professores de línguas em formação inicial e continuada ao elaborarem atividades baseadas neste planejamento ao final de um curso de extensão?* - foram analisadas as atividades elaboradas pelos professores em formação, a partir dos critérios definidores de tarefas apresentados e selecionados na fundamentação teórica desta pesquisa. Em seguida, esses dados foram comparados com a apresentação oral (gravada e transcrita) da atividade realizada pelos próprios professores durante o curso de extensão. Cada aspecto do enunciado das tarefas propostas foi analisado por meio da comparação com os critérios definidores selecionados, e também a fim de verificar se o enunciado da tarefa era compatível com o objetivo do “elaborador”. Assim, foi preciso também analisar os aspectos mencionados em suas apresentações orais. Além disso, após a leitura do questionário respondido pelos professores foi possível observar suas percepções sobre a realização de atividades em contexto de aula de línguas. Esses dados foram relevantes para investigar as possíveis influências das experiências vivenciadas pelos professores em formação nas tarefas elaboradas, além de contribuírem para a resposta da primeira pergunta da pesquisa.

Os dados provenientes da entrevista foram interpretados e categorizados com objetivo de melhor compreender as concepções dos nossos participantes de pesquisa sobre tarefa, após a participação no curso de extensão. Ademais, os dados gerados a partir das aulas gravadas em vídeo e áudio foram transcritos e comparados com as respostas da entrevista. Assim, foi possível responder à segunda pergunta de pesquisa- *“Quais concepções os professores apresentaram ao final do curso sobre os princípios teóricos do PBT?”*. Alguns dos relatos em sala de aula foram considerados por nós dados muito relevantes, pois, foi possível verificar, com a comparação das respostas da entrevista, como o curso de extensão pode ter influenciado ou não na maneira como compreenderam a noção de tarefas e as consequências dessa compreensão para elaboração das mesmas.

O quadro a seguir apresenta uma síntese da metodologia de pesquisa abordada nesta seção:

Quadro 3 – Resumo da metodologia da pesquisa

Natureza da pesquisa	Qualitativa e interpretativista
----------------------	---------------------------------

Contexto	Curso de extensão sobre elaboração de atividades comunicativas
Participantes	Professores em formação. FI: Eduardo, Jorge, Manuela e Vivian FC: Aline, Carla e Gabriela
Instrumento de coleta e geração de dados	Questionário Entrevista Gravação e transcrição das aulas do curso Atividades elaboradas pelos professores FI e FC
Objetivo	Analisar de que maneiras os professores em formação materializaram os princípios do PBT ao elaborarem atividades (tarefas) ao final do curso; Melhor compreender quais as concepções dos professores em formação a respeito do PBT após a participação no curso;
Perguntas de pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como os princípios teóricos subjacentes ao PBT são materializados por professores de línguas em formação inicial e continuada ao elaborarem atividades baseadas nesse planejamento ao final de um curso de extensão?</li> <li>2. Quais concepções os professores apresentaram ao final do curso sobre os princípios teóricos do PBT?</li> </ol>
Procedimentos de análise	Análise e categorização dos dados

A seguir, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise dos dados que foram triangulados e cotejados com os princípios teóricos que fundamentam este estudo.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, o intuito é o de apresentar os resultados da análise e a discussão dos dados da nossa investigação, juntamente com aporte teórico apresentado anteriormente no primeiro capítulo desta dissertação. Nosso objetivo primordial era o de responder as duas grandes perguntas norteadoras desta pesquisa, sendo:

1. Como os princípios teóricos subjacentes ao PBT são materializados por professores de línguas em formação inicial e continuada ao elaborarem atividades baseadas nesse planejamento ao final de um curso de extensão?
2. Quais concepções os professores apresentaram ao final do curso sobre os princípios teóricos do PBT?

Assim, o capítulo está dividido em duas seções. A primeira apresenta uma análise das atividades elaboradas pelos professores em formação a partir dos critérios definidores de tarefa, provenientes da fundamentação teórica. Buscamos, com essa análise, verificar se as atividades podem ou não serem consideradas tarefas. Para isso, comparamos a proposta de tarefa (seu enunciado) com a explicação apresentada pelos professores no último dia do curso de extensão. Ainda nessa seção, procuramos elencar dificuldades e benefícios apontados pelos professores participantes com relação à elaboração de tarefas, pois o nosso objetivo é o de melhor compreender as influências e caminhos percorridos no seu processo de elaboração. Na segunda seção, buscamos melhor compreender as concepções dos professores FI e FC sobre o PBT após a participação no curso. E, por fim, ao final da seção, comparamos as concepções apresentadas com as tarefas elaboradas por eles.

No quadro a seguir, apresentamos as subcategorias e os referidos instrumentos utilizados para análise em cada uma delas.

**QUADRO 4: Síntese das subcategorias e instrumentos utilizados na análise.**

SUBCATEGORIAS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE
4.1.1 Análise das atividades (tarefas) elaboradas pelos professores em formação inicial.	<i>Comparação de relatos durante o curso de extensão com a versão escrita da tarefa elaborada</i>

4.1.2 Análise das atividades (tarefas) elaboradas pelas professoras em formação continuada.	<i>Comparação de relatos durante o curso de extensão com a versão escrita da tarefa elaborada</i>
4.1.3.1 Percepções de atividades dos professores em formação inicial	<i>Questionário e Entrevista</i>
4.1.3.2 Percepções de atividades dos professores em formação continuada	<i>Questionário e Entrevista</i>
4.1.4 Elaboração de atividades: dificuldades e contribuições.	<i>Entrevista</i>
4.1.5 Possíveis desafios enfrentados ao elaborar ou utilizar tarefas, apontados pelos professores FI e FC.	<i>Entrevista</i>
4.2.1 Concepções dos professores em formação sobre o PBT antes do curso de extensão.	<i>Entrevista</i>
4.2.2 Concepções dos professores em formação sobre o PBT após o curso de extensão.	<i>Entrevista e relatos durante o curso de extensão.</i>

#### **4.1 As atividades elaboradas pelos professores em formação**

Nesta seção, nosso objetivo é o de responder a primeira pergunta de pesquisa. Para isso, analisamos as atividades comunicativas elaboradas pelos professores em formação, a fim de melhor compreender se elas podem ser consideradas tarefas, tendo em vista seus critérios definidores apresentados na fundamentação teórica. Procuramos alinhar as atividades elaboradas<sup>2</sup> com a apresentação realizada pelos professores em formação durante a última aula do curso de extensão. Além disso, consideramos também relevante analisar de maneira mais aprofundada a relação dos participantes com atividades realizadas em sala de aula como alunos, no caso dos professores FI, e as experiências prévias com outros tipos atividades como professoras, no caso das participantes FC. Afinal, nosso intuito é também o de averiguar como as preferências pessoais podem ter influência na elaboração das tarefas. Tendo isso em vista, apresentamos, a seguir, a primeira parte desta seção: a análise das tarefas elaboradas.

<sup>2</sup> Todas as versões escritas das atividades elaboradas se encontram no apêndice F.

#### 4.1.1 Análise das atividades (tarefas) elaboradas ao final do curso pelos professores em formação inicial

A fim de responder a primeira pergunta de pesquisa, a análise foi realizada a partir dos critérios definidores de tarefas e de dados provenientes dos instrumentos de coleta, sendo esses: gravação e transcrição da última aula do curso de extensão e a atividade elaborada pelos participantes da pesquisa em versão escrita. Diante disso, faz-se necessário, primeiramente, retomar os critérios definidores de tarefas apresentados na fundamentação teórica utilizada para a análise:

1. Foco primário no sentido;
2. Apresentar um resultado comunicativo;
3. Potencial para gerar interação significativa na língua alvo;
4. Propor uso da língua alvo em situações semelhantes àquelas que os alunos vivenciam fora da sala de aula;
5. Natureza significativa e relevante das tarefas;
6. Apresentar eixo organizatório temático

Reconhecemos ser relevante mencionar que as atividades não precisariam necessariamente contemplar todos os critérios para serem classificadas como tarefa, contudo, os três primeiros são considerados fundamentais para nós.

Posto isso, daremos início a nossa análise apresentando as atividades realizadas por Eduardo, Manuela e Vivian, professores FI, pois os três idealizaram um conjunto de atividades com a mesma temática, *Harry Potter*. Contudo, é preciso mencionar que cada um elaborou sua proposta individualmente. Eduardo procurou contextualizar os demais colegas sobre como os três pensaram o conjunto das atividades, como podemos ver no trecho a seguir:

Bom (.) a gente fez sete atividades pra aprender (.) é :: pra aprendizagem de inglês (.) do português pra língua alvo (.) que seria o inglês (.) e aí a gente fez com a temática baseada que seria o Harry Potter (.) nos filmes e tudo mais (.)  
(Relato durante a aula do curso de extensão)

Como público alvo das atividades, os professores FI optaram por escolher adolescentes de nível intermediário, pois os participantes consideraram que esse grupo poderia estar mais familiarizado com a temática, como menciona Manuela:

A gente pensou mais em um público adolescente (.) aquele pessoal que tem mais em colegial (.) aquele meio intermediário (.) que sabe um pouco do inglês (.) mas não sabe totalmente né (.) e também porque a gente acho que eles iam saber mais de *Harry Potter* né?

(Relato durante a aula do curso de extensão)

Como podemos observar pelo relato anterior, a participante toma por certo que alunos do Ensino Médio possuem nível intermediário na língua alvo, porém, nem sempre essa é a realidade de nossos alunos. Outro ponto interessante do relato é o fato de os professores FI terem se preocupado em elaborar as atividades a partir de um tema macro, de conhecimento dos alunos, ponto a ser melhor desenvolvido adiante e considerado por nós como positivo.

Manuela foi a primeira participante dos três a apresentar a sua atividade, ela utilizou um dos temas do livro/filme, o “Chapéu Seletor”, como mencionado por ela no trecho a seguir:

então o meu (.) ah / esse exercício que eu fiz ele chama O chapéu seletor (.) eu peguei três textos do *Harry Potter* onde a professora explica o que é o chapéu seletor (.) que no caso é o chapéu que vai designar qual casa o aluno vai estudar em *Hogwarts* (.) em seguida eu trago a canção do chapéu (.) que ele canta e da características de cada casa nessa canção (.) então além disso o aluno tá trabalhando com vocabulário também (.) tá conhecendo palavras novas (.) e o terceiro texto é : : a história que no caso o que o Harry / o que o chapéu / como o chapéu seletor escolheu o Harry (.) então o aluno pode ter assistido o filme e também tem o recurso de ter lido esses trecho tirado do livro (.)

(Relato durante o curso de extensão)

Para os alunos, Manuela disponibilizou três textos diferentes na língua alvo: dois textos narrativos e uma música. A partir desses textos, os alunos iriam se familiarizar com o assunto, pois, de acordo com Manuela, com a utilização de uma música sobre o tema, ela acredita que os alunos aprenderiam novos vocabulários, além de também poder associar o trecho do filme com o texto lido. A seguir, apresentamos a versão escrita da tarefa elaborada pela professora FI:

#### TASK 3 – The Sorting Hat

Read these two texts taken form the book “Harry Potter and The Scorcerer’s Stone”:  
(textos são apresentados)

In groups, you have to discuss and define the qualities and defects of each house.  
Individually, from the group work, define which house, in your opinion, you should belong.

(Enunciado da tarefa)

Considerando os critérios de tarefa apresentados anteriormente, na versão escrita da atividade de Manuela, podemos observar os seguintes aspectos: a atividade propõe o uso

comunicativo da língua alvo, pois, os alunos precisam mobilizar conhecimentos para compreender os textos e realizar o que é proposto na atividade; ela deve ser realizada em grupos e tem potencial para criar oportunidades de interação (3)<sup>3</sup> entre os alunos, uma vez que, conforme observamos no enunciado apresentado no excerto anterior, eles precisariam negociar significados para definir as qualidades e defeitos das casas, como solicitado na atividade. Possui eixo organizatório temático (6), considerado por Manuela como significativo, pois o aluno teria a possibilidade de estar em contato com aspectos literários, além de também ser considerado por ela um tema relevante devido a possibilidade de despertar o interesse do público alvo escolhido pelos professores FI. Para confirmar se a atividade condiz com a proposta de Manuela, apresentamos a seguir a explicação da participante de como a atividade iria ser conduzida:

primeiro a gente começaria em grupo (.) em grupo a gente teria que formar assim entre no máximo quatro pessoas (.) e eles teriam que discutir entre eles e definir qualidades e defeitos de cada casa (.) então fazer uma lista ou um textinho falando o que cada casa pode / tem assim como qualidade (.) e os seus defeitos /

E também porque eu sempre penso em passar o trecho do filme um pouco antes ou na outra aula (.) pros alunos também verem as características dos alunos em cada casa (.) você vê o Harry Potter ele tem um jeito (.) o *Draco* da *Sonserina* tem outro (.)fica algo simbólico pro aluno (.) e depois a gente faria essa discussão e trazer pra sala qual serão essas qualidades (.) então o aluno ele acaba é : (.) lidando mais com vocabulário (.) as vezes não sabe uma palavra (.) vai aprendendo outra (.) é uma troca de (.) troca de ideias (.) depois né de expressar tudo isso na sala de aula individualmente o aluno vai começar a pensar em qual casa ele se encaixaria (.) então ele vai começar a resgatar suas qualidades (.) pensar em qual casa me encaixo e escrever um texto sobre isso (.) essa seria a atividade (.)

(Relato durante a aula do curso de extensão)

Podemos notar que, de fato, a proposta da atividade pensada condiz com as intenções de Manuela. Ela propõe uma atividade com foco no significado (1), com potencial para promover interação e discussão na língua alvo. A tarefa também faz o aluno considerar aspectos dos textos e mobiliza os seus próprios conhecimentos. A partir disso, segundo a professora FI, o aluno teria a chance de trabalhar com vocabulário durante a realização da tarefa, principalmente no momento da descrição das qualidades dos personagens e das casas. Para nós, o foco está no trabalho com o tema a partir do que é apresentado no texto base para sua realização. Outro ponto interessante, também destacado por Manuela, é o fato de a discussão propor um resultado comunicativo (2): a lista ou o texto resumindo as características observadas, assim como a escolha da casa pelo aluno, e sua justificativa para tal. Concluímos a análise desta proposta de atividade considerando-a uma

---

<sup>3</sup> Os números são referentes a ordem dos critérios de tarefa apresentados no começo desta seção.

tarefa devido aos critérios anteriormente evidenciados, e também pelo fato de o foco da atividade ser o sentido e não o estudo de itens linguísticos previamente selecionados.

Assim como Manuela, Vivian utilizou a temática Harry Potter, porém optou por selecionar aspectos do terceiro livro da série. Segundo ela, a proposta era para ser realizada em duplas ou grupos, pois assim haveria maiores chances de promover a comunicação, além de o desenvolvimento parecer mais interessante, como menciona no trecho a seguir:

É eu fiz já as atividades focando no filme Harry Potter e o Prisioneiro de *Askaban* (.) a primeira atividade eu comecei com o mapa do maroto (.) que seria o mapa que mostra onde todas as pessoas estão no território de *Hogwarts* (.) escrevi um pequeno texto de como seria (.) o mapa serve pra isso (.) como você faz isso (.) eu coloquei a foto do mapa porque eu acho que fica mais didático (.) e ah (.) eu pensei nessa atividade tanto a A quanto a B em dupla (.) porque eu achei que iria ser mais interessante e que a comunicação seria maior.

(Relato durante a aula do curso de extensão)

Colocar os alunos em pequenos pares ou em grupos é um dos aspectos levados em consideração na realização de uma tarefa, pois, assim como mencionou Vivian, também defendemos que assim há maiores chances para a possibilidade de interação na língua alvo e negociação de significados. Do mesmo modo, ela propõe aos alunos refletir sobre como usariam o mapa e qual seria a sua justificativa para tal escolha, como podemos observar no trecho que segue:

(.) ai na primeira eu pedi pra (...) pra eles pensarem (.) e se você tivesse o mapa do maroto por um dia (.) o que você faria? (.) dai eu tentei dar algumas dicas (.) com o seu parceiro trace uma trajetória do que você faria (.) dai eu dei outras sugestões (.) essa seria a A (.) dai na B eu falei assim (.) agora com o seu parceiro você escreve os prós de ter o mapa e seu parceiro escreve os (...) os contras e o porquê teria o mapa nas suas mãos (.) dai eu falei assim (.) e discuta a questão final (.) você acha que o mapa do maroto seria bom pra vida real? (.) mas numa questão ética (.) moral (.) pra eles discutirem entre si e escrever

(Relato durante a aula do curso de extensão)

Como possível resultado da atividade, podemos considerar a proposta da atividade B, em que os alunos escrevem em conjunto os pros e os contras apontados por eles. Consideramos que, a partir disso, os estudantes poderiam construir um pensamento mais crítico ao refletirem sobre questões éticas e morais, como também mencionado por Vivian. Ademais, a lista deveria ser composta em conjunto, possibilitando, assim, maiores chances de interação e negociação de significados na língua alvo, critérios que são definidores de tarefa. A seguir, apresentamos a proposta de atividade que o aluno receberia:

TASK 1 – I solemnly swear that I am up to no good.

a. Now, if you and your partner were Hogwarts' students what class would you sneak out first? Would you explore the forbidden forest? Would you peep into Hagrid's house? Create with your partner a simple trajectory that both of you would do in Hogwarts with the Marauder's map.

Examples of places that you can go:

- Hogsmeade
- Hogwarts kitchens
- Potions Classroom
- Great Hall

b. Do a list of pros about the map and ask your partner to do a list of cons. Then discuss the final answer: Do you think The Marauder's Map is a good solution for the real life?

(Enunciado da tarefa)

Diante do que será solicitado ao aluno, podemos concluir que a tarefa apresenta uma estrutura organizacional coerente, pois o auxiliaria na compreensão das etapas de execução da atividade. Além do mais, em relação aos critérios definidores de tarefa apresentados no começo desta seção, consideramos que a atividade elaborada por Vivian apresenta os seguintes critérios: (1) foco primário no sentido, visto que não há nenhum estudo de item gramatical pré-estabelecido; uso comunicativo da língua algo é exigido constantemente para realização da tarefa; leva o aluno a refletir criticamente sobre o assunto, como no caso da pergunta final da atividade B (Você acredita que o Mapa do Maroto é uma boa solução para a vida rela?); (2) propõe um resultado, sendo eles respectivamente o caminho a ser traçado em conjunto com a lista de prós e contras; (3) tem potencial para promover interação na língua alvo, uma vez que os alunos precisam realizar a atividade em conjunto; (6) e está vinculado a um tema macro, ou seja, o universo de Harry Potter. Tendo dito isso, concluímos que a atividade elaborada pela participante Vivian é uma tarefa.

Eduardo, da mesma maneira que as colegas, escolheu como temática para sua atividade o livro/filme da série Harry Potter, o “Cálice de Fogo”, como menciona no trecho que segue:

eu trabalhei foi o Cálice de Fogo e ai tinha um textinho e tal só que / e ai dependeria do tempo que eu teria pra poder abordar e tal (.) se eu teria tempo pra mostrar o filme (.) me basear em apenas alguns textos (.) e ai seria atividade em grupo sobre / é eu tinha pensado em uma coisa maior sabe? Tipo uma gincaninha e tal (.) tipo um quiz pra fazer em sala de aula (.) com os alunos em grupo e tal (.) era mais pra trabalhar (.) desde a parte de diálogo (.) eu também tinha pensado em um exercício muito semelhante ao da Manu (.) mas enfim (.) os exercícios que eu coloquei depois de um texto que eu tinha colocado aqui explicando o torneio era (.) pra descrever um pouco sobre os desafios (.) o que tinha acontecido com os participantes e tudo mais (.) eu também criei um desafio que era pra criar os / um desafio que era o seu próprio objetivo (.) suas próprias regras (.) mas tinha essa pegada mesmo de

fazer uma *task* com o trabalho em grupo (.) com uma temática (.) e tendo interação com a língua alvo no caso  
(Relato durante o curso de extensão)

Um das preocupações mencionadas por Eduardo é o tempo para realização da atividade e a apresentação do conteúdo, pois podemos inferir que, a partir da disponibilidade de tempo, a atividade poderia ser modificada. Outro ponto interessante da explicação do professor FI é maneira como acabou se envolvendo com a temática, a ponto de idealizar outros tipos de atividades, como, por exemplo, um *quiz* ou uma gincana organizada em grupos. Conforme ele continua sua apresentação, podemos notar que a proposta inicial era alguns “exercícios” baseados em um texto sobre o tema, além de também fazer parte da proposta a criação de um desafio com suas próprias regras. Ao final da explicação, Eduardo reitera o objetivo da atividade: criar uma tarefa que fosse realizada em grupo, com uma temática e oportunidade de interação na língua alvo. Além disso, com o relato, foi possível constatar que Eduardo tem conhecimento teórico sobre alguns aspectos definidores de tarefas, tal como a utilização de um tema e a possibilidade de promover interação na língua alvo. Essa perspectiva pode ser confirmada nos relatos analisados na seção dois dessa análise, quando os professores apresentaram duas concepções de tarefa e do PBT.

Todavia, observamos também que o professor FI não chega a uma conclusão sobre sua atividade, pois não é possível saber de fato o que os alunos deveriam realizar somente por meio de sua explicação. Tendo isto em vista, e a fim de melhor compreender como se daria a atividade em seu contexto de aplicação, consideramos necessário analisar a proposta em si, ou seja, o texto a ser apresentado aos alunos, como podemos observar no trecho que segue:

In groups:

- A) According to the movie, describe one Triwizard Tournament challenge and tell what happened with the participants.
- B) Make a Triwizard challenge: create the objective and the rules.
- C) Tell to your partners: would you like to participate of this Tournament? Why?
- D) Which school would you like to represent? Justify.

(Enunciado da tarefa)

Por meio da explicitação da atividade, podemos observar que, a partir de quatro etapas, os alunos deveriam interagir entre os pares e também com o texto disponibilizado para que pudessem realizá-la. A primeira etapa, letra A, se resume em descrever o torneio e também a relação entre ele e seus participantes, assim, o aluno precisaria assistir ao filme ou a cena selecionada para somente então responder a pergunta. Mas, não podemos afirmar que esta etapa seria realizada na

língua alvo. Também não está explícito se há necessidade de responder a pergunta em conjunto, ou seja, a interação entre os pares não é requisitada. Em contrapartida, a letra B já demonstra alguns sinais de que pode ser considerada uma tarefa, como, por exemplo, o fato de exigir um resultado final (2): a criação de um torneio semelhante ao que foi apresentado previamente. Além disso, a interação entre os pares e o uso da língua alvo se faz necessário, pois é preciso que os alunos criem em conjunto as regras e objetivos do torneio. Dessa forma, estariam engajados no processo, interagindo na língua alvo (3) e negociando significados com foco no sentido (1). A terceira etapa, letra C, se resume em uma conversa entre os pares, em que um relata ao outro se gostaria de participar do torneio ou não. Consequentemente, o uso da língua alvo seria necessário, assim como a interação entre os pares. Contudo, não há um resultado esperado e, sendo assim, a atividade poderia ser considerada comunicativa, mas não uma tarefa. Pessoalmente, optaríamos por propor que a letra C fosse realizada antes da letra B e a classificaríamos como uma pré-tarefa, ou seja, a preparação para a tarefa de fato (letra B). De acordo com a proposta de atividade, a última etapa a ser realizada (letra D) poderia ser acontecer individualmente, pois não é preciso que os alunos interajam entre si, dado que ela requer uma resposta individual. Entretanto, seria exigida uma interação do aluno com o texto (ou cena do filme) proposto, visto que o ele precisaria compreender como cada escola se classificaria para só então decidir qual o representaria e o porquê de sua escolha. Da mesma forma, consideramos o uso da língua alvo necessário para realização da atividade e constatamos que o foco está no sentido. Além disso, os alunos seriam levados a negociar significados e a pensar criticamente. Novamente, consideramos interessante que essa atividade fosse realizada de maneira anterior à atividade B, pois isso possibilitaria a criação de um contexto para a sua realização. Dito isso, a ordem das atividades seria: A, C, D, e B. De maneira geral, concordamos que a atividade pode ser considerada uma tarefa, porém, as atividades A e C poderiam ser entendidas como pré-tarefas para a realização das tarefas D e B.

Completando o quadro de professores FI, apresentamos a seguir a análise das atividades elaboradas por Jorge, que, diferentemente dos colegas, elaborou suas atividades na língua espanhola — língua na qual será habilitado ao final da graduação. Contudo, sua apresentação foi realizada na língua materna, além disso, optou por adicionar trechos nas propostas de tarefas nos quais explica seus objetivos. Porém, esses trechos foram escritos na língua espanhola.

A proposta de Jorge apresenta quatro atividades. Algumas delas têm itens divididos entre a, b e c. Para facilitar a nossa análise e a compreensão do leitor, optamos por apresentá-las de forma separada, começando pela atividade número 1, exibida no trecho a seguir:

Al inicio de la clase, se sugiere que el profesor proponga una charla con los estudiantes, preguntándoles respecto a las noticias periodísticas que circulan en redes sociales, como de Buzzfeed, si les parece que siempre se tratan de noticias verdaderas y cuál puede ser la intención de esos sitios al publicar los enlaces para las noticias, con títulos/entradas intrigantes.

Entregar a los alumnos una entrada por pareja/trío.

“Frank Hayes, un Jockey, tuvo un ataque al corazón y murió en medio de una carrera de caballos. Lo curioso es que su caballo ganó con su cuerpo inerte aun montándolo, lo que lo convirtió en el primer y último jockey en ganar una carrera después de su muerte.”

1) Leé con atención el texto que te tocó y hacé los ejercicios siguientes.

a. ¿Te parece tratarse de una noticia verdadera? ¿Por qué?

b. Identificá, en el texto, las siguientes informaciones

¿Qué ocurrió?	
¿Quién o quiénes son los involucrados?	
¿Cuándo eso ocurrió?	
¿Dónde?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	

c. Cuéntales a tus compañeros el hecho de que trata el texto que recibiste.  
(Enunciado da tarefa)

O trecho apresentado sugere ao professor propor uma conversa com seus alunos sobre títulos de notícias estranhas ou diferentes, discutir se as considera verdadeiras ou não e explicar qual seria o objetivo dessas notícias. Logo após essa discussão, o professor entregaria o trecho de uma notícia e os alunos deveriam responder as perguntas correspondentes. A primeira pergunta poderia ser resumida em responder se, pessoalmente, o aluno acredita na veracidade da notícia e o porquê de sua resposta. Em um segundo momento, o aluno deveria completar um quadro identificando no texto o que era requerido: o que aconteceu, quem estava envolvido, onde ocorreu, entre outros exemplos. A terceira e última etapa da atividade, letra C, pedia ao aluno para compartilhar com os colegas o assunto do texto recebido.

Analisando somente a proposta da atividade, sem a explicação de Jorge, podemos observar que não é mencionado se a atividade deve ser realizada em pares ou pequenos grupos, ou seja,

podemos inferir que ela possa ser realizada individualmente. Além disso, apenas a letra C propõe uma comunicação entre os alunos. As outras atividades apenas privilegiam a interação entre o aluno e o texto.

A explicação de Jorge sobre a atividade nos possibilita observar alguns novos aspectos da proposta que anteriormente pareciam imperceptíveis, como mostra o trecho a seguir:

(.) ela passa as tirinhas com os outros textos (.) daí ela pede pros grupos conversarem entre si (.) o que ocorreu (.) com quem? (.) aonde? (.) como? (.) é um resumo que vem com todas essas informações (.) depois disso vem a parte mais da compreensão oral (.) porque cada grupo tem que falar (.) contar o que tava na sua notícia (.) mas sem ler (.) pra que pra incentivar um a compreensão do outro (.) daí depois o professor pega e faz as correções necessárias (.) e aí qual que é a intenção depois (.) tipo esse é um grupo e esse é outro grupo (.) daí esse grupo tem que criar a notícia completa da história e o outro grupo da outra história (.) então você tem que prestar atenção porque você não pode fugir do elemento principal (.) essa seria uma atividade (.)

(Relato durante a aula do curso de extensão)

A partir da apresentação, notamos que a atividade poderia ser realizada em pares ou em pequenos grupos decididos previamente pelo professor, ou seja, poderia haver interação entre os alunos e não somente entre eles e o texto. Ademais, os textos entregues seriam diferentes entre si e, por isso, a letra C se torna uma importante parte da atividade, pois é nesse momento que haveria uma troca de informação para a segunda etapa da proposta. Com a explicação da segunda etapa, foi possível observar que há um resultado esperado, quer dizer, os alunos deveriam reunir informações a partir da fala dos colegas e, diante disso, reconstruir o texto.

A seguir, apresentamos a segunda etapa da atividade:

Charlar con los alumnos sobre qué tipo de texto se trata, dónde circula, cuáles son sus características y cuáles son las posibles intenciones y efectos producidos por la entrada periodística.

2. Recordate de una noticia que leyste alguna vez y llená la tabla con sus respectivas informaciones.

¿Qué ocurrió?	
¿Quién o quiénes son los involucrados?	
¿Cuándo eso ocurrió?	
¿Dónde?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	

3. Tras hacer, juntá las informaciones, formulando una entrada periodística.

(Enunciado da tarefa)

Analisando todo quadro da atividade de Jorge, podemos concluir que ela possa ser considerada uma tarefa devido aos seguintes fatores: há um resultado comunicativo a ser buscado (2), pois é esperado que os alunos consigam reconstruir um texto a partir da troca de informações com colegas de outro grupo. Além disso, há uma necessidade de uso comunicativo da língua alvo, uma vez que seus participantes precisam interagir entre si para reunir informações sobre o texto, além de também precisarem interagir com o texto (3). A atividade apresenta natureza significativa e relevante (5) para os alunos, pois há o estudo do gênero textual jornalístico, embora não haja um tema macro a ser estudado. Concordamos também que o foco da atividade está no sentido (1), e que os seus participantes são ativos nesse processo de construção. Concluímos argumentando que as etapas A e B da atividade 1 poderiam ser consideradas pré-tarefas para uma preparação e contextualização do assunto da tarefa.

A segunda atividade elaborada por Jorge, não tinha nenhuma relação com a temática da primeira e não ficou claro se o professor FI iria utilizar as duas atividades na mesma aula, portanto, elas foram analisadas separadamente. De acordo com a explicação de Jorge, os alunos deveriam realizar as atividades em pares e comunicarem-se para completar as lacunas de um texto, como demonstra o trecho a seguir:

você pega duas folhas com o mesmo texto de qualquer tamanho (.) o professor é que decide (.) no começo vai ter que ser um texto menor e depois vai aumentando (.) então eu do um texto pra você e um texto pra você (.) o mesmo texto (.) daí senta de frente um pro outro (.) daí aqui tem umas lacunas e ali tem outras lacunas (.) aí você vai lendo o outro presta atenção e completa (.) e assim vai sucessivamente até o final (.) é uma coisa que eu já fiz e deu certo e daí é uma coisa que pratica o espanhol (.) pratica audição (.) pratica a leitura ao mesmo tempo (.) e depois qualquer dúvida o professor tira  
(Relato durante o curso de extensão)

Como podemos observar, a proposta de atividade se assemelha bastante a uma tarefa bidirecional (LONG, 1989). E, de fato, essa atividade é reconhecida como sendo umas das mais bem sucedidas para promover interação entre os alunos na língua alvo, pois, a partir da negociação significados, espera-se um resultado: completar o texto. A seguir, apresentamos a proposta de atividade a ser entregue aos alunos:

Tarea para practicar la comprensión auditiva.

4. En parejas, lean el texto y completen los huecos:

A) INSTRUCCIONES PARA LLORAR

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos. (CORTÁZAR, Julio.)

#### B) INSTRUCCIONES PARA LLORAR

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del llanto, tres minutos. (CORTÁZAR, Julio.)

5. Escribe las instrucciones, igual el texto de Cortázar, para conocer su compañero de pareja. Cuéntanos las características de él/ella.

(Enunciado da tarefa)

Pudemos observar, com a apresentação da proposta, que realmente se trata de uma tarefa bidirecional. Além disso, a etapa de número 5 também pode ser considerada como resultado (2), pois os alunos deveriam escrever outro texto a partir da troca de informações realizada com os colegas. Concluímos, portanto, que ambas as atividades apresentadas por Jorge, no curso de extensão, podem ser consideradas tarefas.

Contrariando nossas expectativas iniciais de que seria complicado para os professores FI elaborarem tarefas<sup>4</sup>, eles acabaram obtendo sucesso ao elaborá-las. As propostas não devem apenas ser classificadas como tarefas, confirmado pela análise apresentada nos parágrafos anteriores, como também foram consideradas por nós como interessantes e possíveis de serem aplicadas em contexto de sala de aula. Mesmo sem aporte teórico prévio, apenas com o estudo de teoria no curso de extensão, os resultados com as tarefas elaboradas são considerados positivos. Não podemos

---

<sup>4</sup> Tendo em vista que os quatro se encontravam no primeiro ano da graduação no momento da coleta de dados e não haviam até então elaborado nenhuma atividade pedagógica.

afirmar se os professores FI buscaram se aprofundar no estudo dos princípios teóricos do PBT após o curso de extensão, porém consideramos que, por hora, houve uma reflexão significativa sobre o planejamento. Por outro lado, como será melhor abordado na segunda seção desta análise, eles demonstraram pouca compreensão dos princípios norteadores do PBT ao definirem tarefas.

A seguir, apresentamos as propostas de atividades das professoras FC.

#### *4.1.2 Análise das atividades (tarefas) elaboradas ao final do curso pelos professores em formação continuada.*

Após a conclusão de que as propostas de atividades dos professores FI podem ser consideradas tarefas, analisamos agora as propostas das professoras FC. Faz-se necessário salientar que os critérios definidores de tarefa selecionados nesta análise são os mesmos referentes às propostas dos professores FI apresentadas no tópico anterior.

Daremos início a essa etapa com a análise da proposta de Aline que optou por selecionar a temática de emprego para sua atividade, pois, tinha como público alvo adolescentes e adultos em busca procura de emprego. Outro dado interessante foi o fato de Aline apresentar um plano de aula constituído tanto por tarefas como por atividades, pois há etapas a serem seguidas para a construção de um resultado final, como podemos observar pela explicação a seguir:

eu dei duração de uma hora / uma aula de duas horas (.) e ai eu planejei com a temática emprego (.) então já seria pra um intermediário adolescente assim (.) pra juventude (.) ou seria pra adultos que estão à procura de emprego (.) eu já marquei o começo da aula como um *warm up* que a gente já conseguiria fazer essa entrada no tema (.) que a gente consegue chegar e conversar sobre entrevista de emprego (.) quem já trabalhou (.) quem já fez uma seleção de emprego (.) pra entrar na temática (.) e ai eu trago um texto (...)

(Relato durante o curso de extensão)

Em seu plano de aula, Aline designou tempo para a realização de toda atividade e para organizar quais seriam as etapas a serem seguidas. Na própria proposta ela optou por apresentar algumas explicações ao leitor. Podemos inferir que Aline tenha elaborado um plano de aula e não apenas uma atividade, pois, devido a sua experiência em sala de aula, diferentemente dos professores FI, a professora PA já havia elaborado e aplicado outras atividades, dado que será melhor abordado adiante. A seguir, apresentamos um trecho do seu plano de aula:

Plano de aula

Nível: Intermediário

Duração: 1 ou 2 aulas de 2 horas (dependendo do andamento das atividades)

Warm up – Iniciar a aula falando sobre a temática escolhida (Emprego). Fazer perguntas sobre: Quem já se candidatou para vagas de emprego; se já participaram de alguma seleção; como foi...

- ❖ Utilize um texto para que os alunos tenham um contato maior com o assunto, e assim seja possível prosseguir com as atividades.

(Enunciado da tarefa)

Assim como Aline havia mencionado, notamos que um texto seria apresentado aos alunos a fim de demonstrar aspectos relevantes do tema proposto. O texto, nesse planejamento, funciona como um instrumento de estudo do conteúdo para que os alunos possam se familiarizar com a temática. No trecho a seguir, Aline nos apresenta as outras etapas de seu plano de aula:

e aí eu trago um texto sobre : : (.) o que preciso num emprego (.) qual são os requisitos pra entrar num emprego (.) aqui o texto trabalha sobre anos de experiência e tal (.) depois disso eu já fui dando os passos do professor que eles precisariam fazer nessa aula (.) daí eu pedi pra eles se dividirem em dois grupos (.) um de diretores e de líderes dentro dessa empresa (.) daí eu dentro do:: da aula (.) eu montei mesmo ela toda como se fosse a resolução de um problema (.) que eu lembrei daquela característica de que tinha de ser uma resolução de um problema (.) daí a aula inteira visaria resolver o problema de uma empresa que eu coloquei que era uma empresa de cosméticos (.) e todas as atividades da aula giram em torno disso

(Relato durante a aula do curso de extensão)

Um dado interessante da fala de Aline é o fato de a sua proposta girar em torno de uma resolução de problema, pois, para a professora FC, esse é um dado importante para ser classificado como uma tarefa. A tarefa de resolução de problema exige que os participantes cheguem em conjunto a uma solução, ou seja, eles devem estar engajados na troca de informações e na negociação de significados para resolver a questão proposta. Por isso, essa atividade é considerada de grande valia para o desenvolvimento da interação entre os participantes (BARBIRATO, 2005). Observamos também que os alunos devem ser divididos em dois grupos, e cada grupo ficaria responsável por uma etapa da atividade, como podemos confirmar pelo trecho do plano de aula apresentado a seguir:

- Divida a turma em dois grupos, para fazer as atividades. Será um grupo denominado diretores e o outro líderes, que em conjunto compõem uma empresa de cosméticos, possuintes de vários setores.

(Enunciado da tarefa)

A partir dessa divisão, as atividades são designadas entre os grupos e a função de cada um seria a de discutir os dados provenientes do texto proposto e listar as exigências necessárias para se candidatar a um emprego. Cada grupo também ficaria responsável por eleger seu próprio representante para que pudessem reportar aos demais o que foi discutido, como podemos ver pelo relato de Aline:

(.) na primeira eles vão tá em dois grupos e ai cada grupo (.) vai fazer uma lista (.) levando em conta o que leu e o que já tinha visto (.) e ai partindo dessa lista depois cada um do grupo vai eleger um representante e falar pro outro grupo o que escolheu nessa lista e tudo mais

(Relato durante o curso de extensão)

Diferentemente de outros professores, como foi mostrado anteriormente, a apresentação de Aline condiz muito com o que é proposto em seu plano de aula, como observamos no trecho a seguir:

Activities

1- What is important to know about “Job Requirements”? Discuss with your group and make a list that contains all the relevant requirements to apply or to get a job, considering what you have read and your previous knowledge. After that, one representative from each group will tell the other one what they have listed.

2- There is a job opportunity in your company, and you all must formulate an advert for the job vacancy on the website of the cosmetic company, remembering what you have already discussed. The opportunity is for the human resources department.

(Enunciado da tarefa)

As atividades demonstram exatamente a intenção da professora FC, e esse é um dado positivo de sua elaboração, pois consideramos importante que os alunos possam compreender o que foi proposto de forma clara, para então desenvolverem a proposta.

A segunda atividade consistiria em criar um anúncio ofertando uma vaga de emprego no setor de recursos humanos, nesse caso, os alunos deveriam também levar em consideração suas discussões prévias para compor o anúncio. Por meio do enunciado da atividade, não podemos saber ao certo se essa etapa deveria ser realizada entre os grupos em que se encontram ou se de outra forma. Porém, com a explicação de Aline, é possível compreender que a atividade deveria ser realizada em conjunto pelos dois grupos, como observamos a seguir:

(.) daí a outra atividade já é mais pensada nessa parte de conseguir um emprego (.) que daí (.) eles vão ter que formar todos juntos um anúncio pra colocar essa vaga nos site da empresa e ai todos eles vão ter que colocar no anuncio o que é pedido pra vaga e tal (Relato durante o curso de extensão)

A partir do anúncio, os alunos são informados que alguns candidatos se interessaram pela vaga e, por isso, deveriam ser novamente reagrupados para executarem a terceira etapa da aula. Os novos grupos consistiriam em candidatos à vaga, que deveriam expor suas qualificações aos do segundo grupo; já os líderes e esses, por sua vez, seriam responsáveis por realizar a entrevista com os do primeiro grupo, como evidenciado no relato a seguir:

(.) a terceira parte (...) é quando você pega e reagrupa essas duas turmas e um vai ser os candidatos de emprego e outros vão continuar sendo os líderes (.) que vão checar esses candidatos (.) eu coloquei vários cartões de personalidade sabe? (.) daí a atividade é (.) chega esses profissionais pra fazer a entrevista (.) e ai tem a entrevista os candidatos que o líderes farão com os candidatos (.) os candidatos tem que falar quais são suas qualidades (.) qualificações (.) e os lideres tem que anotar tudo do candidato pra depois passar pro diretor da empresa (.)

(Relato durante o curso de extensão)

Aos candidatos à vaga, seria disponibilizado um cartão contendo as informações necessárias para a entrevista, como podemos observar pela fala de Aline. Contudo, não é mencionado se os entrevistadores também teriam perguntas previamente selecionadas para a realização da entrevista e, de fato, na proposta do plano de aula, isso também não nos fica claro, como notamos no trecho a seguir:

- ❖ Após o anuncio surgiram vários candidatos para tentar a vaga na empresa. Renomeie os grupos, um deles continuará sendo os líderes e o outro será os candidatos à vaga. Entregue para os candidatos cartões com os perfis de cada um. Exemplo de cartões.

Cards:

Name: Sue
Profession: Manager
Age: 36
Skills: English

3- Interview- All leaders will interview the candidates. The candidates must say all their qualifications, and the leaders have to note down everything they believe to be relevant, and then analyze the best candidate choice.

(Enunciado da tarefa)

Como podemos notar, a função dos entrevistadores se resume em anotar as principais qualificações dos candidatos para poder reportar aos diretores, configurando, assim, a quarta etapa da aula. Em nenhum momento é informado como serão escolhidos os diretores, todavia, podemos inferir que essa divisão seria realizada durante a reagrupação dos alunos.

Os diretores, por sua vez, teriam uma importante função na quarta etapa da aula, a de selecionar os candidatos e elaborar um anúncio para informar quem foi o candidato escolhido, como observamos na fala de Aline, e também no trecho final do plano de aula, ambos apresentados a seguir:

e a quarta parte é (.) quando tem a reunião dos líderes / você reagrupa de novo (.) chama os líderes e os diretores (.) e os líderes tem que passar pros diretores tudo que eles anotaram (.) qual candidato eles elegeram (.) e daí (.) a partir do que os líderes passam para os diretores (.) os diretores fazem um anúncio pra colocar no website pra falar quem foi contratado (.) e é isso e aí a aula tá fechada  
(Relato durante o curso de extensão)

- ❖ Depois da escolha do candidato, volte novamente a turma no grupo inicial de diretores e líderes para que seja feita a conclusão a escolha do novo candidato.

4- Meeting- The leaders must explain to the directors the choice of the candidate according to what they noted in the interview. The directors must make a report to announce the new employee on the website.

(Enunciado da tarefa)

Constituído de quatro partes, o plano de aula de Aline apresenta algumas características que nos permite classificá-lo como um conjunto de tarefas, pois cada etapa apresentada possui características que nos permitem identificar algumas atividades como tal. A atividade denominada por Aline como *warm up*, pode ser considerada uma ação de contextualização do tema, ou seja, uma preparação para a realização das etapas seguintes, embora ela não apresente critérios definidores de tarefa. Por outro lado, as etapas seguintes apresentam dados que podem ser classificados por meio dos seguintes critérios: o foco das atividades está no sentido (1), pois nenhuma das propostas privilegia o estudo de itens gramaticais — pelo menos não há menções explícitas a isto. O uso comunicativo da língua alvo é exigido constantemente, além de serem propostas discussões em pequenos grupos, fato que também contribui para promover a interação entre os alunos (3), ora, a partir disso, há uma maior possibilidade para a negociação de significados

para alcançar o resultado proposto. Todas as atividades têm como objetivo um resultado final (2) como: a construção da lista baseada no texto, a criação do anúncio para a vaga de trabalho, a preparação da entrevista dos candidatos, o relato da entrevista para os diretores, a decisão da contratação e o anúncio final. Além disso, há um tema a ser trabalhado (6) e é considerado relevante por Aline e para o seu público alvo, por isso, a natureza das tarefas também pode ser considerada relevante e significativa (5), pois elas promovem o uso da língua semelhante as do cotidiano (4). Por fim, podemos considerar também que todo plano de aula promove uma aprendizagem centrada no aluno, tendo em vista que são ativos no processo de realização das etapas e desenvolvimento da atividade. Portanto, concluímos argumentando que o plano de aula de Aline é constituído de algumas atividades que podem ser consideradas tarefas, uma vez que contemplam todos os critérios definidores de uma.

Continuamos a análise das atividades das professoras FC apresentando agora a proposta de tarefa elaborada por Gabriela. Como mencionado anteriormente na metodologia, Gabriela atuava, no momento da coleta de dados, como professora de Português como Língua Estrangeira e, por isso, elaborou cerca de seis atividades para serem aplicadas em suas aulas durante aquele período. Entretanto, a professora FC optou por apresentar apenas uma das atividades, como explica no excerto a seguir. Devido a isso, somente esta atividade foi analisada:

Na verdade eu selecionei seis atividades né? (.) mas eu acho que vou apresentar só uma por questão do tempo né? (.) só pra contextualizar um pouco (.)e nesse momento (.) nós estávamos falando sobre o jeitinho brasileiro (.) primeiro eu selecionei um vídeo né? (.) falando mal do jeitinho (.) ruim né? e depois eu selecionei né? (.) um texto falando do lado bom do jeitinho brasileiro (.) e o objetivo com o vídeo foi para estimular a compreensão oral (.) a escuta né? (.)e depois a gente discutiu (.) discutiu assim né? Em conjunto (.) aspectos gramaticais também eu gosto de abordar (.) e o texto foi a compreensão escrita também (.) a leitura deles né? (.) e no caso desse texto eu pedi pra cada um ler um parágrafo né? (.) que as vezes eles gostam pra (.) pra praticar articulação né?  
(Relato durante o curso de extensão)

Gabriela considerou relevante dar início a explicação contextualizando os colegas sobre as etapas realizadas em momento anterior ao da atividade. Notamos a importância dessas etapas para o desenvolvimento de toda a proposta, pois, com as etapas anteriores, foi estabelecido o contexto da atividade a ser analisada. Além disso, alguns dados de sua explicação devem ser salientados como o fato de a professora ter tido a oportunidade de aplicar a atividade antes da sua apresentação no curso de extensão, ou seja, ela pode apresentar também como foi desenvolvida a proposta.

Torna-se relevante mencionar que a atividade apresentada por Gabriela não foi elaborada antes do curso de extensão, e sim no decorrer do curso.

Por meio de sua explicação, notamos que a escolha dos conteúdos e tema selecionados foram reflexo dos objetivos da professora com a tarefa elaborada. Gabriela tinha o intuito de trabalhar a compreensão oral, compreensão escrita (leitura e interpretação de texto) e pronúncia. Além disso, fica claro também que a professora FC tem uma preocupação em trabalhar a gramática, pois ela alega ter uma preferência por trabalhar essas questões. Porém, não há menções de itens gramaticais pré-estabelecidos na atividade apresentada. Diante disso, podemos inferir que os objetivos com a atividade e as escolhas pessoais podem ser aspectos provenientes de sua abordagem e não apenas escolhas aleatórias. Gabriela também reitera sua preferência por desenvolver aspectos culturais em suas atividades, como podemos notar no trecho a seguir:

e : : mais abaixo eu elaborei uma atividade (.) então os dois lados (.) o lado bom e o lado ruim (.) então trabalhando aspectos culturais (.) porque eu gosto também de trabalhar aspectos culturais ao mesmo tempo (.) e pra aula seguinte eu elaborei uma atividade bem assim (.) bem dinâmica assim de (.) tipo uma encenaçãozinha (.) e foram quatro duplas e eu criei quatro situações envolvendo o jeitinho (.) daí situação um (.) daí eu intitulei dá um descontinho, vai? (.)  
(Relato durante o curso de extensão)

Por considerar importante trabalhar com aspectos culturais, Gabriela selecionou o tema “Jeitinho Brasileiro”, considerando-o relevante para uma aula de Português como Língua Estrangeira, além de também julgá-lo significativo para os alunos. A proposta de atividade sugere também uma encenação (*role play*) na qual os alunos atuariam como personagens vivenciando uma situação semelhante a do “mundo real”, a compra e venda de um item, como podemos observar na proposta de atividade a seguir:

Interpretando papéis (em dupla)

SITUAÇÃO 1: Dá um descontinho, vai!

Você entra numa loja e quer comprar um tênis que custa R\$109,99. Você tem somente R\$100,00, já que é fim de mês e o dinheiro que sobrou é muito pouco. Você quer muito o tênis.

1. Você tenta convencer o vendedor a baixar o preço.
2. O vendedor, a princípio, tenta argumentar que não pode baixar o preço por razões específicas.

Você e seu colega deverão imaginar a situação, e pensar quem será o vendedor e quem será o comprador. O que vocês devem dizer um ao outro? Que argumentos devem utilizar?

E o mais importante: Qual o desfecho da história? O comprador leva ou não leva o tênis?  
Construam os diálogos, interpretem os papéis e mostrem aos colegas!  
(Enunciado da atividade)

Com o enunciado da proposta de atividade é possível notar que os alunos deveriam interagir entre si para compor o diálogo e apresentá-lo em seguida aos demais colegas. A apresentação deveria ser baseada no diálogo praticado previamente, pois não se tratava apenas de um diálogo de compra e venda, e sim uma demonstração da compreensão do “jeitinho brasileiro”. Além disso, a professora FC tinha como objetivo desenvolver a interpretação de texto, como demonstra no trecho a seguir:

Então era assim né? (.) eles tinham que imaginar e tal (.) e gente (.) foi muito legal! (.) eles se envolveram bastante (.) ai eles (...) ai ele elaboraram (.) tiveram um tempinho para elaborar e depois mostrar pros colegas né? (.) com esse objetivo né? (.) de interpretar o que tava escrito aqui (.)  
(Relato durante o curso de extensão)

De acordo com Gabriela, os alunos se envolveram na realização da atividade e, para ela, esse foi um resultado positivo. Ao ser questionada se a atividade poderia ser considerada uma tarefa, Gabriela foi enfática ao afirmar que sim e justificou sua resposta elencando alguns critérios, como observamos no excerto seguir:

Eu penso que sim! (.) eu tava pensando (.) por isso eu elaborei (.) eu elaborei não (.) eu pensei em apresentar essa atividade (.) porque ela tem um proposito (.) ela tem uma proposta comunicativa (.) e ela leva a interação (.) primeiro porque né? / em dupla eles tem que imaginar (.) eles tem que assimilar o que seria esse jeitinho (.) e tem que tentar trazer assim pra (.) pra(.) pra aquele momento né? (.) discutindo com os colegas né?  
(Relato durante o curso de extensão)

Para Gabriela, sua atividade pode ser considerada uma tarefa devido aos seguintes fatores: tem um propósito, uma proposta comunicativa e leva à interação. Podemos inferir, pelo relato da professora, que por propósito ela esteja talvez se referindo a um resultado a ser alcançado; e por proposta comunicativa, inferimos que talvez a atividade proponha o uso da língua alvo para a sua realização. Gabriela também menciona o engajamento dos alunos na construção do diálogo como um fator positivo para a possibilidade de interação, aspecto considerado pela professora FC como definidor de uma tarefa.

Consideramos relevante o fato de a professora mencionar os critérios de tarefa para confirmar sua resposta, pois esses dados podem demonstrar de que maneiras ela consegue conciliar a teoria apresentada no curso com as suas concepções de tarefa (tópico melhor desenvolvido na seção dois), e como isso se refletiu ou não na elaboração de suas atividades.

Analisando a atividade de acordo com os critérios por nós elencados, podemos concluir que ela pode ser considerada uma tarefa devido aos seguintes fatores: o foco está no sentido (1), a atividade propõe o uso comunicativo da língua alvo, pois os alunos precisam fazer uso da língua durante a encenação; os alunos são agentes no processo de desenvolvimento da atividade, tendo em vista que precisam mobilizar conhecimentos e negociar significados para a construção do diálogo a ser apresentado, etapa que tende a promover interação entre os eles (3); ademais, a construção do diálogo e a apresentação podem ser consideradas o resultado comunicativo (2). A escolha do tema (6) “Jeitinho Brasileiro” pode ser considerada relevante e significativa, assim como a natureza da tarefa (5), e, por se tratar de uma situação semelhante àquelas do “mundo real”, podemos considerar também que durante a apresentação o diálogo na língua alvo, ela poderia ser semelhante a uma conversa do cotidiano (4).

Para encerrar o nosso quadro de professoras FC, apresentamos, nesse momento, a análise das atividades elaboradas por Carla. Diferentemente dos outros colegas, ela começou sua explicação mencionando ter escolhido uma “competência gramatical” como pano de fundo para suas atividades, como relatado no trecho a seguir:

No que eu me lembro assim que o professor fazia /é que eu não sabia fazer muito bem (.) mas ele dizia que a gente devia definir uma competência linguística e uma comunicativa(.) é que eu não queria discutir linguística aplicada (.) mas ele dizia que a gente deveria definir competências (.) funções (.) e ele falava que a gente tinha que ter ali uma competência linguística e também uma comunicativa (.) e ai eu quis fazer dessa maneira (.) meio do jeito que eu aprendi (.)

Então eu foquei nessa coisa de competência gramatical que seria a perífrase verbal (.) algo que sempre aparece nos livros (.) e na competência comunicacional essas ações imediatas que estão relacionadas ao futuro (.)  
(Relato durante o curso de extensão)

A escolha de Carla justifica-se pela sua experiência vivenciada na graduação, como ela mesma mencionou. Durante esse período, ela teve a possibilidade de atuar no instituto de línguas da sua universidade, elaborando atividades para desenvolver a competência linguística e comunicativa dos alunos. Um dado interessante de seu relato é poder perceber que há uma influência tanto de sua competência implícita quanto teórico aplicada na elaboração de sua

atividade. Além disso, a escolha do tema gramatical a ser trabalhado na atividade teve como base a recorrência nos livros didáticos. Podemos compreender, com isso, uma tendência da professora FC em recorrer ao que prescreve os livros para elaborar suas aulas, como observamos pelo relato a seguir:

bem (.) eu fiz uma atividade que eu digo (.) assim (.) talvez um pouco mais pontuada (.) eu pensei muito como se eu tivesse trabalhando com aluno de A1.1 que é bem iniciante (.) que na real são grupos que eu trabalho bastante (.) e eu pensei como se eu tivesse trabalhando com um livro (.) a gente sempre (.) sempre trabalha com um livro (.) sempre tem um livro lá da escola que fala que a gente tem que trabalhar com esse (.) esse (.) com esse (.) e aí eu pensei no livro que tivesse como trabalhar com sistemas (.) e aí eu pensei num tema que tivesse ali no / que pudesse trabalhar com futuro imediato (.) que é um dos temas que tem ali no A1.1 quando se trabalha língua espanhola  
(Relato durante o curso de extensão)

Notamos que o contexto no qual Carla atua influencia suas escolhas para preparação das aulas. O fato de ter de utilizar um livro para conduzir suas aulas faz com que a professora FC opte por elaborar atividades a partir dos temas disponibilizados no livro, além de itens linguísticos pré-estabelecidos por ele. Por meio da explicação de Carla é estabelecido o objetivo da atividade, o qual se dá por meio do trabalho com futuro imediato na língua espanhola, partindo do desenvolvimento do item gramatical “perífrase verbal”. Portanto, toda atividade é fundamentada pelo estudo do item gramatical escolhido, porém, não há menção explícita a ele no enunciado da atividade, como verificamos a seguir:

Tarefa 1 (1 parte da aula)

Tema: Agenda

A partir do que vimos anteriormente, preencha esta agenda semanal com atividades que seus colegas de aulas vão realizar durante a semana, ajudando-os assim a visualizar como serão distribuídos os seus afazeres. Depois mostre ao restante dos grupos as suas agendas semanais.

Tarefa 2 (1 parte da aula)

Depois da atividade 1, pergunte aos seus companheiros de grupos se eles se sentiram confortáveis com as distribuições das atividades. A partir da conversa montem um *bullet jornal* (a definição de *bullet jornal* foi explicado anteriormente pela professora) com as sugestões de cada um e montem agendas que sejam mais adequadas a si. Abuse dos usos de canetas e desenhos (a professora também levou aos alunos diversas canetas, pincéis, recortes e outros para uso em sala).

(Enunciado da tarefa)

Na primeira tarefa é requisitado aos alunos preencherem uma agenda semanal com base em discussões prévias. Contudo, podemos observar que a agenda deve ser preenchida com informações sobre os colegas, e não com informações próprias dos alunos. Não foi esclarecido somente pelo acesso ao enunciado de que forma os alunos obteriam essas informações, porém, é requisitado a eles apresentarem a agenda completa aos demais colegas. Com isso, inferimos que, no momento seguinte, ocorreria uma discussão com todo o grupo.

Ao analisar a segunda etapa da atividade, a Tarefa 2, observamos uma proposta de discussão a respeito das agendas na qual os alunos deveriam discutir se estariam de acordo com suas tarefas ou não. A partir dessa discussão, uma nova agenda deveria ser elaborada. Julgamos necessário analisar também a explicação de Carla sobre as atividades, pois consideramos os enunciados insuficientes para a compreensão de como a proposta deveria ser conduzida. A seguir, apresentamos o relato de Carla:

como eu queria trabalhar com futuro imediato (.) eu pensei então em ações que são imediatas (.) então a gente sempre acaba escolhendo um tema que é trabalhar com agenda ((.) e aí eu pensei em ir comentando um pouco sobre isso (.) sobre as rotinas diárias (.) e a partir de toda essa apresentação eu dou a eles uma agenda semanal com todas essas atividades (.) é desculpa (.) uma agenda semanal pra eles preencherem o que vão realizar durante a semana (.) só que eles não vão fazer isso sozinhos (.) ai vem a interação (.) ai eu vou dividir eles em três e cada um vai perguntar pro outro o que eles fazem nos dias da semana (.) e ai eu vou trabalhando os aspectos gramaticais e eles vão trabalhando os aspectos comunicativos (.) é : : a partir disso eles vão mostrar pros colegas o que cada um faz nos dias das semanas (.) fala se são parecidos (.) eles vão dialogando  
(Relato durante o curso de extensão)

Por meio da explicação de Carla podemos confirmar o objetivo da professora em trabalhar com futuro imediato, todavia, é preciso esclarecer que não há menção explícita na explicação da professora — ou mesmo no próprio enunciado —, de como seria abordado o item gramatical durante a atividade.

Outro dado interessante da explicação de Carla é a confirmação de que ela apresentaria o assunto a ser trabalhado em um momento anterior ao da realização da atividade. De acordo com Carla, seria proposto, primeiramente, uma discussão. Então, a partir disso, os alunos seriam colocados em pares com o intuito de, por meio da interação, preencherem a agenda semanal. Ao final da atividade, os alunos deveriam dialogar com outros colegas para expor a agenda preenchida

em conjunto. A seguir, apresentamos o relato da segunda parte da atividade, Tarefa 2, com o objetivo de melhor compreender como a proposta seria conduzida:

(.) e aí eu vou propondo a eles (.) a (.) a partir do que eles vão apresentar ali um *bullet journal* (.) que é um *journal* pra pessoas que tem problemas de ansiedade (.) de se organizar (.) enfim (.) relacionados a isso eu levaria materiais para que eles pudessem fazer esse *journal* (.) e daí ele iam fazer isso em conjunto (.) eles conversariam entre eles incentivando a relação afeto emocional (.) que eu acho que dentro de uma sala de aula é um dos aspectos mais importantes (.) que alguns alunos são assim meio dispersos né? (.) ou eles ficam no seu grupo (.) ou são meio sozinhos (.) as vezes falta essa relação (.) de como a (.) a gente pode proporcionar a eles (.) de como as rotinas diárias podem ajudar (.)  
(Relato durante o curso de extensão)

Observamos, por meio da explicação de Carla, outros objetivos com a atividade elaborada. Seu intuito com a construção de uma nova agenda se constitui a partir do estabelecimento da proposta de interação entre os alunos. A interação é considerada por Carla como um dos aspectos mais importantes em sala de aula para a construção de uma relação de afeto e inclusão entre eles. Ao final da explicação, Carla é questionada sobre como trabalharia aspectos gramaticais durante a atividade, e considerou a abordagem indutiva para o trabalho com a gramática, como podemos averiguar no trecho a seguir:

É que elas estariam meio (.) como eu posso dizer? (.) é que eu não faria na lousa (.) meio automaticamente (.) como eu aprendi automaticamente eu não faria na lousa (.) eu faria explicando (.) eu conversando com eles (.) eu explicaria a minha rotina para eles utilizando a perífrase verbal (.) então eu acredito que a partir disso eles vão internalizar (.) e eles poderiam ter dúvida também (.) erros (.) que as vezes essa questão/ é que eu sempre tive essa dúvida com a questão do erro (.) é que o professor sempre disse essa questão do erro / a gente sempre fazia reuniões né (.) e a gente sempre dizia que a gente não pode chamar atenção do seu aluno quando ele tá interagindo (.) só que as vezes o aluno ele fica tão assim querendo saber como é que é (.) eles as vezes ficam achando que as atividades comunicativas é só pra passar o tempo (.) porque alguns querem uma atividade mais gramatical (.) e eu acho que é muito fossilizado isso com alguns alunos que eu já tive (.) mas eu já trabalharia dessa forma mais (.) gramaticalmente indutiva  
(Relato durante o curso de extensão)

Com relação ao trabalho com aspectos gramaticais durante suas aulas, podemos notar que Carla demonstra uma preocupação recorrente sobre como conciliar suas propostas com o ensino destes aspectos. Isso nos parece evidente, pois, desde o início, ela optou por selecionar um tema gramatical a ser desenvolvido e elaborou sua atividade com base nesse item. No entanto, a partir de sua explicação, é esclarecido que a gramática seria ensinada de forma indutiva por meio de exemplos e discussões por parte da professora. Desse modo, podemos concluir que o trabalho com

o item gramatical seria realizado de forma implícita e não explícita, pois não seria solicitado aos alunos utilizarem o tema abordado durante a realização das atividades.

Podemos concluir argumentando não ser possível compreender, de fato, se a preocupação de Carla por trabalhar itens gramaticais deriva de sua abordagem de ensinar ou se é motivada pelo contexto em que atua, tendo em vista a exigência de se trabalhar com um livro pré-estabelecido, como mencionado pela participante em relatos anteriores. Assim, não é possível concluir se Carla optou por conduzir a gramática de forma indutiva por ser algo no qual acredita ou se foi influenciada pela sua formação. Em outras palavras, não podemos afirmar se a professora elaborou as atividades considerando suas concepções pessoais ou se agiu por acreditar estar realizando uma atividade da maneira correta, como foi previamente ensinada.

Entretanto, nosso intuito com esta análise era o de compreender se as atividades elaboradas por Carla poderiam ser consideradas tarefas. Assim, a partir da análise das explicações e do enunciado, podemos concluir que as propostas apresentadas não podem ser consideradas tarefa, pois não apresentam um resultado comunicativo. Portanto a atividade de Carla não será considerada tarefa, e sim uma atividade comunicativa.

Após a análise das atividades apresentadas nos parágrafos anteriores das professoras FC, concluímos que elas podem ser consideradas tarefas, com exceção da de Carla. Da mesma forma que os professores FI, as professoras FC Aline e Gabriela conseguiram conciliar os critérios definidores de tarefa em suas atividades propostas, os quais se destacam: foco no sentido, resultado comunicativo, potencial para promover interação significativa na língua alvo e uso da língua em contextos semelhantes as vivenciadas fora da sala de aula, natureza significativa e relevante das tarefas e o trabalho com um tema interessante para os aluno (no caso da tarefa de Aline).

Ademais, as tarefas apresentadas pelas professoras FC, foram consideradas por nós mais “refinadas” em termos de objetivos a serem alcançados. Fazemos essa afirmação porque observamos que alguns aspectos, tais como, duração da atividade, relevância dos processos, motivação dos alunos, sequência de etapas e enunciado bem formado, foram significativos para a elaboração de suas tarefas. Por serem professoras que já atuavam em sala de aula, notamos que seus objetivos foram além da elaboração de uma tarefa que cumprisse os requisitos necessários. Essas participantes procuraram elaborar uma atividade que poderia ser, de fato, utilizada em sala de aula, considerando os pontos que poderiam dar certo ou não. Por isso, defendemos que as oportunidades de prática são de suma importância para a reflexão, pois podem promover o intuito

de modificar e aprimorar sua atuação em sala de aula. Além disso, a prática deve estar sempre atrelada ao estudo de teoria, pois é relevante também que o professor possa se mostrar teoricamente informado para justificar escolhas, pois elas têm peso considerável em suas ações.

No caso desta pesquisa, as escolhas dos professores influenciaram a elaboração de suas tarefas, assunto a ser tratado no tópico a seguir.

#### *4.1.3 Percepções sobre atividades dos professores em formação.*

Nos parágrafos que seguem, apresentamos as percepções dos professores em formação sobre atividades baseadas nos relatos de suas preferências e justificativas para tal. As perguntas para obter essas respostas foram realizadas em dois momentos distintos: primeiro por meio de questionário, no primeiro dia do curso de extensão; e, em um segundo momento, na entrevista realizada após o término do mesmo.

Optamos primeiro por apresentar as concepções dos professores FI, pois identificamos que eles responderam às perguntas pensando em suas experiências vividas enquanto alunos. Já as professoras FC pensaram tanto nas atividades realizadas pelos seus alunos quanto nas atividades que elas costumam aplicar ou não em sala de aula.

No questionário, uma das perguntas se referia às atividades que os professores em formação preferiam ou não, e ambas as respostas deveriam ser justificadas. As perguntas eram, respectivamente: *Quais tipos de atividades você mais gosta de fazer na aula de línguas como aluno?* (Q6) e *Quais tipos de atividades você não gosta de fazer na aula de línguas como aluno?* (Q7). Na entrevista, realizada ao final do curso, as perguntas foram diferentes para os participantes. Porém, tinham o mesmo viés, pois eles deveriam responder novamente questões referentes à suas preferências. A nossa intenção, ao repetir as perguntas, foi verificar se suas concepções haviam mudado ou não após a participação no curso de extensão. A seguir, apresentamos, primeiramente, a análise dos relatos dos professores FI; e, em um segundo momento, a das professoras FC.

##### *4.1.3.1 Percepções sobre atividades dos professores em formação inicial*

Para Eduardo, suas preferências com relação às atividades concentravam-se em trabalhar com vocabulário, pronúncia e cultura de países em que a língua alvo é a oficial, como é relatado no parágrafo que segue:

Como aluno, prefiro atividades que trabalham com vocabulário, pronúncias, cultura do país que tem essa língua como oficial, pois acho que as aulas ficam menos maçantes e aliam-se com o conteúdo social, podendo gerar conversas e tentativas de usar uma nova língua de modo mais natural. (Questionário- Q6)

Ainda, de acordo com o participante, atividades desse tipo alinham aspectos sociais às tentativas de uso da língua de maneira mais natural, gerando maior comunicação. Segundo Eduardo, deste modo, as aulas ficam menos maçantes e, com isso, podemos inferir que o participante esteja se referindo as atividades que não gosta de realizar, como as atividades as quais o conteúdo gramatical é o foco, reiterado na resposta da Q7 no trecho a seguir:

O contato como conteúdo gramatical é o que menos gosto, afinal sinto como se esse conteúdo fosse algo obrigatório de ser “decorado”, e contando com muitas regras normativas da língua.  
(Questionário- Q7)

Notamos, com a fala de Eduardo, que as atividades de cunho gramatical e de explicitação de regras da língua parecem constituir um conteúdo que não o motivava enquanto aluno. Para ele, era um conteúdo que parecia ser obrigatório de ser decorado. A motivação parece ser muito relevante para o professor FI, pois, ao ser novamente questionado sobre suas preferências durante a entrevista, Eduardo menciona as atividades que promovem a interação entre os alunos. Segundo ele, esse pode ser um fator estimulante para o envolvimento com a aprendizagem, como podemos verificar no relato a seguir:

eu gosto muito de atividades que propõe interação entre os alunos (.) principalmente entre os alunos que são mais novos (.) eu acho que isso é um estímulo pra ele (.) porque eu acho que se você é um adulto e você devido a um fator externo precisa aprender a língua (.) já tem todo uma preocupação em aprender e talvez tenha que ter um esforço a mais (.) mas se você / enquanto mais novo (.) se você não tiver um estímulo no primeiro plano você acaba desistindo (.) que é o que acontece em muitos cursos assim (.)

(Entrevista)

Observamos que, para Eduardo, motivar os alunos, principalmente os mais jovens, é um dos aspectos a serem considerados quando o participante pensa em uma atividade. De acordo com ele, torna-se relevante considerar atividades que estimulem a interação, principalmente entre os alunos, pois é importante que eles se sintam motivados a continuar a aprender a língua. Para Van den Branden (2016) é exatamente no momento de planejamento da tarefa que o professor poderá

refletir, por exemplo, sobre como essa tarefa irá motivar o aluno a realizá-la. A preocupação de Eduardo em motivar os alunos e promover interação entre eles pode ser confirmada com a elaboração da tarefa apresentada na primeira seção desta análise. Ora, ele optou por utilizar uma temática considerada relevante para o público jovem e também propôs etapas na sua atividade para serem realizadas em conjunto pelos alunos, criando um potencial para interação significativa na língua alvo. Eduardo reitera sua posição no relato a seguir, retirado da explicação de sua tarefa apresentada ao final do curso:

Na verdade (.) as nossas atividades elas tiveram é um estilo assim (.) semelhante (.) é que a gente pegou a temática do Harry Potter e dividiu entre alguns filmes e daí você ia trabalhando com os alunos em grupo (.) ou individual (.)

(Relato durante o curso de extensão)

Conforme mencionamos na primeira seção desta análise, Manuela elaborou suas atividades juntamente com os colegas, Eduardo e Vivian. Pensaram em um público mais jovem, possivelmente interessado pela temática abordada, de interesse também da própria participante, como demonstrado no excerto que segue:

Professora pesquisadora:

*Como aluna você gostaria de fazer essa tarefa? (.) o que você acha?*

Manuela:

(.) ah eu acho que sim (...) ainda mais né? que eu escolhi um tema que eu adoro (.) que é o Harry Potter (.) eu ia me senti muito motivada a procurar coisas (.) ou pra discutir (.) tudo mais

(Entrevista)

Observamos que, escolher um tema de interesse do aluno, e que possivelmente o motivasse a realizar a atividade, foi um ponto forte para elaboração da tarefa de Manuela. Isso porque, segundo a professora FI, ela tentou projetar o que gostaria de realizar em sala de aula, e por isso a escolha de um tema que fosse de seu interesse, conforme podemos ver no excerto abaixo:

ai (.) assim (.) eu tentei projetar também o que eu tinha vontade de fazer nas minhas aulas de inglês (.) inda mais porque assim eu vim de escola de idiomas que tinha aquele material e todo dia a mesma coisa (.) repetição

(.) então tudo que eu elaborei foi muito pensando no que eu tinha vontade de ter nas minhas aulas e não tive

(Relato durante o curso de extensão)

O fato de a participante mencionar a recorrência de temas nas atividades realizada enquanto aluna confirma a sua preocupação em proporcionar a seus alunos uma temática relevante e interessante. Perspectiva essa que pode também ser associada à de Eduardo, quando ele menciona a importância de um tema para a motivação dos alunos. Para Barbirato (2005) escolher um tema que seja relevante, significativo e interessante para o aprendiz, pode, além de motivá-lo a realizar a tarefa, proporcionar situações consideráveis de uso da língua alvo e levá-lo a pensar criticamente sobre determinados assuntos. Além disso, Manuela pensou em uma atividade que projetasse aquilo que gostaria de realizar como aluna, algo que consideramos muito relevante para um professor, perceber e selecionar atividades que possam motivar e chamar atenção dos alunos (VAN DEN BRANDEN, 2009). A participante reiterou seu pensamento com a resposta do questionário, ao mencionar suas preferências por atividades que utilizam diferentes recursos tais como: livros, filmes, vídeos, etc, como mostrado no relato a seguir:

Gosto de atividades que vão além do material didático, como filmes, livros, vídeos, pois acredito em uma melhor compreensão da língua, já que se trata da interação dela na sociedade.

(Questionário- Q6)

As preferências de Manuela foram confirmadas na elaboração de suas tarefas, uma vez que ela utilizou diferentes recursos em sua proposta, como: trechos do filme e do livro referentes à temática escolhida. Observamos, também, com o relato, que o uso de diferentes recursos se justifica pelo fato da professora acreditar na possibilidade de uma maior compreensão da língua alvo por parte dos alunos. Contudo, quando questionada sobre atividades que não gosta de realizar, Manuela argumenta não gostar de atividades em que é preciso se expor na língua, pois acredita não ser proficiente o suficiente, como podemos inferir do relato retirado do questionário:

Sou suspeita pra falar sobre ao que não gosto em atividades, pois tenho muito interesse em fazer estas, porém não sou afeiçoada por atividades orais por possuir ainda dificuldade com a língua.

(Questionário- Q7)

Diferentemente de Manuela, Vivian argumenta preferir atividades que promovem discussão, como demonstra na resposta do questionário a seguir. Ainda reitera essa preferência ao propor atividades em duplas na sua tarefa elaborada, por acreditar que a comunicação entre os alunos poderia ser maior. De fato, os trabalhos em pares ou pequenos grupos tendem a proporcionar mais interação do que práticas de ensino mais centradas no professor (KUMARAVADIVELU, 1994). Além do mais, o resultado da tarefa também era proveniente de uma discussão, com demonstrado na primeira seção dessa análise.

Gosto de discussões no idioma em questão.  
(Questionário- Q6)

Contudo, Vivian é enfática ao dizer que não gosta de traduções e também de atividades mais pontuais, que não promovem discussões e não exijam muitos conhecimentos dos alunos, como podemos observar pelo excerto que segue:

Traduções. Acredito que atrasa a aquisição do idioma.  
(Questionário- Q7)

(...) alguma monótona (.) eu geralmente se eu tivesse / tipo que assim monótona? (.) ah daí eu acho que já não se enquadra em atividade (.) geralmente ah procure no texto tal coisa (.) se eu tivesse muito presa não conseguisse pegar insumo meu (.) não iria gostar de fazer a atividade (.) eu acredito que o que eu não gostaria o aluno também não gostaria (.)  
(Entrevista)

Observamos que, para Vivian, a motivação do aluno também é um fator importante para a realização da atividade. E assim como Manuela, a professora FI levou em consideração suas próprias experiências e preferências para elaborar sua tarefa e se mostrou muito satisfeita com o resultado, como nos mostra o relato a seguir:

Eu gostei da atividade que (...) que eu elaborei (.) assim (.) uma que eu conseguia desenvolver um texto (.) e que fazia eu pensar sobre aquilo (.) tanto no sentido que eu coloquei a moral ali no meio (.) quanto no sentido de dialogar com o amigo (.) e criar coisas a partir daquilo  
(Entrevista)

Vivian menciona que sua tarefa pode levar o aluno a refletir sobre a atividade, criar um texto a partir dessa reflexão, trocar informações com os colegas e dar outro sentido para a atividade. De fato, como já apresentado na primeira parte da análise, a tarefa proposta por Vivian leva o aluno a pensar criticamente e promove a comunicação entre os alunos. Concluímos, portanto que a reflexão da professora FI é um resultado de sua participação no curso sobre tarefas.

Com pensamento semelhante ao da colega, Jorge argumenta que não gostaria de apresentar aos seus alunos atividades cansativas, maçantes e com temas recorrentes, pois esses tipos de atividades parecem não motivar o professor FI. Ele argumenta que é preciso uma diversificação dos temas para despertar o interesse dos alunos, como mencionou no trecho da entrevista e do questionário, respectivamente:

Ah (.) eu não quero por uma coisa **muito** (.) muito / como eu tava falando uma coisa muito maçante (.) como uma coisa que você fica parado no tempo (.) como mesmo assunto (Entrevista).

Ditados, vídeos ou filmes longos, por serem muito cansativos e, repetição de temas, quando o professor ou o material se estendem muito há a possibilidade de um desinteresse. (Questionário- Q7)

Como alternativa para motivar o aluno, Jorge sugere o uso de vídeos, mas argumenta ser preciso que o recurso seja coerente, com uma temática atual e interessante, como podemos verificar no excerto a seguir:

(.) eu penso (.) eu já vou atrás hoje em dia (.) eu pego um vídeo (.) por exemplo(.) pegar uma coisa que interessa o aluno (.) não adianta pegar uma coisa sobre o museu (.) não interessa(.) ninguém vai em museu (.) se for series da netflix em espanhol (.) dai tudo bem (.) dai interessa (.) é uma coisa que interessa que é atual (Entrevista)

Podemos inferir que essa perspectiva do professor esteja apoiada em suas preferências enquanto aluno, como confirma na resposta do questionário apresentada a seguir:

Leitura e vídeos curtos, para praticar a parte auditiva que é uma característica muito diferente, resumindo, nem sempre falamos aquilo que escrevemos. (Entrevista escrita – Q6)

Notamos que, para Jorge, a prática auditiva é um dos pontos que merece destaque quando ele pensa em atividades, pois, para ele, é importante que o aluno tenha essa oportunidade de prática. Porém, na sua tarefa, Jorge não propõe nenhum uso de recursos visuais ou auditivos, e sim, dá preferência a uma prática que incentiva a comunicação, como evidenciado na análise de sua tarefa na primeira seção.

A tarefa bidirecional (LONG, 1989) proposta por Jorge como sua atividade final, foi escolhida com o intuito de promover a prática oral, pois ele acredita que os alunos prestariam maior atenção na leitura do colega, conciliando a prática auditiva com a leitura e a conversação. Essa tarefa foi estudada durante o curso de extensão e, ao observar que o participante a utilizou em sua proposta, demonstra que o curso pode ter tido influência no seu processo de elaboração. Consideramos esse fato como um dado positivo.

Concluimos, com os relatos dos professores FI, que suas experiências enquanto alunos foram de suma importância para elaboração de suas tarefas, pois observamos que suas preferências foram decisivas para sua composição. Ao observar que as preferências influenciam a elaboração das atividades, podemos entender que os professores elaboram as tarefas também com base em sua abordagem implícita (ALMEIDA FILHO, 1993), além dos conteúdos estudados no curso de extensão.

Para Eduardo, atividades relevantes são aquelas que têm potencial para interação e comunicação. Da mesma forma, Vivian mencionou preferir atividades em pares que possam promover discussões. Ambos os professores FI consideram que atividades pontuais são atividades de cunho mais gramatical, que, além de cansativas, não exigem dos alunos muitos conhecimentos e, por isso, não são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, na opinião dos professores FI. Essa perspectiva também foi apresentada por Jorge ao argumentar que não gosta de atividades com temas recorrentes (temas normalmente explorados em atividades de ensino de línguas), por serem maçantes.

A preocupação em ter um tema de interesse dos alunos foi um aspecto importante levantado por Manuela, e também defendido por Eduardo. Ambos acreditavam ser relevante ter um tema com o intuito de motivar os alunos a realizarem as atividades. Manuela, assim como Vivian, também elaborou uma tarefa que gostaria de realizar enquanto aluna, e esse aspecto é de suma relevância para um professor, pois demonstra que ele considera as necessidades e preferências dos alunos,

demonstrando, assim, uma preocupação com seu processo de aprendizagem (VAN DEN BRANDEN, 2016).

Notamos também que, apesar de os professores FI apresentarem suas percepções de atividades enquanto alunos, alguns relatos podem ser reflexos da percepção de um professor. Afirmamos isso, pois, ao analisar trechos da entrevista e do questionário (e ao compará-lo com as tarefas elaboradas), observamos que os professores FI demonstram tanto uma preocupação com os alunos quanto em como as atividades seriam realizadas por eles, e quais seriam suas motivações ao realizá-las. Podemos inferir então que o curso de extensão pode ter influenciado na construção de suas concepções, ou que pelo menos os tenha levado a refletir sobre aspectos de elaboração e realização de atividades em sala de aula. Outro ponto interessante é notar que, a preocupação dos professores com a aprendizagem do aluno, e considerá-lo centro da aprendizagem, é um dos aspectos da AC (ALMEIDA FILHO, 1993) e, conseqüentemente, do PBT, como apresentado no referencial teórico desta pesquisa.

No tópico seguinte, apresentamos as preferências referentes às professoras FC.

#### *4.1.3.2 Percepções sobre atividades das professoras em formação continuada*

Como mencionamos no início dessa seção, as professoras em formação continuada apresentaram suas perspectivas sobre atividades baseadas tanto em suas preferências pessoais quanto nas preferências de seus alunos. Ora, nos relatos apresentados, percebemos que suas respostas eram fundamentadas principalmente por suas experiências vivenciadas enquanto professoras. Desse modo, as suas tarefas podem ter sido elaboradas considerando os alunos e seu processo de aprendizagem, como demonstrado nos parágrafos a seguir.

Ao ser questionada sobre quais atividades gosta de realizar, Aline mencionou preferir atividades lúdicas, pois considera que elas a ajudam a compreender melhor o conteúdo apresentado. A preferência de Aline também é levada em consideração ao elaborar suas próprias atividades, como podemos perceber pelo relato retirado do questionário e da entrevista oral, respectivamente:

Gosto de fazer atividades “lúdicas”, pois acredito que com elas consigo compreender mais o que está sendo ensinado

(Questionário- Q6)

Eu sempre tentei pegar mais jogos sabe? (.) pegar um conteúdo e tentar montar um jogo (.) montava um jogo de tabuleiro (.) vários jogos sabe? (.) na verdade teve duas também que eu fiz com imagens (.) que você tinha que falar como que eram as imagens (.) ai o outro tinha que adivinhar(.) alguma coisa do tipo

(Entrevista)

Contudo, realizar esse tipo de atividade em sala de aula, no contexto em que Aline atua, não é uma tarefa fácil, pois, segundo o relato da professora FC, há uma cultura de aprender em contexto nacional, em sua opinião, que dificulta o trabalho com atividades mais lúdicas, uma vez que os alunos acreditam não aprender dessa maneira:

mas eu acho que entra um pouco na história da nossa cultura (.) sabe? (.) porque eu trabalho numa escola de idiomas (.) e a gente sempre ta tentando fazer algo diferente (.) tanto é que a gente teve semana passada foi a festa de Halloween (.) teve pai que chegou e falou assim (.) mas não vai ter aula?(.) entendeu? (.) as vezes a criança aprendeu muito mais ali (.)

a gente teve gincana (.) várias brincadeiras (.) várias coisas que dava pra aprender várias coisas sabe?(.)

mas o pai chegou assim sabe? acha que se você não tiver aprendendo uma gramática (.) não tá aprendendo (.)

(Relato durante o curso de extensão)

De fato, não parece ser uma tarefa fácil para o professor conseguir realizar um trabalho que condiz com as necessidades dos alunos e com as exigências do contexto em que atua. Principalmente se o ambiente em questão não permite uma flexibilidade do professor. Ao mencionar suas preferências pessoais com relação às atividades, ela argumenta ser importante a possibilidade de prática oral, como mencionado no questionário:

Não gosto muito de atividades que fiquem muito focadas na escrita, pois acredito que em uma aula de línguas é importante a prática oral.

(Questionário - Q7)

Ao analisar a tarefa proposta por Aline na primeira parte desta análise, é possível observar traços de suas preferências quando ela opta por propor aos seus alunos atividades com potencial para prática oral. Um exemplo a ser considerado é a entrevista realizada entre os líderes e candidatos em umas das etapas da tarefa. Dito isso, concluímos que, sua participação no curso sobre a tarefas, suas preferências pessoais e suas experiências como professora, influenciaram na elaboração de sua tarefa.

Dando continuação a nossa análise das professoras FC, observamos, pelo relato a seguir, que Carla menciona preferir as atividades da abordagem comunicativa:

Ah eu acho que eu gosto de fazer as atividades de abordagem comunicativa (.) eu não sei se eu sou muito influenciada pela minha graduação de quatro anos ai (.) que durante quatro anos que a gente ficou com esse tipo de abordagem (.) não (.) a gente teve outras também que a gente viu durante a graduação (.) a gente teve todas (.) mas entre todas que a gente viu durante a graduação eu acho que essa é a que mais assim (.) que eu gosto de trabalhar (.) porque eu acho que possibilita fazer criação realmente de tarefas

(Entrevista)

Carla reconhece que suas preferências possam ter sido influenciadas por suas experiências na graduação. Contudo compreendemos que ela demonstra ter conhecimentos teóricos sobre a AC ao entender que esta possibilita o trabalho com tarefas, uma vez que elas têm suas raízes na AC. Entretanto, Carla também se mostrou consciente sobre a dificuldade em trabalhar com AC, pois há uma resistência por parte dos alunos em realizar atividades em que o foco não é a gramática, como mostrado no trecho abaixo:

tem alguns alunos que não gostam das atividades (.) eles acham que eles não tão aprendendo (.) geralmente eles têm uma imagem que o professora tá lá só pra passar tempo com ele sabe? (.) alguns tem essa imagem e outros não (.) porque eu tenho alunos que as vezes gostam digamos assim mais da gramática (.) e ai tem essas mais de conversação (.) ou por exemplo que é comunicativa que tem outro tipo de abordagem (.) mas eu tenho alunos que não gostam de abordagens que são voltadas para a gramática (.) eles já gostam dessa abordagem comunicativa

(Entrevista)

Assim como mencionou Aline anteriormente, Carla também enfrenta a dificuldade em tentar um ensino mais comunicativo com alunos — que preferem aulas de cunho gramatical —, porém, ela também argumenta que há alunos que aceitam melhor a abordagem comunicativa. Compreendemos que essa realidade atinge muitos professores de língua, pois é praticamente impossível ter uma sala de aula na qual todos os alunos apresentem as mesmas preferências.

Carla, ao elaborar sua tarefa, analisada na primeira parte desta análise, teve a iniciativa de fazer uma atividade voltada para a comunicação e com potencial para interação. Todavia, ela selecionou um item gramatical a ser estudado durante a realização da tarefa e, apesar de não haver menções explícitas a gramática, reconhecemos que houve uma preocupação em conciliar uma proposta comunicativa com o ensino de itens gramaticais. Com isso, não foi possível afirmar que

a atividade de Carla é uma tarefa, pois, para nós, uma tarefa não pode ter o foco em uma estrutura particular e pré-determinada. Reconhecemos que há autores (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; XAVIER, 2011) que não compartilham dessa visão. Entretanto, julgamos que a opção da professora FC possa ter sido influenciada tanto por suas preferências quanto por suas experiências em sala de aula.

Gabriela também menciona preferir atividades que estimulem a produção oral e, diferentemente das colegas, também considera a produção escrita relevante, como observamos nas respostas do questionário:

Gosto de atividades que estimulem a produção escrita e um pouco a oral.  
Gosto muito de propor debates sobre um tema específico, propor apresentações orais, principalmente. [OH! Respondi como professora!]  
(Questionário-Q6)

Promover a comunicação entre os alunos é um dos aspectos considerados relevantes para Gabriela, como podemos observar no relato acima. Além disso, foi possível constatar que suas preferências pessoais são demarcadas por sua experiência em sala de aula, pois, ao invés de responder como aluna, ela respondeu como professora. Notamos também que a resposta de Gabriela foi condizente com a tarefa que elaborou, dado que procurou promover a prática oral por meio de uma atividade mais dinâmica, a encenação baseada na temática “jeitinho brasileiro”, discutida na primeira parte desta análise.

Considerando os relatos analisados nesse tópico, concluímos que, diferentemente dos professores FI, as preferências e concepções de atividades das professoras FC são muito mais fundamentadas por suas experiências em sala de aula do que por experiências vivenciadas enquanto alunas, como era de se esperar. Ademais, há também uma forte influência dos contextos em que elas atuam. Podemos observar isso pelos relatos de Aline, ao mencionar uma dificuldade em propor atividades mais dinâmicas, e também pelos relatos de Carla, aponta os desafios de conciliar as preferências dos alunos com os conhecimentos advindos da graduação. Carla também reconhece que os ensinamentos da graduação foram de suma importância para a construção de suas preferências, e que podem tê-la influenciado na elaboração de suas atividades. Por outro lado, Giovana foi condizente com suas preferências na elaboração de sua tarefa, porém, notamos que elas foram fundamentadas muito mais por suas concepções de professora do que por suas experiências enquanto aluna.

Concluimos, portanto, que tanto a oportunidade de estudo de teorias quanto a atuação e prática são relevantes para compor as concepções e preferências de professores em formação. Afinal, são essas oportunidades que permitem ao professor fazer escolhas e refletir sobre o que é melhor para aprendizagem dos seus alunos. A reflexão realizada pelas professoras nos relatos analisados nesse tópico parte de uma análise sobre experiências vividas na tentativa de identificar outras possibilidades de modificar a sua ação (GRIMMETT, 1988). Por serem professoras em formação continuada, Aline, Carla e Gabriela encontram-se no espaço ideal para reflexão, principalmente para o desenvolvimento de autonomia, ou seja, a sala de aula (KFOURI-KANEOYA, 2009).

Consideramos ser a partir da reflexão que os professores podem identificar tanto os desafios enfrentados quanto as contribuições para formação. Por isso, no tópico a seguir apresentamos as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em formação ao elaborarem as tarefas, bem como os benefícios mencionados por eles que são advindos dessa prática.

#### *4.1.4 Elaboração de tarefas: dificuldades e contribuições para formação.*

Nesse tópico, apresentaremos uma reflexão realizada pelos professores sobre o seu processo de elaboração das tarefas. Essa reflexão apresenta ainda as dificuldades enfrentadas, assim como as contribuições para sua formação. As perguntas que geraram os dados deste tópico são advindas da entrevista realizada no término do curso, pois reconhecemos que essa reflexão só foi possível após o período de elaboração das tarefas. Nos parágrafos que seguem, apresentamos a reflexão realizada pelos professores FI que não haviam elaborado, até o momento da coleta, nenhum tipo de atividade e, por isso, compreendemos que os desafios e benefícios foram diferentes daqueles apresentados pelas professoras FC. Essas, por sua vez, já haviam elaborado atividades ao longo de sua atuação em sala de aula, mas não exatamente tarefas. E, por meio de seus relatos, podemos perceber que tiveram algumas dificuldades e reconheceram os benefícios dessa oportunidade para sua formação.

A primeira pergunta realizada aos professores teve como intuito compreender as possíveis dificuldades enfrentadas na elaboração das tarefas. Como o curso de extensão foi sobre tarefas, eles já estavam cientes de que o objetivo da elaboração era, de fato, uma tarefa. E, devido a isso, observamos que foi uma preocupação dos professores classificar a atividade prontamente como tarefa. O relato de Eduardo, a seguir, confirma essa preocupação:

(...) acho que a maior dificuldade foi (...) quando eu tava elaborando a tarefa depois eu dei uma olhadinha no quadro assim em o que é uma tarefa sabe (.) a gente foi vê se aquilo tava se enquadrando e também vê qual seria o uso daquilo (.) e também quando eu elaborei a tarefa (.) eu tava pensando em alunos de um nível intermediário (.) e ai eu fiquei muito inseguro porque eu não imaginei se aquilo era muito fácil (.) se aquilo era muito difícil pro aluno (.) e ai eu fiquei imaginando (.) você vai aplicar aquilo em sala e os alunos vão achar aquilo patético (.) e ai todo um plano que você tinha pra aplicar no dia você fica imaginando o que vai fazer o resto da aula

(Entrevista)

Observamos que maior desafio apresentado por Eduardo se resumiu no questionamento do que vem a ser uma tarefa, e se a sua atividade condizia ou não com os princípios estudados por ele durante o curso. Como apresentamos anteriormente, no referencial teórico desta pesquisa, esse questionamento é muito comum aos professores ao trabalharem com tarefas (ELLIS e SHITANI, 2013). Por isso, reiteramos que é preciso um esclarecimento do termo e também dos seus princípios, pois, uma vez que os critérios forem esclarecidos, a dificuldade tende a diminuir, tanto na aplicação em sala de aula quanto na própria elaboração (BARBIRATO, 2005). Contudo, é preciso reconhecer que a preocupação com a definição do termo apresentada por Eduardo pode ser devido ao curso de extensão do qual ele participou, afinal, defendemos que na prática da sala de aula, dificilmente os professores poderão se questionar se a sua atividade vem a se configurar como tarefa ou não. Consideramos também que a compreensão do termo seja necessária, pois é importante para o professor reconhecer e defender aquilo que realiza em sala de aula. Somente assim ele poderá fazer escolhas mais efetivas, a fim de obter resultados mais satisfatórios em suas aulas (XAVIER, 2011).

Outra preocupação apresentada pelo participante está centrada na aplicação dessa atividade e em como ela seria realizada pelo aluno, ou seja, se ela estaria condizente com o nível da turma e se apresentaria uma proposta relevante e interessante. Consideramos as preocupações relevantes e, de certa forma, comum aos professores de línguas em alguns momentos de sua atuação. No entanto, reconhecemos que, no caso de Eduardo, elas podem ser provenientes de uma inexperiência em sala de aula. Afinal, o participante encontrava-se no primeiro ano da graduação no momento da coleta de dados e ainda não havia tido a oportunidade de atuar como professor.

Manuela, da mesma forma que Eduardo, reconheceu como uma dificuldade durante a elaboração da atividade, ao poder considerá-la de fato uma tarefa, como é possível observar no trecho que segue:

é que eu tive aquela coisa / é que eu tive aquele medo(.) será que é uma tarefa (.) será que essa atividade vai ter o resultado que eu quero (.) ai eu ficava pensando (.) mas será que eu não tá muito básico (.) muito fácil ou muito difícil (.) eu tinha um pouco desses receios (.) mas (.) assim(.) na hora com o resultado eu gostei do que eu acabei criando

(Entrevista)

Os questionamentos mencionados por Manuela foram semelhantes aos de Eduardo. Suas maiores preocupações durante a elaboração podem ser resumidas em: como seria o resultado da atividade, se o nível era condizente e se de fato ela poderia ser considerada uma tarefa. Todavia, ela mostrou-se satisfeita com a sua criação. Para Vivian, não foi diferente. Essa participante também teve receio de não conseguir elaborar a atividade, principalmente depois de ter estudado sobre tarefas no curso de extensão, como mostrado no relato a seguir:

Eu fiquei com medo! Caramba (.) eu fiquei nesse curso um tempão (.) será que eu não aprendi nada? Só que daí eu dei uma lida de novo e falei (.) ah (.) só dando a cara a tapa mesmo RISOS pra saber o que tinha feito (.) ah daí eu falei que eu fui no feeling (.) né? (.) eu estudei no material da professora(.) eu dei uma olhada e falei assim (.) ah (.) vamos ver (.) vamo tentar comparar se tá cumprindo as (.) como fala? (...) as (...) nossa eu esqueci a palavra (.) mas é o que precisava cumprir ali pra ser uma tarefa

(Entrevista)

O medo relatado por Vivian pode ser considerado uma característica comum dos professores ao se proporem a elaborar uma atividade, principalmente tratando-se de um profissional em formação inicial, como era o caso da participante. Outro aspecto a ser considerado é o fato de Vivian, assim como os colegas, ter receio se sua atividade seria classificada como uma tarefa ou não. E, como uma alternativa para concretizar seu aprendizado por meio da atividade elaborada, a participante procurou estudar novamente os princípios teóricos e os critérios definidores tarefa. Notamos que o estudo de teoria pode ser um dos meios através do qual os professores podem aprofundar conhecimentos sobre determinados assuntos e também procurar aprimoramentos para sua prática. Além disso, é preciso também que haja espaço para reflexão sobre ambos os aspectos: teoria e prática (SCHÖN, 1983).

Outro dado interessante também relatado por Vivian é o fato de a elaboração de uma atividade demandar tempo do professor:

Eu demorei por exemplo (.) eu acho que eu fiz (.) duas (.) de três alter/ de três abc cada uma (.) acho que foi isso (.) eu demorei uma hora em cada uma (.) mas eu não acredito

que tenha sido dificuldade (.) e sim eu quis elaborar mesmo (.) principalmente porque eu fiquei tentando dar aquela lapidada no inglês (.) e porque eu estudei pra conseguir fazer um negócio legal

(Entrevista)

Mesmo a participante não considerando como uma dificuldade ter gastado um tempo razoável na elaboração das atividades, defendemos que esse pode ser um dos pontos que leve o professor a optar por utilizar materiais prontos ao invés de elaborar os seus próprios.

Notamos que os três participantes, — Eduardo, Manuela e Vivian —, tiveram relatos muito semelhantes. Podemos inferir que isso possivelmente ocorreu pelo fato de estarem cursando os primeiros anos da graduação no momento da coleta de dados, ou por terem elaborado as tarefas em conjunto, como apresentado no início desta análise.

Jorge, outro professor FI, também teve uma perspectiva semelhante à dos colegas quando questionado sobre o desafio de elaborar sua própria atividade, como podemos perceber no trecho a seguir:

Fazer a atividade é difícil! Não é fácil. (.) porque você olha ali uma coisa e falar assim ah (.) você pegar um livro que já tem uma atividade (.) ai gostei (.) não gostei (.) e você aplica ou dá certo ou não dá (.) agora quando você vai fazer você tem que pensar em mil e uma coisa (.) porque você tem infinitas possibilidades (.) porque você tem que escolher uma coisa (.) um tema (.) ai você vai pensar o que você quer com aquilo (.) ai você vai pensar a parte oral (.) a parte escrita (.) a parte de leitura (.) é uma coisa difícilíssima

(Entrevista)

Para Jorge, elaborar uma atividade é um ato muito mais desafiador do que simplesmente escolhê-la pronta de um livro, pois, para o participante, a sua elaboração envolve muitas possibilidades e requer um esforço maior do professor. Esse, por sua vez, tem de escolher um tema, analisar a maneira como irá trabalhar as diferentes habilidades e, para Jorge, isso pode ser realizado de diversas maneiras, tornando-se assim numa dificuldade. De fato, como apresenta Van den Branden (2009), o professor tem de se fazer perguntas a si mesmo antes de propor uma atividade aos seus alunos. Principalmente questionar-se como aquela proposta irá condizer com as necessidades de seus estudantes.

A escolha de um tema é apontado por Eduardo como um fator positivo para elaboração de uma atividade, pois isso pode facilitar a aceitação do aluno, como mencionou o professor FI na resposta da entrevista:

Eu pensei principalmente no que eu achei que ia dar certo pros alunos (.) apesar de eu gostar de Harry Potter (.) mas principalmente se isso ia dar certo ou não

Eu acho que eu apresentaria aquilo com segurança por ser um tema que eu conseguiria ter domínio (.) então eu poderia contornar (.) poderia colocar algo mais elaborado na hora  
(Entrevista)

Outro aspecto interessante apontado por Eduardo é o fato de que o tema pode deixar o professor mais confiante com sua atividade. Segundo ele, assim ele se sentiria mais preparado para ensinar algo que já lhe é familiar e, com isso, compreendemos que a escolha do professor FI pela temática de sua tarefa foi um fator que pode tê-lo auxiliado a superar suas dificuldades durante a elaboração.

Com relação a estar confortável com a elaboração de atividades, temos perspectivas semelhantes às dos professores FI ao argumentarem ter sido uma experiência relevante, que os influenciou a tentar elaborá-las no futuro, como podemos observar nos seguintes relatos de Manuela e Jorge:

Professora do curso de extensão:

E você se sentiu à vontade elaborando as tarefas? Você faria isso no futuro?

Manuela

Ah sim(.) foi assim uma experiência muito significativa pra mim (.) eu gostei muito (.) agora eu to com uma unidade toda elaborada já pra minha IC (.) tá uma belezinha (.) to super orgulhosa dela

Jorge

Eu tenho vontade de fazer! Mas assim (.) eu sei que eu não conheço todo tipo de exercício possível (.) eu conheço pouco (.) lógico (.) mas eu já conheço o que eu não quero por (.) já é bastante coisa

(Entrevista)

Podemos notar pelo relato de Manuela que a experiência foi muito significativa para participante, pois, além de ter como resultado um trabalho de iniciação científica sobre tarefas, ela mencionou ter sido uma prática da qual gostou muito. Da mesma forma, Jorge considerou elaborar suas próprias atividades, mas, reconhece ainda ter pouco conhecimento sobre o assunto. Eduardo também apresenta uma posição semelhante à dos colegas, pois, nos relatos a seguir, menciona que gostaria de aplicar as tarefas elaboradas em sala de aula. Porém, acredita ser preciso se familiarizar com essa prática, elaborando outras atividades:

Eu tenho muita vontade de usar (.) mas eu acho que eu tenho que reformular muita coisa (.) vê aonde eu iria encaixar aquilo (.) pra que eu iria usar e tal (.) eu precisaria elaborar muito mais assim (.) muito mais atividades (.)

Eu precisaria elaborar mais tarefas na verdade (.) eu precisaria fazer uma grade de coisas que eu gostaria de ensinar (.) mas não apenas baseadas em tarefa na verdade (.) mas outras atividades (.) isso é muito importante principalmente pra parte oral né? (.) parte oral do aluno

(Entrevista)

De fato, a elaboração de atividades é uma prática que exige do professor uma maior dedicação. Entretanto, a possibilidade de aplicá-las em sala de aula pode trazer reflexões significativas, tanto para o professor enquanto profissional elaborador de suas próprias atividades, quanto também pode promover uma análise se aquilo que foi proposto deu certo e se foi condizente com a proposta de ensino ou com as necessidades dos alunos e os objetivos iniciais do professor ao propor a atividade.

Diferentemente dos professores FI, as professoras FC pensaram em propostas de atividades considerando suas experiências vividas, como podemos observar na análise de suas tarefas. Os desafios por elas relatados concentraram-se na dificuldade de tentar conciliar a proposta do PBT com o ensino tradicional de cunho gramatical, como podemos observar nos relatos que seguem:

Aline

Ah (.) eu acho que assim (.) o mais difícil mesmo foi tentar produzir (.) eu prefiro chamar de atividade porque eu fiquei com medo de que não fosse (.) mas é essa coisa de criar (.) de você se desprender um pouco (.) porque eu tenho muito dessa (.) de me prender a gramática (.) me desprender disso pra mim é mais difícil (.)

(Entrevista)

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados durante a elaboração, Aline menciona a própria produção da tarefa. Também se desvencilha do ensino de gramática, pois, para ela, ainda era uma dificuldade conseguir elaborar uma atividade sem esse propósito. Além disso, a professora teve receio em nomear sua atividade de tarefa, uma vez que foi discutido durante o curso de extensão que algumas atividades são chamadas de tarefa e não seguem propriamente os critérios definidores de uma. Notamos que, possivelmente, a preocupação da professora advém de sua participação no curso. Porém, não podemos afirmar se durante sua prática em sala de aula ela demonstraria esse receio em definir se a atividade é uma tarefa ou não.

Para Gabriela, a situação não foi diferente, pois a professora também mencionou como um desafio a dificuldade em conciliar o ensino de gramática com as tarefas, como podemos verificar no trecho a seguir:

Acho que a maior dificuldade é isso que eu falei (.) como eu vou ensinar isso (.) né? (.) como eu vou sair disso? (.) de regra tão gramatical pra tarefa (.) se é pensar numa situação (.) por exemplo (.) acho que a maior dificuldade de elaborar seria um tópico que exige muita regra (.) muita gramática(.) e passar pra algo de tarefa (.) talvez mais pra frente eu consiga pensar em algo (.) se o meu objetivo é / eu quero que eles pratiquem a oralidade (.) daí sim (.) ou a escrita (.) mas se for / eu quero que eles assimilem as regras de acentuação por meio de uma tarefa (.) eu ainda acho bem difícil

(Entrevista)

Observamos que Gabriela acredita no potencial da tarefa para o desenvolvimento de uma produção de habilidade oral ou escrita. Contudo, considera a conciliação da elaboração de uma tarefa com o ensino de um item gramatical algo difícil de ser compreendido e de ser realizado. Entendemos que o pensamento da professora transcenda o nível do senso comum e esteja relacionado com a sua abordagem, pois, como podemos notar em seus relatos, a preocupação com o ensino de gramática é defendida por ela em certos momentos. Porém, em sua tarefa não há nenhuma menção explícita ao ensino de itens gramaticais. Para nós, as concepções de Gabriela vão além de um mero reflexo de sua Competência Implícita ou de um ensino tradicionalista vivenciado enquanto aluna. Para nós, essas concepções foram construídas por meio de suas experiências enquanto professora e tornaram-se constituintes de sua abordagem. Da mesma forma, Carla, ao relatar sobre os desafios vivenciados na elaboração de suas atividades, também menciona a preocupação com o ensino de gramática, como demonstrado no relato a seguir:

eu não tenho muita criatividade (.) e eu acabo / eu peço muito ainda de ser gramatical (.) acaba sendo gramatical (.) por mais que eu faça uma tarefa eu acabo pecando assim (.) eu vi que eu sempre vou atrás de aspectos mais gramaticais (.) mais seria ter esses conceitos contrários ao que ela dizia de que isso não seria uma tarefa sabe? (.) e eu percebo sempre que dentro de tudo isso eu sempre ficava pensando se eu não tava sendo muito gramatical (.) mais na gramática do que na comunicação dos alunos (.) meio que não prestando atenção nele (.) na própria aprendizagem dele (.) do tipo ir na lousa passar o conteúdo e pronto (.) passei conteúdo sabe (.) mas eu acho que talvez eu esteja aumentando também (.) porque eu sou muito dramática

(Entrevista)

Com o relato de Carla, observamos alguns pontos pertinentes, como, por exemplo, o fato de ela considerar não ter muita criatividade para elaboração de sua atividade. Devido a isso, tende a optar por atividades que sejam de cunho gramatical, algo que acredita ser negativo. Consideramos, na verdade, que o fato de Carla optar por atividades mais gramaticais talvez esteja muito mais relacionado com a sua abordagem do que à falta de criatividade. Para ela é um erro sempre se pautar na gramática. Porém, notamos que essa concepção pode ser consequência de sua formação acadêmica com ênfase no trabalho com a abordagem comunicativa, como foi mencionado por Carla em outro momento desta análise. Outro ponto interessante, é que durante o curso de extensão foram apresentados os conceitos definidores de uma tarefa e, possivelmente, devido a isso, Carla questionou se suas atividades condiziam com esses princípios ou se eram atividades de cunho gramatical. A preocupação de Carla também demonstra um processo reflexivo ao analisar sua própria prática, ao pensar nas necessidades dos seus alunos e na aprendizagem dos mesmos. Essa reflexão sobre a própria prática realizada pelos professores é um dos primeiros passos para que possam buscar maneiras de modificá-la, de aprimorarem-se e também de buscarem alternativas para uma aprendizagem mais eficaz dos alunos (SCHÖN, 1983).

Como podemos observar, as três professoras FC demonstraram preocupações que foram além das dificuldades em elaborar uma atividade. Foram preocupações centradas na aprendizagem do aluno e em como elas poderiam melhorar sua prática com essa elaboração, assim como desvencilharem-se de um ensino pautado apenas pelo ensino de gramática.

Os professores FI e FC apresentaram, de maneira geral, relatos sobre as dificuldades enfrentadas com a elaboração de tarefas, sendo essas: a inexperience na elaboração de atividades (no caso dos professores FI), conseguir se desvencilhar do ensino pautado pela gramática (no caso das professoras FC) e dúvidas relacionadas a definição da tarefa (ambos os casos). Todavia, compreendemos que, apesar das dificuldades, o uso das tarefas em sala de aula pode trazer benefícios tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para o professor enquanto profissional, como podemos observar nos relatos de Aline e Eduardo, apresentados a seguir:

Aline

Acho que seria uma coisa dessa de abordagem de ensino (.) que se diferencia de tudo que a gente tinha até hoje né? (.) porque quando a gente ouve falar de ensino (.) até mesmo na faculdade (.) e nossas experiências de aprendizagem de língua (.) sempre foram escolas de idiomas que faziam a gente decorar mil listas de verbos (.) fazia a gente fica totalmente na gramática fazendo *drills* (.) e fica fazendo frases e mudando palavrinhas (.) sabe? (.) eu acho que pensar em um ensino em que promove a interação dos alunos (.) e que eles

têm a oportunidade de interagir por si próprio (.) ao invés de ficar lá procurando palavrinha na sentença (.) eu acho que é muito diferente sabe? (.) eu acho que é uma aprendizagem totalmente diferente (.) que dá uma liberdade muito maior pros alunos

(Entrevista)

Como pontos positivos de se utilizar o PBT em sala de aula, Aline cita a possibilidade de promover interação entre os alunos como algo muito mais relevante do que as atividades propostas por um ensino de cunho mais tradicional, o qual argumenta ser pautado pela memorização de verbos e prática de itens linguísticos. Além disso, ainda menciona uma possível liberdade que o aluno teria nesse ensino. Assim, podemos inferir que Aline esteja, talvez, se referindo à possibilidade de o aluno produzir genuinamente na língua alvo (BARBIRATO, 2005).

Para Eduardo, os benefícios de se utilizar o PBT seriam relevantes para uma reflexão do professor sobre a sua prática, e também sobre a aprendizagem do aluno, como percebemos no relato a seguir:

Uh (...) acho que o benefício na verdade seria um pouco difícil de te dizer em um primeiro plano (.) acho que é você estar tendo essa experiência em sala de aula e aí você vê que tá surgindo efeitos positivos (.) daí você fica mais tranquilo sabe? (.) aí você vê que o ambiente da sala talvez está mais amigável e isso faz com que as pessoas façam mais interação (.) e você pode ver se os alunos estão tentando criar com mais independência uma sentença na língua inglesa (.) e aí você vai vendo se isso tá surgindo efeitos positivos (.) principalmente na aplicação (.) sabe? (.) você também pode ver nos processos de avaliação assim sabe? (.) colocar uma coisa mais alternativa na avaliação como uma avaliação oral assim (.) assim mais descontraída (.) talvez você consiga notar mais melhorias em relação às suas turmas passadas que você não tinha tanta preocupação com a aplicação de tarefas (.)

(Entrevista)

Eduardo menciona ser interessante para o professor fazer análise sobre os efeitos positivos da utilização do planejamento, pois assim seria possível perceber como os alunos reagem a ele, e como isso pode ou não trazer melhorias para sua aprendizagem. Além do mais, o participante menciona um ponto interessante e semelhante ao de Aline: o fato de os alunos poderem ter maiores possibilidades, por meio da interação, de produzir na língua alvo e, conseqüentemente, gerar aprendizagem (BARBIRATO, 2005). Outro dado mencionado por Eduardo também se refere ao que seriam os benefícios para os professores, como podemos notar com o relato abaixo:

Acho que o que muda na vida do professor é a autonomia na verdade (.) você ser um professor de uma escola de línguas talvez você fique mais preso ao material (.) em como os outros professores aplicavam (.) qual era a metodologia dos outros professores (.) e

tudo mais (.) eu acho que geralmente o aluno entende né? mas será que é com toda essa eficiência? (.) e assim é um aprender que você vai ver também só na hora assim (.) talvez a parte da escola de idiomas fique mais preso assim (.) fique mais engessado (.) eu acho que pode inibir um pouco o aluno pra ele tentar ser mais independente (.) isso ai até pode fazer com que o aluno desanime um pouco do curso (.) pode não ver melhorias num primeiro plano

(Entrevista)

Observamos que Eduardo menciona um importante aspecto para o professor de línguas: a autonomia. Para ele, o contexto de ensino em uma escola de idiomas vem a ser um espaço menos provável de o professor conseguir desenvolver a autonomia, pois tende a reproduzir ações realizadas por outros professores, ou então, apenas seguir o livro didático. Porém, o processo de desenvolvimento da autonomia pode ocorrer em diversos espaços, desde que seja pautado por uma reflexão realizada pelo professor sobre a sua prática. É preciso que ele tenha a oportunidade de reconsiderar suas ações, escolhas, crenças, conhecimentos prévios, a fim de modificar a sua prática considerando a aprendizagem dos alunos (KFOURI-KANEOYA, 2009). Além disso, Eduardo afirma que o ensino de uma escola de idiomas de cunho mais tradicional pode engessar o aluno, enquanto que o ensino por meio do PBT pode trazer uma maior autonomia, fazendo com que ele perceba o conhecimento adquirido e isso o motive a continuar o seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista as dificuldades relatadas pelos professores em formação ao elaborarem tarefas, consideramos que alguns aspectos mencionados podem se estender aos professores que optem tanto pela elaboração quanto pela utilização de tarefas em suas aulas, assunto que será melhor explorado no tópico seguinte.

#### *4.1.5 Possíveis desafios enfrentados, apontados pelos professores FI e FC, ao elaborar ou utilizar tarefas*

Para melhor compreender os possíveis desafios a serem enfrentados por professores ao elaborarem ou utilizarem tarefas em suas aulas, optamos por perguntar aos participantes de pesquisa: *quais seriam os desafios que os professores podem enfrentar ao elaborar suas próprias tarefas ou utiliza-las?* Com relação aos desafios, os professores em formação apresentaram reflexões, que, apesar de hipotéticas, são pertinentes e serão melhores exploradas nos parágrafos que seguem.

Para Vivian, um dos desafios que os professores podem enfrentar é a não aceitação do planejamento das tarefas por parte do aluno. Ponto também defendido por Manuela quando argumenta que é preciso estabelecer um acordo com o aluno para que ele esteja ciente do que realizará em sala de aula e como isso poderá condizer ou não com suas necessidades, como podemos observar em ambos os relatos:

Manuela

Eu acho que assim (.) é ter aquela comunicação com o / assim ter aquela relação bem estreita com o aluno (.) não ter aquela distância (.) assim tem muito problema de ter professor (.) de ter aquela coisa de distanciamento (.) quando o professor tá querendo assim (.) ouvir as dúvidas do aluno (.) as coisas que eles gostam e querer ter essa troca (.) eu acho que dá muito mais certo (.) quando tem essa proximidade acaba sendo mais efetivo

Vivian

Eu acho que o maior desafio é o aluno (.) focar naquilo (.) você elabora tudo aquilo e o aluno fala (.) ai que chato (.) não quero fazer

Professora

da parte do professor (.) assim (.) o que você acha que seria difícil fazer?

Vivian

Hum :: eu acredito que se ele / tem que estudar muito pra aquilo (.) porque :: exige muito mais do que jogar um exercício (.) e você ter que interpretar só

(Entrevista)

Como podemos observar, na opinião de Vivian, é preciso que o professor tenha conhecimento sobre o PBT, pois, para ela, esse tipo de planejamento vai exigir mais do que a mera aplicação de um exercício. Essa concepção também é apresentada por Eduardo quando é questionado sobre os possíveis desafios enfrentados pelos professores, como constatamos no relato a seguir:

O maior desafio (.) acho que é em primeiro plano ele ter embasamento teórico sabe? (.) porque : : eu tenho certeza que muitos alunos assim como eu não sabem (.) eu talvez saiba um pouco mais (.) mas eles não sabem o que é uma tarefa (.) então se você já não tem um conhecimento nessa área (.) mesmo que seja assim básico (.) se você não tem aonde se basear (.) em conteúdo teórico por trás assim (.) ai você vai criar assim (.) ai você vai acabar engessando o aluno (.) e você acabar caminhando pro lado de ser um exercício (.) mas você vai achar que aquilo é uma tarefa comunicativa e tudo mais sabe (.) então se você já não tem um conhecimento prévio enquanto professor do que é a tarefa (.) acho que já é uma grande dificuldade pro professor

(Entrevista)

Para Eduardo, a maior dificuldade do professor seria não ter conhecimento teórico sobre o que seja uma tarefa. Seria um desafio, em sua opinião, tentar utilizar um ensino ou produzir atividades desse tipo sem um conhecimento prévio, realizado por meio de um estudo teórico sobre o assunto. Esse aspecto apontado é muito relevante se considerarmos a importância de um embasamento teórico para toda proposta de ensino, seja ela o PBT ou não. Ora, a oportunidade de conhecimento da teoria logo nos primeiros anos de sua formação é um aspecto muito relevante para o professor, tendo em vista que, com isso, ele poderá realizar escolhas teoricamente informadas e, conseqüentemente, a partir dessas escolhas e oportunidades de experiências práticas, constituir sua abordagem (VIEIRA ABRAHÃO, 2006a).

Uma concepção muito semelhante à de Eduardo é apresentada por Gabriela. Ela também argumenta que seria um desafio para os professores que não têm conhecimento de teoria realizar as tarefas em suas aulas, como podemos constatar pelo relato que segue:

Eu acho que se a gente tem uma formação como nós temos aqui (.) a gente já tem um norte (.) agora quem não teve (.) acho que o maior desafio é buscar teoria (.) porque a gente tem que :: buscando a formação constante (.) continuada (.) mas eu acho / percebi assim (.) nesses professores que estão a mais tempo né? (.) na área e tal (.) não tem nem noção que eles podem fazer diferente (.) engessa né? (.) fica (.) a gente chama de engessado né? (.) dentre outras questões externas né? (.) ah mas a gente tem internet (.) mas o que eu vou procurar? (.) por aonde eu vou começar? (.) tem gente que não tem nem noção / aí eu posso ensinar por tarefas (.) posso ensinar por conteúdo (.) ah mais isso é um absurdo (.) ninguém vai aprender (.) porque tem muito a concepção antiga de ensinar

(Entrevista )

Outro ponto destacado por Gabriela é a importância de um embasamento teórico não só na formação inicial, mas também na continuada. Para ela, é um desafio maior para o professor que não teve contato com diferentes teorias em sua formação se propor a outra forma de ensinar, como, por exemplo, utilizar tarefas em suas aulas. Considera não ser algo fácil para esse o professor a possibilidade de se propor a conhecer novas teorias, caso isso não se realize de maneira guiada. Concordamos com a perspectiva da professora e defendemos que é preciso, de fato, que tanto os professores em formação inicial quanto continuada tenham a chance de conhecer diferentes teorias, além de terem também a oportunidade de prática, de modo que seja proposto também uma reflexão sobre esses aspectos (CELANI, 2001).

Gabriela também argumenta ser necessário que os professores possam ter oportunidade de reflexão sobre teoria e prática quando é questionada sobre quais os possíveis meios pelos quais os professores podem buscar melhorias em prática, como podemos perceber pelo trecho que segue:

Ah só pela teoria (.) e por discussões mesmo com outras pessoas assim / por isso que eu sinto falta de grupos de estudos (.) em todos os aspectos (.) não só sobre tarefas (...)

porque chegou uma hora depois que eu terminei a graduação (.) que eu tinha aquela sensação de que eu não sabia nada (.) não sei se isso é normal (.) mas eu sentia mais falta de grupos de estudo (.) mais de estudar um pouco

(Entrevista)

A partir do relato de Gabriela, reiteramos a importância de propostas como a da nossa pesquisa, que permitam os professores em formação inicial e continuada a ter experiências com diferentes tipos de ensino e reflexão. Afinal, defendemos que esse é um caminho para possíveis melhorias na formação de professores e também no ensino de línguas.

Diferentemente dos colegas, Carla apresentou como um possível desafio algo que ainda não havia sido mencionado: a dificuldade em se utilizar um planejamento diferente do ensino tradicional no ensino regular devido a alguns fatores. Podemos observar isso no seguinte trecho da entrevista:

Eu acho que assim (.) o maior desafio (.) eu penso que seja no ensino público porque (...) você fazer isso no ensino público / é muito fácil né? você passar três anos fazendo prática e : : três e quatro anos fazer prática pra uma sala de cinco seis alunos (.) e aí você vai pra uma sala que tem tipo quarenta alunos (.) como você dá uma abordagem comunicativa? É tipo : : como que você consegue trabalhar com todos? Acho que é bem difícil é : : porque até então várias escolas não fazem porque seguem determinadas regras (.) as professoras falaram pra gente que elas queriam muito fazer as atividades mas a escola não deixava elas fazer (.) porque a gente tinha uma programação (.) um programa (.) que eles tinham que acompanhar (.) ou era um programa do governo (.) e eu acho que era uma dificuldade muito grande professores de ensino público focarem nisso (.) as vezes ele quer fazer algo e não consegue (.) as vezes ele cria uma atividade (.) mas ele não tem formação pra entender aquela atividade (.) o que eu acho que deve ser muito mais fácil numa escola particular (.) que deve debater as questões pedagógicas (.) ou em cursinho mesmo que eu acho que você tem uma autonomia (.) digamos assim (.) e claro (.) no ensino público além de você ter que lidar pra tudo isso você tem que lidar com o momento que estão passando né? (.) por eles serem jovens (.) acho que o maior desafio pra quem tá se formando é esse (.) se vai as vezes com uma expectativa e quando chega lá as vezes é muito frustrante

(Entrevista)

Percebemos no relato de Carla alguns pontos muito relevantes para uma reflexão em torno dos desafios que os professores podem enfrentar ao tentarem realizar um ensino diferente do

tradicional em contexto de escola regular. Aqui, ela menciona diretamente a escola pública. Porém, concordamos que esse cenário abrange o ensino regular de modo geral. O primeiro questionamento de Carla se resume ao número de alunos que um professor tem de lidar ao trabalhar nesse contexto. Para ela, a prática vivenciada em um projeto de extensão ficou limitada ao trabalho com poucos alunos. De fato, algumas oportunidades de prática tendem a projetar cenários ideais que não condizem com a realidade dos professores atuantes em escola regular do nosso país. Outro dado pertinente apontado por Carla refere-se à imposição de conteúdos pela escola. A maioria das escolas tem de seguir calendários pré-estabelecidos e conteúdos a serem cumpridos, não possibilitando que os professores atuem com um planejamento diferente. E, realmente, isso pode ser um grande empecilho para que esse professor busque alternativas para melhorar a sua prática (VAN DEN BRANDEN, 2016). Além disso, quando há a possibilidade de o professor propor algo diferente, ele pode não ter formação necessária, como foi mencionado pela professora FC. Algo com que não concordamos no relato de Carla é o fato de ela acreditar que, no ensino particular, a situação pode ser diferente. Defendemos que as dificuldades possam ocorrer em qualquer contexto no qual o professor não tenha a liberdade para realizar suas próprias escolhas, e também, de qualquer maneira, se o profissional não tiver uma formação condizente para lidar com o tipo da proposta. Por fim, notamos que a participante apresentou alguns desafios que englobam não só os desafios enfrentados com a aplicação do PBT, mas inerente aos professores de línguas de maneira geral. Consideramos que esses dados foram muito relevantes para as reflexões propostas por esse trabalho, porém, esse não é necessariamente parte do nosso foco com esta pesquisa, pois isso se desdobra em outras discussões.

Com relação a tudo que foi apresentado nesta seção, podemos concluir, portanto, que o uso do PBT e das tarefas em sala de aula pode trazer desafios aos professores de línguas que estão relacionados a: compreensão da teoria, elaboração das atividades, definição se essa atividade vem a ser uma tarefa ou não, aplicação das tarefas em sala de aula, exigência de esforço, estudo e tempo do professor e principalmente o desprendimento de um ensino de cunho tradicionalista, pautado somente na gramática da língua alvo. Porém, observamos também pelos relatos dos participantes que há alternativas para que esses desafios sejam superados, como, por exemplo, a busca pelo estudo de teoria sobre tarefas e a oportunidade de elaboração e de prática aplicando-as. Ademais, apresentamos também uma reflexão a respeito dos benefícios do uso de tarefas na opinião desses professores. Eles mencionaram, de maneira semelhante, a autonomia que os alunos teriam para

produzir na língua alvo em contraponto a um ensino tradicional, e também a criação de uma autonomia do professor para que ele mesmo possa elaborar e refletir sobre aquilo que seria melhor para aprendizagem de seu aluno e para ele mesmo enquanto profissional.

A oportunidade de estudo de princípios teóricos foi mencionada pelos professores como uma alternativa possível para sanar suas dúvidas em relação ao PBT, como também se mostrou útil para elaboração de suas tarefas, fato que podemos perceber pelos relatos apresentados nessa seção. Devido a isso, consideramos de suma importância compreender as concepções dos participantes sobre o PBT, assunto a ser tratado na próxima seção.

## **4.2 Concepções dos professores em formação inicial e continuada sobre o PBT**

Com o intuito de responder a segunda pergunta de pesquisa deste estudo, “Quais concepções os professores apresentaram ao final do curso sobre os princípios teóricos do PBT?”, foram analisados dados provenientes da entrevista realizada após o término do curso de extensão e das discussões das aulas gravadas e transcritas. Consideramos ser relevante analisar as concepções dos professores sobre o PBT antes e após a participação no curso, e de que forma essa compreensão pode ou não ter influenciado na elaboração de suas tarefas.

A seguir, apresentamos os conhecimentos dos professores sobre o PBT antes de sua participação no curso de extensão.

### *4.2.1 Concepções dos professores em formação (FI e FC) sobre o PBT anterior a participação no curso*

Em um primeiro momento, procuramos compreender o que os professores FI e FC sabiam sobre o ensino baseado em tarefas antes de participarem do curso. Então, partir dos relatos, observamos que os professores FI tiveram respostas semelhantes em alguns aspectos, como confirmado pelos trechos que seguem:

Vivian

Ah eu só tinha minha experiência como aluna (.) então eu só tinha experiência de fazer a tarefa (...)

mas eu não sabia que existia uma diferença entre tarefa e exercício (.) pra mim era (.) ah (.) eu falei tarefa (.) agora é exercício (.) mas não tem diferença

(Entrevista )

Manuela

Olha(.) eu não sabia nada (.) eu era bem leiga nesse/ eu achava assim (.) elaborar uma atividade era uma coisa assim (.) ai (.) os professores que entravam assim super bons

(Entrevista)

Eduardo

Eu não sabia nada! (.)

(Entrevista)

Jorge

Não! Ah eu imaginava que era tarefa pra casa (.)

(Entrevista)

Verificamos, com os relatos, que os professores FI demonstraram não ter conhecimento sobre o PBT antes do curso de extensão, porém, a afirmação deles condiz com o momento em que se encontravam na coleta de dados, ou seja, o primeiro ano da graduação. É preciso considerar também que não podemos afirmar se ao longo de sua graduação os professores FI teriam contato com o PBT. Entretanto, ainda sim, alguns pontos podem ser destacados, como o fato de Vivian não perceber a diferença entre tarefa e exercício. Na área de ensino e aprendizagem de línguas é muito comum denominar qualquer atividade realizada em sala de aula como exercício, pois, por muitos anos, essa era a realidade, devido a uma cultura de ensinar calcada no estruturalismo, advinda da abordagem gramatical. Com o surgimento da abordagem comunicativa o foco da aprendizagem passou a ser outro, e as experiências realizadas em sala de aula também foram modificadas. Para Xavier (2007b), a distinção entre tarefa e exercício é muito relevante, principalmente pelo fato de muitos professores e alunos terem concepções semelhantes às da professora Vivian. De acordo com a autora, exercícios são ferramentas para se trabalhar a forma, são atividades que requerem atenção dos alunos para estruturas gramaticais específicas e pré-estabelecidas. Já as tarefas, são consideradas por Barbirato (2005) como unidades de ação que provocam interações significativas na construção de sentidos.

Na fala de Jorge, as tarefas do planejamento eram consideradas tarefas de casa (*homework*), e, de fato, a nomenclatura tende a causar certa confusão entre os alunos e também entre os professores. Outro ponto relevante é destacado por Manuela, no excerto anteriormente apresentado, quando menciona acreditar que a elaboração de atividades era algo relacionado aos professores

“super bons”, ou seja, há uma crença entre os professores de que a elaboração de atividades seja algo para outros professores e não para eles. Segundo Xavier (2011), há receio por parte dos professores de que tipo de ensino irá exigir conhecimentos e habilidades que estão aquém daqueles que ele possui. E isso faz com que o professor não procure outras formas de ensinar.

Embora as professoras FC tivessem tido contato com outras teorias de ensino e aprendizagem durante o seu processo de formação, elas afirmaram que a teoria do PBT não foi muito explorada, como apresentamos nos trechos a seguir:

Aline

Do ensino de tarefas eu sabia bem pouco (.) quase nada na verdade (.) eu acredito que tinha um ou dois textos (.) não (.) nem isso (.) com a matéria né? (.) sabia um pouco mais sobre o ensino comunicativo (.) mas nada específico assim (.) nada de tarefas

(Entrevista)

Gabriela

Eu aprendi bastante com o curso da professora né? (.) de planejamento (.) e também / na graduação a gente não vê tanto tão profundamente né? (.) eu acho que talvez na disciplina do primeiro ano também (.) mas eu acho que foi um pouco perdida por causa da minha (.) da minha cultura de aprender né? (.) eu não to vendo gramática né? (.) pra que eu vou escrever um texto se eu não sei? (.) e eu tinha aquela coisa (.) eu quero falar como um nativo (.) pra mim professor brasileiro ensinando não serve (.) TEM QUE SER NATIVO (.) risos (.) então eu acho que eu perdi muito por isso

(Entrevista)

Carla

Assim (.) eu tinha visto na época da graduação sobre o ensino de tarefas (.) mas a gente / é engraçado isso porque o ensino por tarefas a gente fez tanto no instituto de línguas (.) tanto pra praticar (.) mas na teoria mesmo a gente vê muito pouco

(...) eu não lembro muito isso de teoria e tal (.) eu lembro mais da prática e de trabalhar no projeto de extensão de línguas (.) e o professor corrigia nossas tarefas (.) falando isso aqui pode (.) isso aqui não pode (.) e é isso

(Entrevista oral)

Aline relata que quase não teve contato com a teoria. Gabriela teve contato em uma disciplina específica e em poucos momentos da graduação. Já Carla tinha contato constante com as tarefas, mas não de forma explícita, como apresentado respectivamente nos trechos destacados. Observamos também nos relatos, que Aline e Gabriela tiveram pouco contato com o PBT, e ambas cursaram a graduação em Letras na mesma universidade — uma com licenciatura em espanhol e a outra em inglês, respectivamente. Gabriela, que possui licenciatura em língua inglesa, foi

apresentada às tarefas no primeiro ano do curso de graduação como aluna e estudou os princípios teóricos em uma disciplina da pós-graduação sobre planejamento. Em contrapartida, Carla pôde estudar teoricamente o PBT na graduação e na prática em um projeto de extensão, porém, durante a prática não foram abordados os princípios teóricos, somente o processo de elaboração de tarefas.

Podemos concluir que, nos dois<sup>5</sup> cursos de graduação em que as professoras FC estudaram o planejamento baseado em tarefas, essa não foi uma teoria muito difundida, embora as professoras tenham cursado graduação em universidades diferentes. Carla ainda teve a oportunidade de prática, porém, isso não ocorreu com embasamento teórico. O descompasso entre teoria e prática se mostra ainda muito presente em diferentes contextos, e isso ocorre devido a uma falsa crença de que teoria se aprende no meio acadêmico, enquanto a prática é restrita ao contexto escolar (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Outro dado interessante foi apontado por Gabriela, quando menciona que sua cultura de aprender pode ter prejudicado o seu contato com as tarefas como aluna e, conseqüentemente, como professora também. Por isso, justificamos que é preciso cada vez mais que os professores em formação tenham contato com diferentes teorias de ensino e aprendizagem, além de exercerem a prática, se não na graduação, em cursos de extensão ou de formação continuada.

Na fala de Gabriela notamos também outra crença: a de que o professor nativo é mais preparado do que o professor brasileiro, pois, segundo ela, o seu intuito era o de falar como um nativo. Percebemos que a crença da participante muito se assemelha à crença de muitos alunos, fato que tende a prejudicar tanto a profissão do professor de línguas quanto a área de ensino e aprendizagem. Segundo Celani (2001), a profissão do professor de línguas é invadida por todos os lados, porque qualquer um pode ser professor diante da situação atual, inclusive pessoas nativas que optam por ministrar aula de línguas como alternativa para o aumento de renda. A autora argumenta que o problema está em aceitar essa situação ao invés de melhorar as condições de trabalho e a qualidade da formação dos professores nos cursos de Letras.

Concordamos que os cursos de extensão universitária são maneiras para que se possa ter um aperfeiçoamento na formação dos professores de línguas, como foi proposto por essa pesquisa. Notamos também que é preciso que esses cursos possam trazer conteúdos significativos para esses professores, de forma que possam ter uma compreensão da teoria apresentada para poder conciliá-la com a prática.

---

<sup>5</sup> Aline e Gabriela cursaram a graduação na mesma universidade, e Carla em outra universidade.

A partir disso, nosso objetivo com o próximo tópico a ser apresentado foi o de observar se, de fato, o curso de extensão pode auxiliar na compreensão dos princípios norteadores do PBT, assunto melhor explorado a seguir.

#### *4.2.2 Concepções dos professores em formação (FC e FI) sobre o PBT após o curso de extensão*

Com o intuito de melhor compreender as concepções dos professores em formação sobre o PBT e de que forma elas teriam ou não influência na elaboração de suas tarefas, uma das perguntas da entrevista consistia em apresentar como compreendia o planejamento e como eles definiam as tarefas. A seguir, apresentamos os relatos dos professores começando por Aline:

Aline

Eu acho que eu explicaria (.) é quando você monta um (.) é um :: (.) você tem uma abordagem né? de ensino (.) de que você vai se focar mais na interação dos alunos (.) com o foco no sentido (.) a gente não tem mais essa preocupação com item gramatical (.) de fórmulas (.) de você tentar ensinar eles (.) pra que decorem algo (.) mas que você foque mais no sentido (.) dessa interação de todos os alunos (.) pra que eles consigam (.) e praticar (.) não praticar a língua né? (.) e utilizar a língua sem que seja por regrinhas ou decoração (.) decorar algo

(Entrevista)

Para Aline, a tarefa envolve, primeiramente, uma abordagem. E, de fato, o planejamento baseado em tarefa é uma das materializações da abordagem comunicativa. Quando a participante menciona que no planejamento baseado em tarefas o intuito é o de fazer com o que os alunos utilizem a língua não apenas pela decoração de regras, com isso, podemos inferir que ela entende o uso da língua para comunicação. No PBT, a visão de linguagem também é voltada para comunicação, a fim de que o aluno possa, por meio de um ambiente que lhe seja interativo, significativo e de relevância, adquirir a língua alvo (BARBIRATO, 2005). A interação é mencionada por Aline como um definidor do planejamento baseado em tarefas, assim como o foco no sentido, um dos fatores definidores de tarefa como apontado por vários autores (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2006; RICHARDS, 2006; NUNAN, 1989; XAVIER, 1999; BARBIRATO, 2005).

O participante Jorge também concebe o PBT como um ensino que privilegia a interação, como é possível perceber pelo trecho a seguir:

Jorge

Eu entendi que é um coisa que não é feita individualmente (.) ela é feita coletivamente (.)  
é um aprendizado que não é um aprendizado é :: autodidata (.) você precisa ter uma  
interação

(Entrevista)

Outro ponto destacado por Jorge é o fato de a atividade não ser realizada individualmente e sim, coletivamente, perspectiva que concorda com a definição de Barbirato (2005) em que a interação tem por fundamento a colaboração para se chegar a propósitos comunicativos. Ainda, segundo a autora, outros aspectos que definem as tarefas são a natureza significativa e relevante da tarefa e a semelhança com situações que os alunos encontram fora de sala de aula. Corroborando essas definições, Manuela argumenta que as tarefas são atividades que se inserem em um contexto de interesse do aluno, ou seja, algo que lhe seja familiar, fazendo com que ele se identifique, como mostra o relato durante a última aula do curso de extensão:

Eu acho que sim (.) ainda mais com o que eu venho lendo a tarefa ela tá muito ligada com  
o atual do aluno (.) eu acho que essa temática é um pouco mais atual (.) um pouco mais  
próxima pro aluno (.) então ela acaba se identificando e motivando ele a continuar (.) a  
fazer o curso (.) a realizar a tarefa e tudo mais

(Relato durante o curso de extensão)

Manuela destaca um ponto importante, a identificação e motivação dos alunos com o tema proposto, de modo que isso possa fazer com que realizem a tarefa. De acordo com Van den Branden (2009), o professor assume, juntamente com as tarefas, o papel de motivador, afinal, ele pode perceber o que é de interesse ou não dos alunos, além de propor temas que irão motivá-los a realizar a tarefa. Consideramos relevante que o professor possa ter o discernimento sobre como propor e selecionar temas que sejam relevantes e significativos para os alunos no desenvolvimento das tarefas, ora, ter um eixo organizatório temático é um dos critérios da tarefa, também proposto por Barbirato (2005). As concepções de Manuela foram reforçadas na elaboração de sua atividade, pois, como analisado na primeira seção dessa análise, ela optou por um tema que acredita ser relevante e de interesse para seus alunos.

Além disso, durante a entrevista, Manuela menciona que as tarefas não são somente atividades que privilegiam a habilidade oral, mas que também possibilitam o trabalho com outras habilidades, como podemos conferir no relato que segue:

Eu vejo assim que é aquele : : (.) é uma atividade que tá inserida no contexto familiar / não familiar/ familiar pro aluno (.) e que ele precisa não só treinar a habilidade dele na língua (.) mas também né?(.) aquela parte da leitura (.) da produção (.) da comunicação entre os outros colegas (.) treina muito essa parte da comunicação mesmo

(Entrevista)

As afirmações da professora FI, no excerto anterior, concordam com os argumentos de Ellis (2006) quando o autor defende que o PBT pode promover o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) e também oportunidades para que os alunos possam atuar em contextos reais do uso da língua, como mencionou a professora FI.

Eduardo também apresentou como concepção sobre o PBT um ensino que privilegie temas que promovam a interação, e que o foco esteja no significado, como podemos perceber nos trechos a seguir, retirados da entrevista e de uma discussão realizada no decorrer do curso:

eu acho que é muito importante pra (.) pra questão de interação (.) de contato com a língua (.) e até mesmo pra evitar a dispersão do aluno quando você tem um tema por trás

(Entrevista)

Professora

Qual é o primeiro critério que você olha e fala assim (.) ah (.) é tarefa? Então o que vocês pensaram?

Eduardo

eu (.) primeiro eu olhava se (.) o foco era no sentido

(Relato durante o curso de extensão)

Eduardo menciona que a interação é um ponto muito importante do PBT, pois ela promove o contato com a língua, enquanto que o tema pode auxiliar na motivação do aluno, ponto também defendido por Manuela, como vimos anteriormente. Outro dado merecedor de destaque é o fato de o professor ter compreendido que o foco no sentido é um dos critérios definidores de uma tarefa, diferentemente de um exercício em que o foco está na gramática ou na prática de itens linguísticos. Os critérios mencionados por Eduardo corroboram a visão de autores como Skehan (1996), de que as tarefas são atividades nas quais o foco está no sentido, representam situações do mundo real e propõem uma conclusão, um resultado. Em sua tarefa elaborada, o professor FI procurou conciliar suas concepções com as atividades propostas, pois, como podemos observar na análise de sua

tarefa, o foco está no sentido. A atividade também propõe um resultado comunicativo (a criação de um torneio semelhante ao do tema proposto), e tem potencial para promover interação, tanto entre os alunos, pelo fato de terem de realizar as atividades em pequenos grupos ou pares, quanto com o texto ou com a cena do filme do tema proposto. Como mencionado anteriormente também, a escolha do tema foi condizente com a concepção de que ele pôde auxiliar na motivação da atividade.

Gabriela também concebe as tarefas como atividades com uma finalidade, reconhecendo que elas têm a possibilidade de promover interação com foco na comunicação, como podemos perceber pelos trechos retirados da entrevista e do relato durante a última aula do curso de extensão:

é uma atividade que envolve um processo de aquisição e aprendizagem de língua (.) que tem um propósito né? (.) um fim em si (.) um resultado (.) mas que vai exigir a comunicação e interação

ai eu penso também que a tarefa pode envolver um aprendizado de gramática (.) mas é um (.) um trabalho que o aluno / um trabalho entre aspas que ele desenvolve (.) e que tem o propósito de se comunicar e de interagir (.) principalmente (.) acho que a tarefa ficou bem claro pra mim por isso (.) o propósito de comunicação e interação né?

(Entrevista)

PROFESSORA

Você considera essa atividade uma tarefa?

GABRIELA

Eu penso que sim! (.) eu tava pensando (...) porque ela tem um proposito (.) ela tem uma proposta comunicativa (.) e ela leva a interação (.)

(Relatos durante o curso de extensão)

Quando a professora FC menciona que a tarefa tem um propósito em si, observamos que ela se refere a um dos critérios definidores de tarefa: o resultado. De acordo com Barbirato (2005), o propósito de se atingir um resultado é um dos critérios que muitos autores (SKEHAN, 1996; RICHARDS, 2006; ELLIS, 2003; XAVIER, 1999) parecem concordar ao definir tarefas. De maneira geral, concluímos que as definições de Gabriela sobre tarefas se assemelham a alguns aspectos do que prescreve os princípios teóricos: tarefas são atividades que privilegiam a comunicação, podem promover interação e têm uma finalidade, ou seja, um resultado.

Gabriela mencionou na entrevista, como apresentamos nos parágrafos anteriores, que tinha uma preocupação, enquanto aluna, de aprender uma língua com um professor falante nativo, além

de também acreditar na importância de se aprender os aspectos gramaticais da língua alvo. Em relação às tarefas, ela acredita que, caso sejam utilizadas para aprendizagem de itens linguísticos, de maneira semelhante ao ensino de cunho tradicional, a tarefa pode falhar, como podemos perceber pelo trecho a seguir:

mas eu acho que :: se a gente for seguir aquela perspectiva de que :: do mito do / considerando o mito do falante nativo (.) você usar a língua do jeitinho que ela vai ser usada / tipo tem que ser naquela estrutura (.) a tarefa vai falhar (.) agora se eu deixo o aluno / por exemplo pra falante de outras línguas básico de PLE (.) gente vocês vão / por exemplo fazer um (.) fazer um cartaz de uma propaganda combatendo o câncer de mama (.) usem o máximo de português possível (.) tudo bem se usar um pouco de inglês (.) então AÍ SIM ela pode acontecer (.) ai sim (.) se não ela vai falhar (.) a gente tem que conscientizar o aluno /preocupem-se em fazer a atividade e não em falar o português correto (.) se não vai criando aquele receio né? (.) se não cai na gramática de novo

(Entrevista)

Observamos um aspecto importante apontado por Gabriela sobre o uso de tarefas em sala de aula: o fato de que a professora percebeu que o PBT não se resume em fazer com que o aluno consiga aprender a língua padrão ou então falar de acordo com as regras, mas sim, o desenvolvimento processual da linguagem para que se possa, por meio de um ambiente interativo, adquirir a língua alvo (BARBIRATO, 2005). A abordagem dos professores é muitas vezes marcada por sua Competência Implícita, principalmente os professores que se encontram em um estágio inicial de sua formação (ALMEIDA FILHO, 1993). Dessa forma, defendemos que os professores que possivelmente passaram por um ensino calcado no estruturalismo, possam questionar a eficácia de um planejamento em que o foco não seja a forma. Esse é o caso do participante Eduardo, demonstrado no trecho a seguir:

Eduardo

Eu acho que o ensino sobre tarefas (.) ele ainda precisa ser muito estudado sabe? (.) embora tenha muito conteúdo teórico (.) muita gente tem dúvida sobre a eficiência dele (.) e eu tenho algumas dúvidas sobre a eficiência dele se utilizar ele (.) como um todo assim (.) pensando no aluno sabe? e o aluno que começa sem saber nada do início ao fim será que ele (.) será que esse ensino teria total eficiência? (.) será que teria mais eficiência do que o ensino tradicional?

(Entrevista)

Os questionamentos de Eduardo sobre a eficácia do planejamento podem ser semelhantes aos questionamentos de professores que se deparam com o PBT ou com o uso de tarefas em suas aulas. De acordo com Van den Branden (2016), implementar o PBT em suas aulas é um processo

gradual e de muita aprendizagem. Exige do professor estudo, como mencionou Eduardo, dedicação e reflexão, pois é um planejamento que se mostra diferente das formas mais tradicionais de ensino. Para o autor, questionamentos como os de Eduardo são comuns, porque no PBT o professor exerce um papel que não é o de controlador das ações. Então, a imprevisibilidade pode deixar o professor mais inseguro em relação ao que será produzido pelos alunos em sala de aula e como ele irá lidar com esse fato. Diante disso, defendemos que os professores possam ter a possibilidade de cada vez mais estar em contato com o PBT, não só em contextos de extensão, mas também em seus próprios contextos de atuação. Consideramos que o contato com experiências de prática e estudo de teoria possa ajudar os professores a refletirem sobre diferentes tipos de ensino em sala de aula. Acreditamos que essas oportunidades possam também auxiliar na reflexão sobre esses questionamentos, como verificamos no trecho apresentado por Eduardo durante uma aula do curso sobre o estudo de teoria:

Então eu queria acrescentar que o conteúdo teórico me ajudou bastante (.) porque eu nunca dei aula então é um pouco difícil você criar um (.) um direcionamento assim (.) é muito difícil você por em prática e criar um primeiro plano (.)

(Relato durante o curso de extensão)

Eduardo relata que o estudo de teoria o ajudou a compreender o planejamento, pois, para ele, era muito difícil pôr em prática os preceitos da teoria, devido à sua inexperiência em sala de aula. Para Kfoury-Kaneoya (2009) esse contato com teoria é ainda mais significativo para os professores em formação inicial, como é o caso de Eduardo, pois isso pode fazer com que eles tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre suas crenças e pressupostos, analisando de que forma tudo isso pode ser útil para a construção de conhecimentos sobre novas teorias e práticas pedagógicas. Com esse estudo, o professor parte de uma Competência Implícita para a construção de sua abordagem de ensinar.

Diferentemente de Eduardo, para Vivian, o PBT é um ensino que tende a ter uma maior eficácia, pois a professora demonstra acreditar no potencial do planejamento, conforme veremos a seguir:

Vivian

Hum :: eu entendo que o aluno :: (.) como (.) como eu posso explicar?(.) eu acho que dá mais resultado (.) que o aluno vai tirar mais proveito daquilo e ele não vai se sentir tão (.) como eu falo? (.) tão sendo analisado mesmo (.)

(...)Eu acredito que tarefa seja aquilo que você (.) que você vai usar língua (.) vai dialogar com o seu colega (.) e também vai utilizar outros campos pra responder aquela pergunta (...) do tipo quando você fala (.)ah (.) faça um texto sobre isso (.) daí você vai usar um pouco mais a sua gramática

(Entrevista)

Vivian também apresenta algumas definições de tarefa que se assemelham às perspectivas dos seus colegas, como, por exemplo, a necessidade dos alunos utilizarem a língua para que possam estabelecer diálogos entre si. Podemos inferir que essas definições se referem ao uso da língua alvo para a comunicação, assim como para mobilizar outros conhecimentos, como os gramaticais. As concepções de Vivian foram condizentes com a elaboração de sua tarefa, observada na primeira parte desta análise, pois a professora FI sugeriu atividades em pares, o que possivelmente promoveria a comunicação, além de levar o aluno a pensar criticamente ao discutir questões éticas e morais relacionadas ao tema proposto.

Podemos notar, nos relatos dos professores, uma preocupação com a gramática como um dos pontos persistentes, que ainda chama atenção.. Isso ocorre, provavelmente, pela sua cultura de ensinar e também pelo fato de o ensino de línguas ainda ser ligado ao ensino tradicional, ou seja, um ensino calcado no estruturalismo. Por isso, os professores tendem a acreditar que, no processo de aquisição da língua, o aluno necessite do ensino de gramática de maneira explícita. Para os professores em formação continuada, esse é outro agravante, pois, em muitos contextos, o ensino tradicional ainda é a única opção de ensino e, devido a isso, os professores, por não conseguirem se desvencilhar dessa situação, tendem a se apoiar no ensino da gramática, como podemos perceber na fala da professora Aline nos trechos abaixo:

eu fiquei (.) nossa gente como eu me desprendo da gramática querendo saber a diferença do will e goingto(.) não consegui encontrar uma solução pra isso

(Relato durante o curso de extensão)

mas a gente/ ah eu não sei (.) eu tenho muita tendência pra fugir pra gramática (.) eu não sei (.) também pela minha aprendizagem (.) sempre (.) gramática (.) gramática (.) gramática (.) sempre quando eu fui da aula de português para estrangeiro foi muito difícil (.) é que tem que ficar na base de temáticas (.) não quer que fique na gramática (.) gente é muito difícil (.) você fala assim (.) como eu vou mostrar a diferença pra ele de :: (.) quando ele foi usar o mas e o mais (.) se eu não der as duas estruturas (.)

(Relatos durante o curso de extensão)

Segundo Van den Branden (2016), um dos motivos que fazem com que o professor modifique o PBT é justamente o fato de atribuírem a aprendizagem do aluno somente ao ensino explícito da forma. Ainda de acordo com o autor, os professores modificam as tarefas para que elas possam condizer com o que acreditam ser necessário para a aprendizagem do aluno, com sua abordagem e, principalmente, com as demandas do contexto em que atuam. Por isso, se temos ainda um predomínio do ensino tradicional, é de se esperar que os professores privilegiem o ensino de gramática para os seus alunos. Além disso, a *competência implícita* (ALMEIDA FILHO, 1993) dos professores também influencia as ações de um professor, pois, provavelmente Aline vivenciou tipos de ensino com foco na gramática.

Outro ponto que merece destaque, com relação ao contexto em que atuam os professores, são os materiais didáticos utilizados, que podem ter muita influência na maneira como se ensina, pois muitos se apoiam nele como única opção possível de insumo para o aluno. A seguir, apresentamos um trecho da participante Carla em que ela define o PBT por meio de um livro didático:

Se eu fosse explicar pra alguém (...) eu não sei o que eu explicaria (.) ah (.) é porque tem um livro espanhol chamado gente (.) é um livro de língua espanhola que é feito por tarefas (.) é um livro que já tem enfoque de tarefas (.) que já diz que tem enfoque por tarefas (.) e é um livro que as atividades são muito mais *sobresalientes* do que os aspectos gramaticais (.) que aparece de um lado (.) digamos assim que eles quase não aparecem (.) e todas as atividades são tarefas (.) e são todas destinadas a você ter que fazer alguma coisa (...) ai vai ter várias tarefinhas (.) umas são individuais e outras são coletivas (.) então sempre que eu lembro enfoque de tarefas é por ele (.)

(Entrevista)

Carla define o PBT como um ensino em que as atividades são mais “sobresalientes” do que gramaticais. E por sobresalientes podemos entender que a professora utiliza uma palavra em espanhol, cujo significado em português é “marcante”, “notável”, “destaque”, para apontar que, no livro em questão, as tarefas são predominantes e os aspectos gramaticais quase não são abordados de forma explícita. Concordamos que as definições da professora são um tanto vagas quando comparadas com as definições apresentadas por seus colegas, e que já expomos anteriormente nessa análise. Percebemos que Carla parece não ter compreendido, de fato, o que é o ensino por tarefas, algo que é muito comum aos professores, principalmente pelo fato de que o termo ainda carece de esclarecimento. Outro ponto que afeta essa má compreensão se dá porque muitos

planejamentos e materiais didáticos se denominam como baseado em tarefas, mas, de fato, não o são (BARBIRATO, 2005).

Nesta seção, procuramos averiguar quais as concepções dos professores em formação a respeito do PBT e das tarefas, e podemos concluir que, no tocante ao que apresenta a teoria, as concepções dos professores são semelhantes em diversos aspectos, conforme apontamos nos parágrafos que seguem.

Para Aline, o PBT é regido por uma abordagem, tem potencial para promover interação com foco no sentido e, da mesma forma, para Gabriela, o PBT tem uma finalidade, e é um ensino que visa promover a aquisição de língua por meio de um ambiente interativo. Eduardo argumenta, como apresentamos anteriormente nesta seção, que o PBT promove o uso da língua para comunicação em que o foco também é a interação entre os alunos, mas, para ele, é preciso que o planejamento seja melhor estudado pelos professores, pois há ainda um questionamento quanto à sua eficácia. A interação também é um dos aspectos que mais se destaca na fala de Jorge e Manuela, quando os professores em formação inicial são questionados a explicar como definem o planejamento. Para Manuela, apresentar uma temática que seja familiar para o aluno também é relevante para que ele se sinta mais motivado a realizar as tarefas. Vivian comenta que concebe o PBT como um ensino que traz mais resultados para os alunos se comparado a um ensino mais tradicional.

No que concerne as tarefas, alguns autores, (PRHAHBU, 1987; NUNAN, 1989; SKEHAN, 1996; XAVIER, 1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO, 2005; RICHARS, 2006), apesar de não concordarem plenamente entre si, apresentam como critérios definidores de uma tarefa o foco no sentido, o resultado comunicativo e o uso da língua alvo com potencial para criar interação. Tendo isso em vista, a seguir apresentamos um quadro relacionando as concepções apresentadas pelos participantes, com essas definições. Procuramos apresentar quais as definições que aparecem na fala dos professores ou não; e depois, procuramos inferir sobre o porquê de isso ter ocorrido.

Professores em Formação	Critérios definidores de Tarefa <sup>6</sup>		
	Foco no sentido	Interação	Resultado
ALINE	*	*	X
CARLA	X	*	X
GABRIELA	*	*	*
EDUARDO	*	*	X
JORGE	X	*	X
MANUELA	X	*	X
VIVIAN	X	*	X

Concluimos, portanto, que os professores em formação parecem concordar em relação a pelo menos um aspecto: a interação. Notamos também, que apenas Gabriela definiu as tarefas de acordo com os três critérios apresentados, e que Aline e Eduardo também apontaram o foco no sentido como sendo um dos critérios definidores. Gabriela e Aline já atuam em sala de aula e se encontravam em momentos mais avançados de sua formação no momento da coleta de dados e, por isso, podemos inferir que as professoras possuíam uma maturidade acadêmica para melhor lidar com o estudo de teorias. Contudo, Carla, que também já atuava como professora no momento da coleta, e já havia finalizado a pós-graduação, não apresentou as mesmas concepções das coletas. Podemos inferir que, pelo fato de a professora não ter frequentado todas as aulas do curso, sua compreensão das tarefas pode ter sido prejudicada, pois, conforme Eduardo declarou em trecho apresentado anteriormente nessa seção, o estudo de teoria foi de suma importância para a compreensão do planejamento e para a elaboração das tarefas. Outro dado que pode ser considerado é o fato de que a abordagem da professora pode não condizer com os preceitos do PBT e, por isso, suas concepções foram diferentes dos outros professores.

---

<sup>6</sup> \* = professor apresentou esse critério em seus relatos

X = professor não apresentou esse critério em seus relatos

Além disso, não podemos afirmar em que medida os professores aprofundaram seus estudos sobre a teoria durante ou curso, apenas no caso de Eduardo, quem informou que a teoria foi de suma importância, e por isso, inferimos que o professor teve contato com os textos propostos.

Uma vez que as concepções dos professores foram analisadas, é preciso agora que apresentar de que maneira essas concepções influenciaram ou não na materialização dos princípios do PBT na elaboração de suas tarefas, tópico que será melhor abordado na próxima seção.

### **4.3 Retomando as perguntas de pesquisa**

Ao longo deste capítulo, apresentamos a discussão dos dados analisados visando responder as duas perguntas de pesquisa que nortearam este estudo: “Como os princípios teóricos subjacentes ao PBT são materializados por professores de línguas em formação inicial e continuada ao elaborarem atividades baseadas nesse planejamento ao final de um curso de extensão?” e “Quais concepções os professores apresentaram ao final do curso sobre os princípios teóricos do PBT?”. De maneira sucinta, podemos responder essas perguntas afirmando que os professores materializaram os princípios do PBT elaborando, de fato, tarefas e que suas concepções a respeito deste planejamento são associadas a interação.

Entretanto, ao invés de discorrer sobre cada resposta de maneira separada, e apesar de cada questionamento ter sido desenvolvido em categorias diferentes, consideramos que as perguntas são complementares e, por isso, parece mais interessante que elas sejam retomadas e respondidas em conjunto. Dessa forma, optamos por comparar alguns dados provenientes da primeira seção, que respondem a primeira pergunta de pesquisa, com os dados da segunda seção, dedicada a responder a segunda pergunta de pesquisa. A comparação também se fez necessária para que pudéssemos melhor compreender se as tarefas elaboradas pelos professores em formação dialogam ou não com suas concepções sobre o PBT.

Constatamos, na primeira seção, que as atividades analisadas de ambos os grupos, FI e FC, podem ser consideradas tarefas de acordo com os critérios do início da primeira seção, com a unanimidade de alguns deles, sendo: foco no sentido, resultado comunicativo e potencial para criar interação significativa na língua alvo. O critério eixo organizatório temático também foi recorrente, como observado nas tarefas de Manuela, Vivian, Eduardo, Aline e Gabriela. Da mesma forma, ter natureza significativa e relevante foi constatado como critério nas produções de Eduardo, Jorge, Aline, Gabriela e Carla. Em relação a apresentar situações de uso da língua semelhante às

vivenciadas pelos alunos, esse critério pode ser observado também nas produções de Aline, Gabriela e Carla. Entretanto, identificamos o critério “levar o aluno a pensar criticamente”, somente na tarefa elaborada por Vivian.

Como foi possível, em nossa análise, constatar a presença da maioria dos critérios definidores de tarefas nas produções coletadas, pressupomos que, ao relatar suas concepções sobre o PBT, os professores em formação mencionariam esses aspectos. Contudo, notamos que nos relatos dos professores, no tópico anterior a esse, que, embora as concepções se mostrassem diferentes das que havíamos presumido, elas parecem convergir para definição de que o PBT é um ensino com potencial para promover interação com foco no sentido e visa a aquisição da língua alvo,

À vista disso, constatamos que, dentre os critérios mencionados pelos professores ao conceberem o PBT e as tarefas, o quesito “interação” é mencionado pela maioria deles e também apareceu como um critério unânime em suas tarefas. No quadro a seguir, procuramos comparar de forma elucidativa os critérios, *foco no sentido*, *resultado comunicativo* e *interação*, que estão presentes nas tarefas elaboradas com as concepções mencionadas pelos professores em formação. Na coluna “Tarefas Elaboradas” elencamos os critérios presentes em suas tarefas analisadas na primeira seção; já na coluna “Concepções de tarefa” é designada as definições apresentadas pelos professores na segunda seção desta análise.

QUADRO 6 - Quadro comparativo

PROFESSORES EM FORMAÇÃO	TAREFAS ELABORADAS	CONCEPÇÕES DE TAREFA
Aline (FC)	<i>Foco no sentido;</i> <i>Resultado comunicativo,</i> <i>Interação;</i>	<i>Foco no sentido;</i> <i>Interação;</i>
Carla (FC)	<i>Interação;</i>	<i>Interação</i>
Gabriela (FC)	<i>Foco no sentido;</i> <i>Resultado comunicativo,</i> <i>Interação;</i>	<i>Foco no sentido;</i> <i>Resultado comunicativo,</i> <i>Interação;</i>
Eduardo (FI)	<i>Foco no sentido;</i> <i>Resultado comunicativo,</i> <i>Interação;</i>	<i>Foco no sentido;</i> <i>Interação;</i>

Jorge (FI)	<i>Foco no sentido; Resultado comunicativo, Interação;</i>	<i>Interação;</i>
Manuela (FI)	<i>Foco no sentido; Resultado comunicativo, Interação;</i>	<i>Interação;</i>
Vivian (FI)	<i>Foco no sentido; Resultado comunicativo, Interação;</i>	<i>Interação;</i>

Ao observar o quadro acima, entendemos que elaborar uma tarefa não traduz, necessariamente, a compreensão dos princípios norteadores da mesma. Embora alguns professores como Aline e Eduardo se aproximassem de mencionar todos os critérios, apenas Gabriela demonstrou assimilar os conhecimentos estudados no curso de extensão. No caso das professoras FC (Aline e Gabriela), conjecturamos que a compreensão dos critérios pode ter sido influenciada pela maturidade acadêmica, tendo em vista o nível em que se encontravam no momento da coleta de dados. Contudo, não podemos afirmar se a compreensão dos critérios se deu somente pela participação no curso, uma vez que as experiências vivenciadas ao longo de sua formação exerce muita influência em suas ações e concepções, como foi evidenciado nessa análise. Além disso, diferentemente das colegas, Eduardo se encontrava no primeiro ano da graduação no momento da coleta de dados e teve perspectivas semelhantes às de Aline, ou seja, somente ter maturidade não é um aspecto determinante para a compreensão de princípios teóricos. Por outro lado, o estudo aprofundado de teoria associado à oportunidade de produção da tarefa pareceu ser muito influente, conforme o próprio Eduardo relatou em trechos mostrados nessa análise. Os outros professores, por sua vez, mencionaram somente o critério interação, que nem sempre é considerado um critério definidor de tarefa de acordo com alguns teóricos, (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2006).

Podemos inferir, com isso, que o critério interação pode ter se destacado em seus relatos devido ao curso de extensão ser ministrado por professoras que defendem a tarefa por uma perspectiva interacionista. Além disso, a duração do curso pode também ter contribuído para a não associação dos conceitos teóricos, entretanto, com essa análise, é possível considerar que o conteúdo ministrado foi suficiente para a elaboração da tarefa.

Concluimos, portanto, que a proposta do curso de extensão em conciliar estudo de princípios teóricos à uma oportunidade de prática — a elaboração de tarefas —, resultou em dados positivos para os professores participantes deste estudo, uma vez que puderam também refletir

sobre aspectos da área de ensino e aprendizagem de línguas, como a realização e elaboração de atividades. Faz-se necessário esclarecer que, embora os participantes não tivessem tido a chance de aplicar suas tarefas em sala de aula, consideramos a elaboração em si como uma oportunidade de prática muito relevante, principalmente para os professores FI, uma vez que não tinham, até o momento, elaborado atividades. Para as professoras FC, a oportunidade pode ter sido interessante, pois se tratava de uma atividade diferente das que costumavam realizar em seus contextos de prática, como mencionado por elas ao longo dessa análise. Além disso, defendemos ser considerável a oportunidade de reflexão tanto sobre teoria quanto a prática, porque enxergamos isso como uma possibilidade de modificar ações em sala de aula. Dito isso, reiteramos que, a elaborar uma tarefa, a partir do estudo dos princípios teóricos do PBT, frutos positivos foram gerados para os professores FI, como a oportunidade de conhecer e refletir sobre aspectos do ensino e aprendizagem de línguas; pontos positivos também foram de importância para as professoras FC, como a possibilidade de mudança a partir da reflexão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao consultar algumas teses e dissertações como fontes de inspiração para conduzir esta pesquisa, algo chamou atenção no capítulo das considerações finais de Périco (2018), pois a autora argumenta que, chegar ao fim de um longo trabalho, como é o caso de um mestrado ou doutorado, é um alívio e também uma responsabilidade. De fato, é uma responsabilidade poder refletir sobre os dados analisados à luz de aporte teórico e selecionar resultados que poderão ser relevantes e positivos para área na qual a pesquisa se inseriu. Por outro lado, é também um alívio poder refletir sobre o caminho percorrido e apresentar os resultados de questionamentos pessoais, além de nutrir um sentimento de estar contribuindo com frutos positivos para sua área de interesse. Desse modo, agora é o momento de retomar os resultados obtidos a partir da análise dos dados e também apresentar as limitações da pesquisa, assim como possíveis encaminhamentos para o futuro.

Com o objetivo de investigar como os professores em formação inicial e continuada materializaram os princípios do PBT ao elaborar tarefas e suas concepções sobre o planejamento em questão, chegamos à conclusão de que os participantes desta pesquisa produziram tarefas de acordo com os critérios definidores elencados e apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa. Ademais, foi possível investigar também suas concepções sobre tarefa, que, de acordo com os professores FI e FC, pareceram convergir para a definição de uma atividade com potencial para interação, salvo apontamentos de alguns professores que também classificaram a tarefa como uma atividade com foco no sentido e resultado comunicativo, como foi o caso das professoras FC, Aline e Gabriela, e o do professor FI, Eduardo.

As atividades elaboradas pelos professores FI, Eduardo, Jorge, Manuela e Vivian, foram consideradas tarefas por apresentar foco no sentido, um resultado comunicativo, propostas de atividades com potencial para interação e maiores chances de uso da língua alvo, além de serem significativas e relevantes. As tarefas de Eduardo, Manuela e Vivian também apresentaram um tema macro a ser estudado, como foi observado na seção de análise dos dados. Todos esses critérios foram elencados a partir dos princípios teóricos defendidos por diversos autores (PRAHBU, 1987; NUNAN, 1989, SKEHAN,1996; WILLIS,1996; XAVIER,1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005; RICHARDS), que foram de suma importância para a fundamentação teórica da nossa análise.

Foi significativo notar também que, embora os professores FI não tivessem tido a oportunidade de elaborar nenhuma atividade antes do curso de extensão, eles elaboraram tarefa.

Além do mais, observamos também que as teorias apresentadas no curso de extensão foram importantes e suficientes para a construção da tarefa, pois devido à etapa da graduação em que se encontravam (o primeiro ano), não podemos afirmar se tiveram tempo suficiente para construir um arcabouço teórico além do que já possuíam como alunos. Aliás, suas experiências vivenciadas enquanto alunos também tiveram muita influência na maneira como conduziram a preparação de sua tarefa, como era de se esperar. Porém, além de refletirem sobre seus anseios enquanto alunos, as tarefas elaboradas também refletiram o que eles acreditam ser a melhor opção para uma aprendizagem da língua alvo.

Ao constatar que haviam elaborado uma tarefa, questionamos o que significava, para os professores em formação inicial, terem elaborado tarefa a partir de um curso sobre os princípios teóricos da mesma. Concluímos, então, que a elaboração de uma tarefa por parte de professores em formação inicial, logo no primeiro ano da graduação, foi resultado de sua participação no curso e também pode refletir a insatisfação que alunos de línguas têm com relação às atividades propostas em contextos educacionais. De outra maneira, pode ser uma reprodução de atividades realizadas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas que trouxeram resultados positivos para sua aprendizagem enquanto alunos.

Os professores em formação inicial foram muito receptivos com o PBT, pois aceitaram a proposta do curso em elaborar a tarefa a partir da reflexão e estudo sobre seus princípios norteadores, assim como também se mostraram dedicados a cumprir a proposta, como pudemos perceber pelos resultados de suas tarefas. Então, poderíamos inferir que, por ainda não terem tido experiência como professores em sala de aula, talvez ainda não estejam contaminados por crenças já cristalizadas ou pressionados por cobranças de fatores externos à sala de aula, tais como: coordenação, outros professores, pais e até mesmo crenças de alunos. Isso nos mostra que, investir nesse tipo de experiência nos cursos de formação pode ser compensador, pois, a cada nova oportunidade de estudo de teoria, prática e reflexão, teríamos possivelmente frutos muito positivos para área de formação de professores e de ensino de línguas de modo geral. Esse contexto de formação inicial é um campo muito fértil para futuras pesquisas e possibilidades de mudanças futuras.

Não podemos negar que as tarefas elaboradas possivelmente tiveram influência de suas experiências prévias com outras atividades realizadas em sala de aula como alunos, não só pelo fato de eles gostavam de realizá-las, mas, principalmente, por reconhecerem que elas poderiam

apresentar uma possibilidade maior de aprendizagem. Contudo, é preciso reconhecer que, apesar das experiências vividas terem grande influência na elaboração, a atividade só pode ser considerada tarefa devido ao estudo de seus princípios teóricos no curso de extensão.

Devido a isso, reconhecemos que, a experiência no curso de extensão — com o estudo de princípios teóricos de um planejamento diferente do ensino tradicional línguas logo nos primeiros anos da graduação —, foi capaz de trazer frutos positivos aos professores em formação inicial quando atrelados a uma oportunidade de prática e também de reflexão (SCHÖN, 1983; VIEIRA ABRAHÃO, 2006; KFOURI-KANEOYA, 2009), como foi o caso desta pesquisa.

Embora os professores participantes deste estudo não tivessem tido a oportunidade de aplicar as tarefas em sala de aula, reconhecemos que o processo de elaboração pode ser considerado como uma oportunidade de prática. Afirmamos isso porque o trabalho envolveu o estudo de princípios teóricos, pesquisa, seleção de conteúdo e a possibilidade de envolvimento e reflexão com uma atividade muitas vezes não realizada por professores em formação inicial: a construção de uma atividade.

Constatamos também, a partir da nossa análise, que os conteúdos apresentados no curso de extensão foram suficientes como auxiliares no processo de elaboração da tarefa. Todos os professores, incluindo professoras FC, citaram como critério definidor o potencial para interação. Entendemos essa compreensão como um dado positivo da pesquisa, pois, neste estudo, apoiamos na perspectiva interacionista das tarefas, assim, os conteúdos trabalhados no curso de extensão, conseqüentemente, também seguiram o mesmo viés. Concordamos, portanto, que, possivelmente, o quesito interação pode ter se destacado como um critério de tarefa na concepção dos professores em formação.

Após a análise dos dados, foi possível constatar também que os professores FI estavam mais abertos à elaboração das tarefas do que as professoras FC, como mencionado anteriormente. Observamos que a bagagem acadêmica das professoras FC, juntamente com os princípios teóricos estudados durante o curso de extensão, podem ter influenciado na interpretação de uma tarefa e, conseqüentemente, na elaboração da mesma. Os contextos no qual atuavam ou estavam atuando no momento da coleta de dados, suas experiências com estudo de teorias na universidade e durante o curso, e experiências em sala de aula de maneira geral, foram determinantes para a construção concepção de tarefas, para sua elaboração, e reflexão sobre seus benefícios ou dificuldades a serem enfrentadas em sala de aula. Todavia, é importante ressaltar que não consideramos os professores

FI como tábula rasa; sabemos que eles apresentam uma bagagem acadêmica de grande influência em suas tarefas elaboradas, porém, a experiência vivida até então em sala de aula ocorreu somente como alunos.

Constatamos também que os professores FI se preocuparam em elaborar uma tarefa com o intuito de produzir na língua alvo com uma proposta mais dinâmica, a fim de motivar os alunos a realizá-las. Por outro lado, as professoras FC elaboram tarefas consideradas por nós mais refinadas pedagogicamente, pois incluíram aspectos como: tempo para realização, relevância não só para os alunos, mas também para aprendizagem da língua, considerações sobre se a atividade seria realizável em sala de aula, o objetivo com a tarefa, como providenciariam um *feedback*, a escolha dos temas de modo que fosse relevante para aprendizagem, entre outros

O processo de elaboração de uma tarefa pelas professoras FC, diferentemente dos professores FI, não foi completamente uma novidade, pois, apesar de nunca terem elaborado uma tarefa antes do curso de extensão, já haviam elaborado outras atividades. Da mesma forma dos FI, questionamos também o que significa professores FC elaborando tarefas, e chegamos à conclusão de que o caminho para elaboração, apesar de ter sido menos simples para as professoras FC — devido a uma forte cultura de aprender e ensinar nos contextos em que atuam, calcada no estruturalismo —, é um caminho muito rico para possibilidades de mudanças de prática em sala de aula.

Desse modo, reconhecemos que o trabalho com professores FC elaborando tarefas tende a ser mais lento do que com professores FI. Mas, se realizado conciliando estudo de teoria, possibilidade de prática e reflexão, pode também render frutos muito positivos para o aperfeiçoamento de suas próprias aulas e, conseqüentemente, para aprendizagem dos alunos.

Igualmente, constatamos também que as professoras FC, mesmo sendo mais resistentes que os professores FI, se mostraram dispostas a tentar uma alternativa para o desenvolvimento de sua prática, uma vez que procuraram participar do curso e dedicaram-se às atividades propostas. Ambas as tarefas de Aline (proposta desenvolvida por meio do tema trabalho) e Gabriela (tarefa desenvolvida sobre o “jeitinho brasileiro”), podem ser consideradas relevantes e significativas para aprendizagem da língua alvo, como foi apresentado na seção de análise, ademais, tinham foco no sentido, potencial para interação e um resultado comunicativo, critérios que definem tarefas nesta pesquisa. Gabriela também demonstrou compreender os critérios que envolvem uma tarefa ao mencioná-los em sua definição da mesma. Já Aline, mesmo não mencionando todos os critérios

principais, também se aproximou muito da definição de tarefa apresentada aqui. Desse modo, podemos concluir que as professoras FC, Aline e Gabriela, possivelmente se envolveram com a teoria estudada no curso sem deixar de lado suas próprias experiências e crenças, ou seja, foi possível para essas professoras conciliarem sua abordagem de ensinar com os princípios teóricos dos PBT.

No caso de Carla, como foi apresentado na seção de análise, elaborou uma tarefa com foco na forma (SKEHAN, 1998; ELLIS, 2003; XAVIER, 1999), e, nesta pesquisa, consideramos como tarefa apenas aquelas que apresentaram foco no sentido. Além disso, a professora não pareceu compreender muito bem os critérios que envolvem uma tarefa, então, concluímos argumentando que não podemos dizer ao certo qual foi o grau de envolvimento da professora FC com os princípios teóricos do PBT desenvolvidos no curso. Entretanto, é preciso reconhecer que, no caso de Carla, sua abordagem de ensinar pode ter sido determinante na elaboração de sua tarefa, isto é, suas concepções, crenças e experiências, podem ter “impedido” a professora de se envolver com o PBT e a concretizar seus princípios ao elaborar uma atividade.

Para concluir nossa reflexão dos resultados obtidos, a seguir apresentamos um quadro sintetizando a análise realizada com ambos os grupos:

QUADRO 7- Síntese dos Resultados

Síntese dos Resultados	
<u>Professores FI:</u>	<u>Professoras FC</u>
<i>Eduardo, Jorge, Manuela, Vivian</i>	<i>Aline, Carla, Gabriela</i>
Tarefas elaboradas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco no sentido;</li> <li>• Resultado comunicativo;</li> <li>• Potencial para interação;</li> <li>• Significativas e relevantes;</li> <li>• Temáticas (Com exceção de Jorge)</li> </ul>	Tarefas elaboradas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco no sentido (com exceção de Carla)</li> <li>• Resultado comunicativo (com exceção de Carla);</li> <li>• Potencial para interação;</li> <li>• Significativas e relevantes;</li> <li>• Temáticas;</li> </ul>

<p>Concepção de Tarefa:</p> <p>Eduardo &gt; resultado comunicativo e potencial para interação;</p> <p>Jorge&gt; potencial para interação;</p> <p>Manuela&gt; potencial para interação;</p> <p>Vivian&gt; potencial para interação;</p>	<p>Concepção de Tarefa:</p> <p>Aline&gt; resultado comunicativo e potencial para interação;</p> <p>Carla&gt; potencial para interação;</p> <p>Gabriela&gt; foco no sentido, resultado comunicativo e potencial para interação;</p>
Tarefas de arcabouço mais simples pedagogicamente	Tarefas de arcabouço mais refinado pedagogicamente
Influência na elaboração da tarefa de suas experiências enquanto alunos e preferências pessoais	Influências na elaboração da tarefa de suas experiências como professoras, abordagem de ensinar e dos contextos em que atuam

De maneira geral, compreendemos que o processo de elaborar uma atividade exige dos professores estudo, dedicação, disponibilidade de tempo e tende a tirá-los da sua zona de conforto, possibilitando o contato com uma nova prática e o desenvolvimento da autonomia. O processo de elaboração de uma tarefa não se mostrou muito diferente. Porém, foi possível constatar que definir uma tarefa de acordo com seus princípios teóricos tende a ser mais complicado para um professor, esteja ele na fase de formação inicial ou continuada, do que a elaboração em si.

Diante disso, argumentamos que é preciso cada vez mais oportunidades de estudo dos princípios do PBT, tanto em contexto de formação inicial quanto continuada de professores, como foi o caso desta pesquisa. Além disso, a possibilidade de prática realizada neste estudo, ou seja, a elaboração de tarefa, apresentou resultados muitos positivos, contrariando as expectativas da pesquisadora, pois, elaborar uma tarefa parecia ser algo muito complicado, principalmente para professores em formação inicial. Ressaltamos que o estudo para compreensão dos critérios da tarefa é relevante, pois, nem sempre os professores terão a possibilidade de elaborar suas tarefas nos contextos em que atuam, e desse modo, podem chegar a classificar uma atividade ou mesmo um exercício como tarefa. Nem sempre a aplicação e a análise de uma tarefa têm os mesmos resultados esperados pelo *designer* da tarefa, como apresentam os trabalhos de Xavier (2007) e Erlam (2016). Por isso é relevante que os professores em formação, além de elaborarem suas próprias tarefas,

possam aplicá-las em sala de aula, além de também terem a oportunidade de refletir e analisar aquelas elaboradas por outros professores.

## **5.2 Limitações da pesquisa e encaminhamentos para o futuro**

Por mais que a nossa intenção fosse a de realizar uma pesquisa completa, reconhecemos que nenhum estudo é perfeito. Assim como tantos, o nosso trabalho também apresentou suas limitações. Todavia, não consideramos que essas limitações anulem os resultados positivos já apresentados nessa seção, porém, é preciso reconhecer que elas persistiram.

Mencionamos como um fator contribuinte para o resultado positivo da elaboração das tarefas o curso de extensão, porém, concordamos que a duração do curso não foi suficiente para aprofundamento teórico sobre os assuntos desenvolvidos. Igualmente, os próprios participantes mencionaram a duração como um ponto negativo, eles gostariam também de atividades mais práticas, como a elaboração das tarefas.

Em um primeiro momento, consideramos analisar também as professoras condutoras do curso de extensão, pois o objetivo era o de melhor compreender como suas aulas podem ter influenciado ou não na elaboração e compreensão das tarefas pelos professores FI e FC. Contudo, essa análise não foi possível devido ao tempo para realização do trabalho. Chegamos também à conclusão de que esse assunto poderia desviar o foco da pesquisa.

Não foi possível analisar as concepções dos professores participantes da pesquisa sobre língua, linguagem e ensino e aprendizagem de línguas. Consideramos isso como uma falha, pois essas concepções poderiam trazer dados positivos para nossa análise, e essas perguntas poderiam ter sido realizadas tanto no questionário no começo do curso quanto na entrevista realizada ao final do mesmo. Ademais, os dados provenientes da gravação e transcrição das aulas não foram tão satisfatórios como imaginávamos, uma vez que os participantes do curso não expunham suas opiniões sobre os princípios teóricos como gostaríamos. Muitos dos dados analisados eram provenientes apenas da entrevista, momento no qual eles se mostraram mais confortáveis em responder as perguntas.

Ponderamos também sobre a possibilidade de ter questionado os professores sobre os impactos da realização do curso e de ter tido a oportunidade de elaborar as tarefas para sua formação, porém, acreditamos também que isso poderia ser desenvolvido de maneira mais aprofundada em outras pesquisas.

Entendemos que esse é o momento também de refletir sobre encaminhamentos para futuras pesquisas que poderiam e deveriam ser mais realizadas, destacando o papel do professores em formação como elaborador de tarefas e também utilizando tarefas em sala de aula.. Além disso, seria muito relevante também investigar professores em formação analisando e refletindo sobre tarefas elaboradas por outros, e fazer uma comparação entre os objetivos do *designer* da tarefa com a maneira com que ela foi desenvolvida pelo professor em sala de aula. Seria interessante também desenvolver um estudo sobre como a abordagem de ensinar de um professor pode ou não interferir em sua relação com tarefas em sala de aula, incluindo os possíveis caminhos para avaliar um aluno por meio delas.

Defendemos, ainda, que pesquisas diferentes podem ser realizadas com ambos os grupos analisados neste estudo, professores em formação inicial e continuada. No entanto, é preciso reconhecer o contexto de formação inicial como sendo muito rico para o desenvolvimento de pesquisas que capacitem o professor como um profissional cada vez mais completo e, conseqüentemente, preparado para conduzir uma melhor aprendizagem dos alunos. O contexto de formação continuada também é um rico espaço para o desenvolvimento de pesquisas que almejam o aprimoramento da prática auxiliada a um processo de reflexão. Dito isso, concluímos acreditando em um futuro cada vez mais promissor para pesquisas envolvendo tarefas e a formação de professores.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas*. Horizontes (Bragança Paulista), Brasília, v. 5, n.2, p. 8-23, 2006a.
- ABRAHÃO, M.H.V. Metodologia na Investigação das Crenças. In: Ana Maria Ferreira Barcelos; Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2006b, v. 1, p. 219-232.
- ABRAHÃO, M.H.V. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Olhando para o futuro*. Contexturas, São Paulo, v. 9, n.1, p. 55-62, 2006c.
- ABRAHÃO, M.H.V. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- ABRAHÃO, M.H.V. *Uma abordagem reflexiva na formação do professor de língua estrangeira*. Contexturas, São Paulo, v. 5, n.1, p. 153-159, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. & BARBIRATO, 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.. *Crise, transição e mudança no currículo de formação de professores de língua estrangeira*. Novos Rumos, Campinas, v. 1, p. 17-26, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.. *Dimensões Comunicativas No Ensino de Línguas - Edição Comemorativa - 20 Anos*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 1. 114p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.. *O professor de língua (as) profissional, reflexivo e comunicacional*. Horizontes (EDUSF), Brasília, v. 3, n.1, p. 7-19, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2012.
- BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. Tese de doutorado. UNICAMP, 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1994.

CARANDINA, M.P. *A Materialização De um Planejamento Temático Baseado em Tarefas em contexto de Formação Inicial de Professores*. (Iniciação científica) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2015

CARANDINA, M.P. *Planejamento Temático Baseado em Tarefas na Formação Inicial de Professores de Línguas*. (TCC) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2017

CASSEMIRO, M. S. *Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural*. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto. 2018

CASSOLI, E. R. *Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa*. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?*. In: Vilson V. Leffa. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, v. , p. 21-40.

CUNHA, M. J. C. *Pesquisa Aplicada na Área de Português Para Falantes de Outras Línguas: Procedimentos Metodológicos*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. *Projetos Iniciais no ensino de português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UNB, 2007.

ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press. Oxford. 2003.

ELLIS, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Chichester: Wiley Blackwell.

ELLIS, R., & SHITANNI, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Oxon: Routledge.

EMÍDIO, D. E. *Planejamento Temático Baseado em Tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância*. 2017. 318 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ERLAM, R. (2016). "I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks". *Language Teaching Research*. May 2016, vol. 20, n° 3. pp. 279-299.

GIMENEZ, T. N. ; ARRUDA, N. I. L. . *O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês*. Signum. Estudos de Linguagem, v. 7, p. 21-44, 2004.

GRIMMETT, P. The nature of reflection and Schon's conception in perspective. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSON, G. L. (Orgs.) *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 5-16.

- GUEDES, R.O. *Publicações nacionais sobre call e outras tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: um olhar na segunda década do século XXI*. Tese de Doutorado, UFSCar, 2015.
- HOWATT, A.P.R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, Dell. *On communicative competence sociolinguistics*. v. 269293, p. 269-293, 1972.
- IANUSKIEWTZ, A. D. *Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem*. Tese de Doutorado. UFSCar, 2014.
- JARDILINO, J. R. L.; BARBOSA, N. F. de. M. *Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”*. Revista Diálogo Educacional, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C.. *Competências, reflexividade e atuação em novos contextos de ensino/aprendizagem e de formação de professores de línguas*. Contexturas, v. 15, p. 69-92, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching*. TESOL Quarterly, v.28, n.1, p.27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.
- LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000. Linguistics 18: 323- 33. 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, 2011.
- LONG, Mike. *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons, 2015.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy Oxford*: Oxford University Press, 1987.
- PÉRICO, A.G. *Planejamento Temático Baseado em Tarefas no ensino de inglês para crianças: Percurso reflexivo e analítico de uma professora*. (Tese de Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.
- RICHARDS, Jack C. *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press, 2006.
- SALOMÃO, A.C.B.. *A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas*. Revista do GEL, v. 10, p. 42-76, 2013.

- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- SKEHAN, P. 1996. *A framework for the implementation of task-based instruction*. *Applied Linguistics* 17: 3
- SKEHAN, P. (2003). *Task-based instruction*. *Language Teaching*, 36,1-14.
- SMYTH, J. *Teacher's work and the politics of reflection*. *American Educational Research Journal*, 29 (2), p. 267-300, 1992.
- VAN DEN BRANDEN, K. *The role of teachers in task-based language education*. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 36, p. 164-181, 2016.
- 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.
- VAN DEN BRANDEN, K. (2009). Training teachers: Task-based as well? In: K. Van den Branden, M. Bygate, & J. Norris (Eds.), *Task-based language teaching: A reader* (pp. 401–430). Amsterdam: John Benjamins.
- WILLIS, J. A. *Framework for Task-Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman, 1996.
- XAVIER, R. P. *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade*. *Contexturas*, v. 17, p. 75- 94, 2010.
- XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: *A formação de professores de línguas: novos olhares – Vol. 1*. Editora Pontes: Campinas, 2011.
- XAVIER, R. P. *Revisitando o conceito de tarefas comunicativas*. *Caderno de Letras (UFPEL)*, v. 13, p. 35-46, 2007a.
- XAVIER, R. P. *Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas*. Tese de Doutorado. Unicamp, 1999.
- 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, 2007b. v. 1. p. 1-15.
- ZEICHNER, K. M. Research on teacher's thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Orgs.) *Teacher's minds and actions - Research on Teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, p. 9-27, 1994.

## 7 APÊNCICES

### APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Reflexão e elaboração de atividades baseadas em tarefas por professores em formação” (título provisório), sob a responsabilidade da pesquisadora Marina Pereira Carandina e sob orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato do Programa de Pós Graduação em Linguística da UFSCar.

Os objetivos desta pesquisa são: perceber como reagem professores em formação acerca do Planejamento Temático Baseado em Tarefas no decorrer de um curso a respeito da teoria. Para isso, a pesquisadora utilizará os seguintes instrumentos: questionário a fim de delinear o perfil dos participantes analisados. O segundo instrumento, será uma primeira entrevista gravada no início do curso e uma segunda entrevista gravada ao final do curso. Como terceiro instrumento de pesquisa, será utilizada a análise de diários reflexivos realizados pelos participantes ao final das aulas do curso. O quarto instrumento será a elaboração ao final do curso de atividades pelos professores. Serão também gravadas algumas aulas do curso para posterior análise das atividades realizadas pelos participantes de pesquisa durante esse período.

Esta pesquisa justifica-se por buscar contribuir e ser relevante para a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e para área de Formação de Professores, pois investiga a relação do professor em formação com o ensino de línguas e elaboração de atividades comunicativas. Por essa razão, sua participação é importante e relevante enquanto informante desta pesquisa, sem a qual a mesma não poderia se efetivar.

Sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, nem em relação à sua formação acadêmica. Para esta pesquisa, não haverá nenhuma despesa por parte dos participantes.

Os riscos existentes ao participar da presente pesquisa são mínimos, como cansaço em razão dos procedimentos de coleta de dados. Para tanto, buscaremos realizar coletas não tão longas e dentro da disponibilidade dos participantes, podendo ocorrer (se possível) ao final das aulas do curso. Ademais, há a possibilidade de desconforto ao responder as questões dos questionários e entrevistas, já que esses instrumentos exigem que o participante reflita sobre seu processo de ensino

e aprendizagem e formação. As informações e as gravações obtidas serão confidenciais, sendo usadas apenas para fins científicos, e asseguro o sigilo total sobre sua participação. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois criaremos nomes fictícios para vincular as informações obtidas. Comprometo-me, assim, a manter-me fiel aos princípios de anonimato, bem como informá-lo sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

Esclarecemos que uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, participante (será enviada por e-mail). Informamos que os usos das informações que você prestará estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), assim como foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.<sup>7</sup> Desde já agradeço por sua compreensão e me coloco à disposição para esclarecer possíveis dúvidas ou receber críticas e sugestões durante ou até mesmo depois desta coleta de dados.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Reflexão e elaboração de atividades baseadas em tarefas por professores em formação” de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Data:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Marina Pereira Carandina  
Pesquisadora –mah\_carandina@hotmail.com

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato  
Orientadora: ritabarbi.m@gmail.com

<sup>7</sup> Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Essas informações também foram submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP, Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br. Horário de funcionamento: Segunda a Sexta das 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:30

## APÊDICE B- QUESTIONÁRIO

Prezado@,

Agradeço por sua participação em responder a esse questionário. Este será um dos instrumentos utilizados como coleta de dados para a minha pesquisa de mestrado.

Atenciosamente,  
Marina

### Parte 1

Esta primeira etapa é dedicada à sua relação com o ensino de línguas e com o curso de Letras.

- 1) Quantos anos você tem?
- 2) Qual ano da graduação/pós-graduação você está cursando?
- 3) Seu curso de Letras tem dupla licenciatura? Caso sim, qual idioma?
- 4) Por que você escolheu fazer o curso de Letras?
- 5) Você já fez algum curso sobre a área de ensino e aprendizagem de línguas? Caso sim, mencione qual e quando fez.
- 6) No seu curso de Letras, você já cursou alguma disciplina de Linguística Aplicada?

### Parte 2

Esta etapa é dedicada à exposição de suas expectativas em relação ao curso e também sua relação com o ensino comunicativo.

- 1) O que o levou a se matricular neste curso?
- 2) O que você espera deste curso?
- 3) Você já estudou sobre o ensino comunicativo de línguas? Caso sim, o que você sabe dizer sobre esse ensino?
- 4) Como você pensa que uma aula comunicativa deveria ser?
- 5) Como você pensa que atividades comunicativas deveriam ser?
- 6) Quais tipos de atividades você mais gosta de fazer na aula de línguas como aluno? Justificar.
- 7) Quais tipos de atividades você não gosta de fazer na aula de línguas como aluno? Justifique.
- 8) Descreva uma aula de língua que você considerou muito relevante, que te marcou enquanto aluno.
- 9) Descreva uma aula de língua que você não gostou e justifique o porquê de não ter gostado.
- 10) Você teve a oportunidade de elaborar atividades para o ensino de Língua Estrangeira? Caso sim, escreva sobre a experiência.

### Parte 3

Esta etapa é apenas dedicada aos participantes que já atuam como professores de língua estrangeira.

- 1) Há quanto tempo é professor?
- 2) Qual idioma você leciona?
- 3) Em qual contexto atua? (escola de idiomas, escola regular, outros)
- 4) Como você se sente sendo professor de Língua Estrangeira?
- 5) Qual sua maior dificuldade em suas aulas?
- 6) Que tipo de material você utiliza em suas aulas: material pronto, material próprio ou material adaptado?
- 7) Como é a sua aula? Descreva.
- 8) O que você mudaria em suas aulas?

## APÊNDICE C- ROTEIRO ENTREVISTA

- A. O que te levou a se inscrever no curso?
- B. Quais eram suas expectativas sobre o curso?
- C. O curso correspondeu suas expectativas iniciais? Justifique sua resposta
- D. Você já havia elaborado atividades comunicativas antes? caso sim, descreva as atividades que você elaborou.
- E. O que você sabia sobre o ensino baseado em tarefas?
- F. Qual sua concepção sobre o ensino baseado em tarefas? Defina tarefa.
- G. Você diria que se sente à vontade elaborando atividades?
- H. Quais são os pontos positivos e negativos de ter participado do curso?
- I. Você diria que teve dificuldade de ter elaborado as atividades? Quais?
- J. Quais são os maiores desafios aos professores que optam por elaborar/ utilizar tarefas em suas aulas? E benefícios?
- K. Quais são os possíveis "impactos" na sua formação como professor após o estudo das teorias apresentadas durante o curso?

## APÊNDICE D- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### EDUARDO

Na verdade(.) o que me levou foi a minha experiência né? (.) principalmente porque (...) é : : pro ensino de línguas (.) na verdade (.) o contato que eu tive foi quando eu fiz um curso de (.) de (.) duração muito pequena de espanhol (.) no centro de línguas (.) e ai eu vim pra UFSCar (.) e ai eu coloquei inglês (.) porque eu queria mesmo (.) quero ensinar inglês (.) só que ai eu (.) tomei um choque assim (.) porque o conteúdo da Rita (.) como você mesmo já tinha falado é (.) era bem diferente assim do que eu tinha sido ensinado antes (.) e ai eu tava buscando tipo (.) sei lá (.) uma maneira de : : (...) de me nortear mesmo (.) de pensar como que/ por onde eu começo a elaborar um material alguma coisa pra eu poder (.) lecionar mesmo (.)

**então você quer ser professor? já entrou com esse pensamento no curso de letras?**

Na verdade (.) não só de inglês (.) mas eu tenho interesse sim (.) ou ser da parte de literatura (.) mas a parte de inglês eu queria atuar sim (.) pelo menos um pouco

**E vc gostaria de fazer seu material quando fosse professor?**

Uh (.) acho que sim (...) é porque isso da mais autonomia pro professor sabe? (.) não fica naquela coisa engessada igual muitos cursos de línguas (.) pelo que me descrevem sabe? (.) porque : : acredito que se for ali sabe? (.) porque é como se você tivesse que decorar e não elaborar e provavelmente ensinar do jeito que você acha melhor enquanto professor né? (.) eu preferia sim

**E que tipo de atividades você queria fazer pro seus alunos?**

Acho que o princípio básico das atividades é pautado na interação (.) porque quando eu tava fazendo meu curso de espanhol e mesmo quando eu to fazendo o curso da Rita é : : (...) eu gosto muito da interação (.) eu acho que é muito positivo quando você tenta alguma coisinha ali sabe? (.) alguma coisa em outra língua (.) as vezes é engraçado também (.) eu acho que estimula de alguma maneira você continuar tentando sabe?(...) eu também acho que é muito importante a parte gramatical sabe?(.) isso eu já não sei se a maneira como eu ensinaria seria ligado ao ensino de tarefas (.) mas sabe? (.) seria mesmo assim (...) pra algumas questões eu acho que seria assim mais técnico (.) que é muito importante (.) então eu acho que teria que ter uma decorezinha sabe? (.) tipo o past participle (.) como eu ensinaria por tarefas sabe? (.) eu mesmo não sei se conseguiria sabe? só se eu estudasse muito e pensasse em alguma elaboração de tarefa desse tipo (.) mas eu tentaria na decoreba algumas coisinhas sim

**Suas expectativas com o curso foram correspondidas?**

Foram! (.) foram correspondidas sim (.) na verdade foi pra um outro lado assim(.) porque eu achei que seria uma coisa que você teria que colocar ainda mais em prática (.) só que teve antes um desenvolvimento teórico sabe? e eu nunca tinha tido contato teórico com textos sobre esse assunto (.) eu nem sabia quem era Almeida Filho (.) nem sabia quem era Xavier (.)e : : depois eu acabei até pesquisando um pouco mais e (.) depois eu acabei até conversando com a Malu (.) com a Vic sobre isso (.) eu acabei até reparando como é a metodologia que os professores/ que os meus professores

adotam pra ensinar sabe? (.) e você acaba se questionando se aquilo é certo sabe? (.) se aquilo é errado (.) se aquilo funciona ou não (.) é bem legal

**Então o curso fez você pensa sobre metodologias de ensino?**

Sim sim (.) o título mesmo eu já imaginei que era algo pra pensar sobre isso mesmo sabe? (.) só não imaginei que tinha assim (.) todo embasamento teórico aprofundando sabe? (.) e que eu só tive um contato assim prévio sabe?

**Você acha que a teoria apresentada foi necessária pra poder elaborar as tarefas?**

Ah eu acho que a teoria foi muito necessária na verdade (.) porque eu num (.) num saberia nem por onde começar (.) até mesmo quando eu fui tentar fazer as atividades finais (.) foi um pouco complicado assim (.) porque sempre gera aquela dúvida (.) uh (.) isso é uma tarefa?(.) qual seria função disso? (.) será que isso se enquadra? Sabe? então(.) realmente assim tipo (...) eu acho que o curso na verdade exige uma extensão maior até (.) pra você ter mais tempo pra prática até (.) você leva mais até pra sua carreira assim(.) então o embasamento teórico (.) nossa (.) foi fundamental na verdade pra mim

**E você acha que foi algo pessoal ter dúvida ou foi geral?**

Nossa (.) eu acho que certamente geral assim (.) eu acho que nem o significado mesmo do termo tarefa (.) as pessoas confundem muito (.) inclusive quando eu tava pesquisando sobre as atividades do Harry Potter da : : do torneio tri bruxo (.) as atividades que eles / eu coloquei como desafio (.) mas lá tava escrito como tarefa sabe? (.) no próprio livro estava como tarefa sabe? porque ninguém realmente sabe o que é uma tarefa (.) quando eu entrei no curso inclusive atividade e tarefa pra mim era a mesma coisa (.) e sei lá (.) exercício era tudo igual sabe? e pelo contato que eu tive com as outras pessoas que também tava fazendo o curso (.) todo mundo pensava um pouco parecido dessa parte E antes de ter tido a oportunidade do curso (.) você já teve feito atividades?

Não (.) foi a primeira vez (.) eu nunca se quer dei aula né

E você tem vontade de usar as tarefas que você fez?

Eu tenho muita vontade de usar (.) mas eu acho que eu tenho que reformular muita coisa (.) vê aonde eu iria encaixar aquilo (.) pra que eu iria usar e tal (.) eu precisaria elaborar muito mais assim (.) muito mais atividades (.)

Elaborar atividades em geral?

Eu precisaria elaborar mais tarefas na verdade (.) eu precisaria fazer uma grade de coisas que eu gostaria de ensinar (.) mas não apenas baseadas em tarefa na verdade (.) mas outras atividades (.) isso é muito importante principalmente pra parte oral né? (.) parte oral do aluno

O que você sabia sobre o ensino de tarefas antes desse curso?

Eu não sabia nada! (.) eu acho que a única coisa que me fez pensar assim foi quando ela passou uma atividade falando das *short answers* lá (.) que pra você ser professor não é só ensinar isso pro aluno (.) acho que foi talvez a primeira vez assim que eu pensei (.) ah vou levar isso pro aluno (.) pensei já que era essa questão de ensino mesmo (.) porque as coisas que a Rita ensina sobre ensino elas já tão meio embutidas né? (.) não sei como explicar tipo (.) ela não chega tipo e fala (.) ah um professor tem que fazer isso isso e tal (.) ela vai demonstrando os usos e tudo mais (.) pra que você compreenda que é aquilo que você tem que passar pro aluno

Qual a sua concepção sobre o ensino de tarefas?

Eu acho que o ensino sobre tarefas (.) ele ainda precisa ser muito estudado sabe? (.) embora tenha muito conteúdo teórico (.) muita gente tem dúvida sobre a eficiência dele (.) e eu tenho algumas dúvidas sobre a eficiência dele se utilizar ele (.) como um todo assim (.) pensando no aluno sabe? e o aluno que começa sem saber nada do início ao fim será que ele (.) será que esse ensino teria total eficiência? (.) será que teria mais eficiência do que o ensino tradicional? (.) mas eu acho que é muito importante pra (.) pra questão de interação (.) de contato com a língua (.) e até mesmo pra evitar a dispersão do aluno quando você tem um tema por trás (.) mas sobre a eficiência e os modelos (.) já é um pouco complicado (.) também porque tem um valor individual né? (.) as vezes o que funciona pra um aprender não é eficiente com outro (.)

Como que você define tarefa?

Na verdade eu acho que eu diferenciaria da tarefa do exercício assim (.) e aí eu pensaria que a tarefa já não é uma coisa pré estabelecida assim (.) daí quando você vai passar pro aluno você não tem que (.) você já tem total ideia do que é certo do que é errado (.) por exemplo fazer uma habilidade oral (.) você já não tem que sair corrigindo ele de imediato (.) falando (.) ah você tá esquecendo o S (.) Ah essa regra é assim (.) você não interrompe ele (.) sabe quando ele tá explicando as coisas no primeiro plano (.) você vai passando e vai tentando enquanto profissional (.) você vai monitorando pra que ele tenha contato com a língua (.) alvo (.) no caso

**Quais foram os pontos positivos e negativos do curso?**

Acho que os pontos negativos foi (.) talvez a duração (.) não sei (.) não foi muito grande pra um conteúdo tão abrangente (.) e talvez o fator individual mesmo que é o fato de eu não ter dado aula mesmo (.) porque enquanto algumas pessoas estavam no mestrado falando (.) ah eu aplico isso (.) aplico aquilo (.) eu ainda tava pensando no que que eu iria aplicar (.) no que eu vou aplicar (.) eu vou aplicar quando eu for professor só (.) na parte positiva eu (...) uh (.) ah a parte

positiva foi quando eu comecei a elaborar assim (.) foi quando eu comecei a elaborar assim (.) quando eu soube que no curso ia ter que fazer uma apresentação final (.) eu não imaginei que eu ia conseguir (.) eu pensei (.) nossa (.) isso ai parece ser muito complexo e tal (.)essa tarefa (.) acho que eu não vou conseguir (.) e talvez eu tenha conseguido (.) sei lá

E o fato de ter alunos de outros níveis acadêmicos te fez ficar receoso?

Num primeiro plano deixou eu mais inibido sim (.) deixou eu mais / teve coisas que eu fiquei mais desinibido sim por ver o conhecido dos outros e realmente o que os outros aplicam (.) e tudo mais

Quais foram as suas maiores dificuldades elaborando as atividades?

(...) acho que a maior dificuldade foi (...) quando eu tava elaborando a tarefa depois eu deu uma olhadinha no quadro assim em o que é uma tarefa sabe (.) a gente foi ve se aquilo tava se enquadrando e também vê qual seria o uso daquilo (.) e também quando eu elaborei a tarefa (.) eu tava pensando em alunos de um nível intermediário (.) e ai eu fiquei muito inseguro porque eu não imaginei se aquilo era muito fácil (.) se aquilo era muito difícil pro aluno (.) e ai eu fiquei imaginando (.) você vai aplicar aquilo em sala e os alunos vão achar aquilo patético (.) e ai todo um plano que você tinha pra aplicar no dia você fica imaginando o que v ai fazer o resto da aula

Você elaborou uma atividade que você gosta de fazer ou que você achou que ia dar certo pros alunos?

Eu pensei principalmente no que eu achei que ia dar certo pros alunos (.) apesar de eu gostar de Harry Potter (.) mas principalmente se isso ia dar certo ou não

Você acha que seria uma atividade que te deixaria seguro na aula como professor?

Eu acho que eu apresentaria aquilo com segurança por ser um tema que eu conseguiria ter domínio (.) então eu poderia contornar (.) poderia colocar algo mais elaborado na hora

Quais são os maiores desafios aos professores?

O maior desafio (.) acho que é em primeiro plano ele ter embasamento teórico sabe? (.) porque : : eu tenho certeza que muitos alunos assim como eu não sabem (.) eu talvez saiba um pouco mais (.) mas eles não sabem o que é uma tarefa (.) então se você já não tem um conhecimento nessa área (.) mesmo que seja assim básico (.) se você não tem aonde se basear (.) em conteúdo teórico por trás assim (.) ai você vai criar assim (.) ai você vai acabar engessando o aluno (.) e você acabar caminhando pro lado de ser um exercício (.) mas você vai achar que aquilo é uma tarefa comunicativa e tudo mais sabe (.) então se você já não tem um conhecimento prévio enquanto professor do que é a tarefa (.) acho que já é uma grande dificuldade pro professor

E os benefícios?

Uh (...) acho que o benefício na verdade seria um pouco difícil de te dizer em um primeiro plano (.) acho que é você estar tendo essa experiência em sala de aula e ai você vê que ta surgindo efeitos positivos (.) dai você fica mais tranquilo sabe?(.) ai você vê que o ambiente da sala talvez está mais amigável e isso faz com que as pessoas façam mais interação (.) e você pode ver se os alunos estão tentando criar com mais independência uma sentença na língua inglesa (.) e ai você vai vendo se isso tá surgindo efeitos positivos (.) principalmente na aplicação (.) sabe? (.) você também pode ver nos processos de avaliação assim sabe? (.) colocar uma coisa mais alternativa na avaliação como uma avaliação oral assim (.) assim mais descontraída (.) talvez você consiga notar mais melhorias em relação as suas turmas passadas que você não tinha tanta preocupação com a aplicação de tarefas (.)

Acho que o que muda na vida do professor é a autonomia na verdade (.) você ser um professor do CCAA talvez você fique mais preso ao material (.) em como os outros professores aplicavam (.) qual era a metodologia dos outros professores (.) e tudo mais (.) eu acho que geralmente o aluno entende né? mas será que é com toda essa eficiência ? (.) e assim é um aprender que você vai ver também só na hora assim (.) talvez se você faz um intercambio talvez você vê realmente aquilo que aprendeu né? (.) talvez a parte do ccaa fique mais preso assim (.) fique mais engessado (.) eu acho que pode inibir um pouco o aluno pra ele tentar ser mais independente (.) isso ai até pode fazer com que o aluno desanime um pouco do curso (.) pode não ver melhorias num primeiro plano

**Quais foram os impactos na sua formação?**

Trouxe uma base teórica sobre ensino e aprendizagem sabe? (.) trouxe um questionamento que agora eu vou ter sempre (.) eu não só com o ensino de línguas assim (.) pra realmente pensar na metodologia de ensino como professor sabe? (.) o que eu faço? (.) se eu realmente estou achando que isso ta sendo proveitoso (.) pra sempre talvez pensar como mais profundidade (.) não com um leigo assim

Na próxima atividade você fazia uma tarefa?

Eu acho que eu tentaria me basear numa atividade por tarefas sim (.) porque : : eu queria fazer com o que os alunos logo tivessem interação (.) e tentar uma maneira alternativa de ensino sabe? (.) e não apenas aquilo de apostilinha sabe? (.) então eu acho que num primeiro plano eu tentaria fazer um ensino sobre tarefas sabe? não sei se no fim das contas acabaria sendo sabe? (.) eu gosto muito de atividades que propõe interação entre os alunos (.) principalmente entre os alunos que são mais novos (.) eu acho que isso é um estímulo pra ele (.) porque eu acho que se você é um adulto e você devido a um fator externo precisa aprender a língua (.) já tem toda uma preocupação em aprender e talvez tenha

que ter um esforço a mais (.) mas se você / enquanto mais novo (.) se você não tiver um estímulo no primeiro plano você acaba desistindo (.) que é o que acontece em muitos cursos assim (.)

JORGE

**O que te levou a se inscrever no curso?**

Eu tava com horário livre (.) RISOS (.) esse foi o primeiro quesito (.) e porque (.) atividades né? como eu to no primeiro ano / fazer atividades né? (.) eu ainda não sei fazer atividades (.) ainda mais comunicativas (.) nem dá outra (.) nenhuma das duas (.) pra isso (.) pra aprende

**Você se inscreveu pra aprender a fazer atividade?**

É! Porque eu só conheço as atividades que os professores dão na aula (.) e livro didático (.) mas livro didático que tá na/ que eles usam atualmente eu não sei (.) lá na escola (.) digo na escola pública

**E antes do curso (.) quais que eram as suas expectativas?**

Ah (.) pra mim era aprender a fazer as atividades né? (.) porque pra mim é tudo novidade eu to no primeiro ano

**Você acha que o curso correspondeu suas expectativas?**

Olha (.) das partes que eu peguei mais assim foi o negocio da abordagem lá (.) que eu nem sabia como funcionava (.) pra mim era só chegar lá abrir o livro (.) ler e acabou (.) mas ai eu entendi né? que existem formas e formas de fazer (.) das atividades em si foi muito pouco né? (.) foi mais no final (.) dai eu fiz assim o que eu achava que era

**E você se baseou em leituras ou fez pelas aulas?**

Bom (.) aquela segunda atividade que foi aquela dá / eu já tinha feito numa aula né? que era dum curso que eu fiz e eu fiz que deu certo (.) dai eu usei (.) e a primeira eu também fiz um outro curso e eu vi que deu certo

**Foi mais pra testar se era tarefa?**

É porque fazer atividade é uma coisa (.) agora vê se é tarefa (.) dai já é outra coisa

**Antes você já havia elaborado atividades?**

É um dia antes (.) na verdade na mesma semana (.) eu fiz essas atividades pra uma oficina na Jornada de Letras

**E o que era mais ou menos essa oficina?**

Era pra fazer uma atividade (.) não era comunicativa (.) era qualquer uma em espanhol (.) dai eu já tinha feito né? falei bom (.)

**Você fez atividades comunicativas porque o curso pedia ou porque você acha que elas dão mais certo (.) você gosta mais desse tipo de atividade?**

Depende do enfoque (.) porque depende assim (.) vamos supor (.) na Letras a gente tem aula de espanhol (.) dai o professor ele faz uma coisa mais comunicativa mas a abordagem que ele usa (.) ninguém gosta (.) entendeu? (.) porque no curso la no IL que é o curso de / também tem (.) tem o curso de estrutural como a comunicativa né? e é bem melhor (.) bem melhor que na Letras mesmo (.) e é o mesmo conteúdo viu? não é diferente (.) porque a gente tá no primeiro ano

**E o que você fala que não gosta é essa parte de gramática?**

Não (.) até gosto (.) acontece que na sala de aula parece que não rola (.) não rola muito (.) ele até tenta ser comunicativo (.) mas enrola é super maçante (.) e é gramática do mesmo jeito (.) lá a gente aprende gramática (.) vocabulário do mesmo jeito (.) de um jeito vai bem e de outro não vai

**Então o jeito maçante que você fala é tipo o que?**

Ai (.) por exemplo (.) uma atividade de leitura que um conversa com o outro (.) então flui super bem (.) que você conversa com a pessoa e tal (.) tira as dúvidas (.) pratica aquele / como chama? o auditivo (.) ai beleza (.) agora a noite no curso ele tenta fazer e (.) ai é uma coisa muito muito (.) ai igual eu tava no ensino fundamental (.) me remete ao fundamental sabe? muito ultrapassado (.)

**E o que você pensou para fazer essas atividades?**

Então na primeira que foi aquela (...) ah segunda/ vamo começar pela segunda (.) a segunda que foi a de leitura que tinha as lacunas (.) eu sei que lacuna não é muito boa de se utilizar porque não é uma coisa muito também que já passou (.) dessa forma como é uma atividade de leitura que um ajuda o outro e tal (.) não tem tanto o contato visual (.) você ta vendo a pessoa (.) ai essa dai eu pensei /como eu já tinha feito (.) eu achei que funcionou (.) eu achei que ela funcionou de fato porque (.) a gente ve muito as atividades nos livros (.) mas só lendo não dá pra saber tem que aplicar antes (.) e essa eu tinha certeza que dava certo (.) e a segunda que foi a dos textos que a gente tirava um pedaço dos textos (.) dos títulos do jornal e depois você explicava um pouquinho e ai você cri/ uma coisa mais criativa né? (.) uma coisa mais voltada pra criatividade né? se tinha que identificar os pontos (.) não era uma coisa muito extensa (.) uma coisa de três linhas (.) quatro linhas (.) então é uma coisa que todo mundo pode fazer (.) mesmo um estudante que entrou em contato com o espanhol agora (.) tá no nível básico (.) dá pra usar pra um publico que tá no mais mais avançado e ai consegue elaborar mais (.) e claro de outro ponto de vista

**Se você tiver que fazer o material você se sente confortável?**

Eu tenho vontade de fazer! Mas assim (.) eu sei que eu não conheço todo tipo de exercício possível (.) eu conheço pouco (.) lógico (.) mas eu já conheço o que eu não quero por (.) já é bastante coisa

Ah (.) eu não quero por uma coisa muito muito / como eu tava falando uma coisa muito maçante (.) como uma coisa que você fica parado no tempo (.) como mesmo assunto (.) tem que ser (.) tem que ser um pouco mais ágil (.) você fica uma aula por assunto (.) e olhe lá (.) se você conseguir por dois (.) se for um assunto muito elaborado e tal (.) você consegue (.) eu penso (.) eu já vou atrás hoje em dia (.) eu pego um vídeo (.) por exemplo (.) pegar uma coisa que interessa o aluno (.) não adianta pegar uma coisa sobre o museu (.) não interessa (.) ninguém vai em museu (.) se for series da netflix em espanhol (.) daí tudo bem (.) daí interessa (.) é uma coisa que interessa que é atual

**Antes desse curso você já sabia alguma coisa sobre tarefas?**

Não! Ah eu imaginava que era tarefa pra casa (.)

**E o que você entendeu sobre o ensino por tarefas?**

Eu entendi que é um coisa que não é feita individualmente (.) ela é feita coletivamente (.) é um aprendizado que não é um aprendizado é (...) é :: autodidata (.) você precisa ter uma interação

**E os pontos positivos ou negativos de ter participado do curso?**

Negativo (.) eu acho que devia ter tido mais tempo pra fazer as tarefas (.) eu acho que ficou muito no finalzinho (.) e de positivo é tudo novidade pra mim (.) então é tudo aprendizado

**Então você acha que teve impacto na sua formação?**

Eu vejo assim né? tanto no curso quantos nas aulas que eu faço de idiomas né? (.) porque eu ainda não dou aula (.) e algumas coisas funcionam e outras não funcionam né? (.) não é só jogar lá (.) você tem que saber como fala né? (.) não é uma coisa fácil (.) é complicado (.) o curso me ajudou a pensar (.) ah (.) esse é o caminho que você segue (.) vai por aqui (.) vai por ali (.) porque aquele esquema que a Rita tem naquele primeiro material lá (.) explica mais ou menos né? o que faz (.) que é uma coisa gradativa né?

**E o que você diria que foi a parte mais difícil de fazer as atividades?**

Fazer a atividade é difícil! Não é fácil. (.) porque você olha ali uma coisa e falar assim ah (.) você pegar um livro que já tem uma atividade (.) ai gostei (.) não gostei (.) e você aplica ou dá certo ou não dá (.) agora quando você vai fazer você tem que pensar em mil e uma coisa (.) porque você tem infinitas possibilidades (.) porque você tem que escolher uma coisa (.) um tema (.) ai você vai pensar o que você quer com aquilo (.) ai você vai pensar a parte oral (.) a parte escrita (.) a parte de leitura (.) é uma coisa difícilíssima

**O que você acha que é mais difícil pros professores que querem fazer as tarefas?**

Atualmente (.) é o que eu falei (.) acho mais difícil se atualizar (.) não sei (.) porque como eles aprenderam de uma forma e na época era certo (.) mas tem que se atualizar (.) o mundo muda né? (.) por enquanto é mais isso (.) porque tem que ensinar a parte gramatical e a comunicativa (.) não pode ser só uma (.) tem que ter um equilíbrio nos temas né? (.) tem muitas ferramentas hoje (.) pra atualizar seu conteúdo (.) seu material (.) sua forma (.) eu acho que a maior dificuldade é isso

**E você acha difícil atividades em geral ou você achou as tarefas mais difícil?**

Não (.) eu acho que em geral (.) mas depende né? (.) depende do tema né? (.) se você vai começar pro saudações (.) do básico lá (.) daí você vai vindo numa crescente né? (.) gêneros narrativos (.) gêneros (.) ai é mais complexo né? (.) mas não é impossível (.) daí depende como você vai fazer (.) essa atividade (.) a primeira a gente pode falar de gêneros e colocar um tema (.) como redes sociais né? todo mundo usa

MANUELA

1. Bem (.) primeiro foi / a professora fez o convite na sala de aula (.) eu achei muito pertinente porque : : eu nunca tinha visto assim (.) um curso (.) um curso ligado a língua estrangeira antes aqui (.) tá bom que eu to no primeiro ano né? (.) a gente não ve muita coisa (.) mas trazer a língua estrangeira /como eu tenho um interesse (.) ainda mais na parte da literatura e tudo mais (.) eu vi que me abriu uma porta pra aprender mais coisa sobre a língua (.) porque quando eu entrei aqui eu vi assim que eu era um fracasso no inglês (.) então eu queria assim encontrar um meio de poder suprir essa necessidade

**E você acha que o curso cumpriu essas expectativas?**

Ah sim (.) sim (.) superou até as expectativas (.) que depois pelo fato de eu ter a ideia da IC e tudo mais (.) se eu não tivesse começado o curso não teria chegado nessa (.) nessa conclusão né? (.) de começar uma IC com a Rita (.) e tudo mais (.) foi bem decisivo (.) bem significativo também

**E o que você aponta como ponto negativo e positivo (.) se teve né? (.) de ter participado do curso? De ter estudado a teoria de tarefas (.)**

Olha ponto positivo (.) assim foi uma experiência nova (.) assim (.) foi também porque eu aprendi que a Rita usa esse método (.) e como trabalhar isso em sala de aula (.) porque (.) eu mesma quando aprendi assim a ter

o ensino comunicativo em sala de aula (.) é muito complicado pra gente (.) eu lembro que assim no começo do semestre agente pediu muito assim pra ela / se acredita? (.) exercícios repetitivos mesmo (.) de Cambridge (.) Oxford (.) e hoje em/e quando ela começou a mandar isso de gramática pra gente (.) esse semestre (.) depois do curso (.) eu já via isso como muito maçante já (.) falava não quero volta pros tasks (.) era muito mais fácil pra mim os tasks (.) e eu acho que pra mim o ponto negativo (.) seria acho que o tempo (.) tipo a disponibilidade de tempo (.) se fosse mais eu acho que a gente teria lido mais textos (.) ou coisas assim (.) ter lido mais seria bem legal também

**E :: você já tinha feito algum tipo de atividade antes?**

Com a parte de material? (.) **é de você elaborar atividade mesmo (.)** não (.) foi a primeira vez (.) **e você achou difícil? (.) assim (.) você teve dificuldade?** (.) bem (.) é que eu tive aquela coisa / é que eu tive aquele medo (.) será que é uma tarefa (.) será que essa atividade vai ter o resultado que eu quero (.) ai eu ficava pensando (.) mas será que eu não tá muito básico (.) muito fácil ou muito difícil (.) eu tinha um pouco desses receios (.) mas (.) assim (.) na hora com o resultado eu gostei do que eu acabei criando (.) **como aluna você gostaria de fazer essa tarefa? (.) o que você acha?** (.) ah eu acho que sim (...) ainda mais né? que eu escolhi um tema que eu adoro (.) que é o Harry Potter (.) eu ia me senti muito motivada a procurar coisas (.) ou pra discutir (.) tudo mais

**Antes de você fazer o curso (.) o que você sabia sobre tarefas (.) sobre elaboração de atividade?**

Olha eu não sabia nada (.) eu era bem leiga nesse/ eu achava assim (.) elaborar uma atividade era uma coisa assim (.) ai os professores que entravam assim super bons (.) hoje vamos fazer as tarefas (.) algo assim (.) depois eu vi que assim é uma coisa muito tranquila (.) que só precisa de esforço (.) de estudo (.) que não é nada difícil (.) que é só você ter na cabeça que a atividade tem que ter interação

**O que que você acha que um professor tem que fazer pra ensinar sobre tarefas (.) fazer um material baseado nesse tipo de abordagem?**

Eu acho que assim (.) é ter aquela comunicação com o / assim ter aquela relação bem estreita com o aluno (.) não ter aquela distância (.) assim tem muito problema de ter professor (.) de ter aquela coisa de distanciamento (.) quando o professor tá querendo assim (.) ouvir as dúvidas do aluno (.) as coisas que eles gostam e querer ter essa troca (.) eu acho que dá muito mais certo (.) eu lembro assim que nas aulas da Rita ela falava (.) tem alguma coisa que vocês estão gostando (.) estão gostando menos (.) quando tem essa proximidade acaba sendo mais efetivo

**O que você entende sobre tarefas?**

Eu vejo assim que é aquele : : (.) é uma atividade que tá inserida no contexto familiar / não familiar/ familiar pro aluno (.) e que ele precisa não só treinar a habilidade nele na língua (.) mas também né? (.) aquela parte da leitura (.) da produção (.) da comunicação entre os outros colegas (.) treina muito essa parte da comunicação mesmo (.)

**E você se sentiu a vontade elaborando as tarefas? você faria isso?**

Ah sim (.) foi assim uma experiência muito significativa pra mim (.) eu gostei muito (.) agora eu to com uma unidade toda elaborada já pra minha IC (.) tá uma belezinha (.) to super orgulhosa dela

**Qual caminho você buscou para fazer essas atividades?**

A orientadora falou comigo e falou pra eu pensar num tema inicial (.) ai eu peguei o livro (.) no caso eu peguei o primeiro livro e pensei (.) o que esse livro tá representando? (.) então é eu escolhi as primeiras impressões (.) eu escolhi saber tudo do Harry (.) pra colocar um eixo assim temático (.) além disso do Harry Potter e criar as atividades

**Quais foram os maiores impactos de ter feito esse curso pra sua formação?**

Ah foi ver que inglês não é aquela coisa difícil (.) que a gente acha que é (.) que é a prática como professor que vai ensinar pra você (.) que não é aquela coisa que você acha da escola de inglês que fica só (.) falando falando (.) que vai fixar (.) da pra fixar de um jeito muito diferente (.) de um jeito mais próximo do aluno (.) muito mais significativo pra ele (.) algo assim muito mais (...) ah muito mais presente pra ele (.) porque assim quando a gente tá num curso de inglês a gente tá tipo (.) I like apple I like apple (.) tipo eu sei que isso não é uma coisa da parte assim do do do aluno (.) porque você não pega uma série que é de interesse

do aluno (.) e fala (.) olha vamos aprender só verbos nessa parte (.) parece também que é um pouco mais divertido pro aluno também (.) não é uma coisa repetitiva (.) maçante

**E como professora (.) assim (.) o que você pode falar?**

Essa coisa de não ter esse medo da aproximação do aluno (.) acaba que existe também um pouco de medo do professor né? de aceitação (.) coisas assim (.) de não ter medo / ao mesmo tempo que ele tá com dúvida você pode ter dúvida (.) você pode ter dúvida também (.) que você pode trocar com os alunos / assim não tem aquela linearidade (.) na sala de aula com o aluno

VIVIAN

**O que te levou a se inscrever no curso?**

Primeiro porque eu já conhecia a Rita (.) ela foi (.) e ainda está sendo a minha professora do primeiro ano (.) me interessou por causa disso (.) eu sabia como era a didática dela nisso (.) e eu também nunca dei aula (.) então eu queria saber (.) ter uma introdução pra não ser tacada numa sala de aula sem ter uma preparação

**E você acha que o curso cumpriu suas expectativas?**

Acredito que sim! (.) porque praticamente tudo eu vi eu não sabia (.) muita coisa nova apesar dos textos eu ter sentido muito dificuldade em compreender (.) quando eu ia eu tirava as dúvidas (.) e isso somou bastante

**Antes você já tinha feito alguma atividade?**

Ah não (.) foi a minha atividade que eu fiz

**É que vc não da aula né? Mas assim (.) você gostaria de fazer atividades para suas aulas?**

Ah (.) eu me interessei bastante quando a Malu veio mostrar a dela (.) na realidade (.) que é uma proposta de IC dela que ela tá fazendo do Harry Potter (.) sabe quando abre a mente? (.) dai eu falei nossa! Não sabia que tinha um campo tão amplo (.) porque eu só tinha visto de história da Inglaterra (.) apesar de eu achar bonito (.) não sei se eu ia ter toda aquela garra de fazer um assunto mais pesado (.) mas se eu tivesse numa temática mais leve (.) e que eu gostasse bastante (.) acredito que sim

**E você se sentiu a vontade de fazer as atividades ou não? Você ficou meio com (.) medo (.) sei lá (.)**

Eu fiquei com medo! Caramba (.) eu fiquei nesse curso um tempão (.) será que eu não aprendi nada? Só que dai eu dei uma lida de novo e falei (.) ah (.) só dando a cara a tapa mesmo RISOS pra saber o que tinha feito (.) ah dai eu falei que eu fui no feeling (.) né? (.) eu estudei no material da Rita (.) eu dei uma olhada e falei assim (.) ah (.) vamos ver (.) vamos tentar comparar se tá cumprindo as (.) como fala? (...) as (...) nossa eu esqueci a palavra (.) mas é o que precisava cumprir ali pra ser uma tarefa (.) a atividade

**É que você não é professora ainda (.) mas como aluna você gostaria de fazer as suas atividades numa sala de aula?**

Ah eu gostei! Eu gostaria

**E você gosta de que tipo de atividade?**

Eu gostei da atividade que (...) que eu elaborei (.) assim (.) uma que eu conseguia desenvolver um texto (.) e que fazia eu pensar sobre aquilo (.) tanto no sentido que eu coloquei a moral ali no meio (.) quanto no sentido de dialogar com o amigo (.) e criar coisas a partir daquilo

**E que tipo de atividade você não gostaria de fazer?**

(...) alguma monótona (.) eu geralmente se eu tivesse / tipo que assim monótona? (.) ah dai eu acho que já não se enquadra em atividade (.) geralmente ah procure no texto tal coisa (.) se eu tivesse muito presa não conseguisse pegar insumo meu (.) não iria gostar de fazer a atividade (.) eu acredito que o que eu não gostaria o aluno também não gostaria (.)

**O que você sabia antes sobre o ensino por tarefas?**

Ah eu só tinha minha experiência como aluna (.) então eu só tinha a experiência de fazer a tarefa (.) e a partir das tarefas que eu tinha feito (.) eu tentei fazer uma coisa igual (.) mas eu não sabia que existia uma diferença entre tarefa e exercício (.) pra mim era (.) ah (.) eu falei tarefa agora e exercício mas não tem diferença

**E como aluna o que você achava das tarefas que você fazia?**

Hum :: (.) de língua principalmente muito chata! Porque era sempre (.) veja no texto e discuta sobre isso (.) e :: tudo fechado

**E as da história de Inglaterra (.) o que você achava?**

Ah (.) eu me sentia um pouco mais livre (.) mas como era faculdade / e eu (.) bem eu nunca tinha estudado sobre a escola da Inglaterra (.) e em inglês (.) eu achei muito difícil (.) eu acho que é por causa do ensino superior mesmo (.) não por causa de como a atividade foi elaborada (.) porque por exemplo (.) agora eu já sinto muito mais tranquila no segundo semestre

**E o que você entendeu pelo ensino por tarefas?**

Hum :: eu entendo que o aluno :: (.) como (.) como eu posso explicar?(.) eu acho que dá mais resultado (.) que o aluno vai tirar mais proveito daquilo e ele não vai se sentir tão (.) como eu falo? (.) tão sendo analisado mesmo (.)

**Como você explica o que é tarefa?**

Eu acredito que tarefa seja aquilo que você (.) que você vai usar língua (.) vai dialogar com o seu colega (.) e também vai utilizar outros campos pra responder aquela pergunta (.) **outros campos tipo o que?** do tipo quando você fala (.) ah (.) faça um texto sobre isso (.) daí você vai usar um pouco mais a sua gramática

**Você teve dificuldade em fazer as suas atividades?**

Eu demorei por exemplo (.) eu acho que eu fiz (.) duas (.) de três alter/ de três abc cada uma (.) acho que foi isso (.) eu demorei uma hora em cada uma (.) mas eu não acredito que tenha sido dificuldade (.) e sim eu quis elaborar mesmo (.) principalmente porque eu fiquei tentando dar aquela lapidada no inglês (.) e porque eu estudei pra conseguir fazer um negócio legal (.)

**E quais são os maiores dos desafios aos professores que queiram fazer tarefas nas suas aulas?**

Eu acho que o maior desafio é o aluno (.) focar naquilo (.) você elabora tudo aquilo e o aluno fala (.) ai que chato (.) não quero fazer **e da parte do professor (.) assim (.) o que você acha que seria difícil fazer?** Hum :: eu acredito que se ele / tem que estudar muito pra aquilo (.) porque :: exige muito mais do que jogar um exercício (.) e você ter que interpretar só (.) **e em relação ao curso quais foram os pontos positivos e negativos ?** pontos positivos eu acredito que é obvio (.) que eu aprendi muita coisa (.) uh :: eu consegui ver muita coisa maior (.) como conseguir pensar numa IC (.) por exemplo (.) uh :: (...) praticamente esses foram os pontos positivos (.) pontos negativos (.) eu não sei se eu achei algum ponto negativo (.) talvez (.) porque a gente não teve tanto encontro quanto eu achei que a gente ia ter (.) talvez isso (.) eu achei que a gente ia conversar mais (.) porque as vezes a gente entrava numa assunto (.) por mais que a gente tinha muito pra falar daquilo (.) a gente tinha muito mais coisa pra ver (.)

**E qual impacto que teve pra sua formação?**

Teve impacto! Principalmente pra minha formação (.) uma base de como entrar numa sala de aula (.) base de como é preparar uma atividade (.) como é sentar ali e pensar (.) o que eu quero que o aluno aprenda (.) o que eu quero que ele mobilize nessa aula (.) que eu não tinha nada disso

ALINE

**O que te levou a se inscrever no curso**

Bom (.) na verdade eu tinha (.) eu tinha feito no curso linguística aplicada (.) ano passado (.) na faculdade (.) eu tava bastante interessada assim no tema (.) e tal (.) e aí quando eu vi que você postou sobre o curso (.) eu achei muito interessante porque eu sempre procurei (.) assim (.) eu sempre procurei tentar trazer uma coisa nova pra sala de aula (.) pros meus alunos sabe? (.) daí eu sempre tive umas ideias pra montar umas tarefas (.) um material pra eles (.) então me inscrevi

**E você achou que o curso correspondeu suas expectativas?**

Sim! (.) eu acho que me ajudou bastante (.) assim eu até achei bem difíci/ assim eu esperava que fosse um pouco mais fácil (.) mais depois que eu tive que pensar como montar uma tarefa (.) ai eu falei (.) meu deus! Não é tão fácil quanto eu imaginava (.)

**Antes você já fazia atividades?**

Não! (.) Na verdade não (.) na matéria que a gente fez lá (.) na faculdade mesmo (.) a gente só via mesmo a teoria (.) eu tinha visto um pouco (.) mas não muito assim (.) um pouco mais teórico né (.) mais específico (.) e eu montava atividades (.) assim (.) mas a esmos mesmo pros meus alunos (.) pegava alguma temática que a gente tava trabalhando (.) dava um estalo (.) e aí eu preparava uma coisa diferente (.) mas nada que eu poderia chamar de tarefa (.) por exemplo (.) eu encaro mais como atividade

**E você gosta de fazer as atividades? Você se sentia a vontade fazendo essas atividades?**

Assim (.) eu gosto de fazer! (.) na verdade eu sempre tento fazer (.) que não é fácil né? (.) por mais que : : a gente possa ter experiência (.) assim (.) em sala de aula (.) mas não é fácil (.) nunca é fácil (.) eu não sou uma pessoa muito criativa (.) nem coisa do tipo (.) então eu sempre tenho dificuldade de pensar o que trazer sabe? (.) as vezes eu não consigo inovar muito sabe?

**E qual o tipo de atividade você faz?**

Eu sempre tentei pegar mais jogos sabe? (.) pegar um conteúdo e tentar montar um jogo (.) montava um jogo de tabuleiro (.) vários jogos sabe? (.) na verdade teve duas também que eu fiz com imagens (.) que você tinha que falar como que eram as imagens (.) ai o outro tinha que adivinhar (.) alguma coisa do tipo

**E você achava que suas atividades eram comunicativas?**

Ah (...) acredito que eram comunicativas (.) mas eu não sei se eu posso chamar elas de tarefa (.) por não ter esse mesmo (.) essa / porque eu sempre ficava muito presa nessa coisa de cunho gramatical (.) então eu não sei se poderia

chamar elas de tarefa (.) porque eu sempre pensava em uma coisinha gramatical por trás (.) então (.) eu não sei se poderia falar (.) nossa ela era muito comunicativa (.) agora eu sempre tentava trazer essa interação dos alunos de um com o outro (.) se desprender um pouco de caderno e de livro (.) tentar estabelecer uma comunicação entre eles

#### **E o que você sabia sobre o ensino de tarefas?**

Do ensino de tarefas eu sabia bem pouco (.) quase nada na verdade (.) eu acredito que tinha um ou dois textos (.) não (.) nem isso (.) com a matéria né? (.) sabia um pouco mais sobre o ensino comunicativo (.) mas nada específico assim (.) nada de tarefas

#### **O que você explicaria que é tarefa?**

Eu acho que eu explicaria (.) é quando você monta um (.) é um :: (.) você tem uma abordagem né? de ensino (.) de que você vai se focar mais na interação dos alunos (.) com o foco no sentido (.) a gente não tem mais essa preocupação com item gramatical (.) de formulas (.) de você tentar ensinar eles (.) pra que decorem algo (.) mas que você foque mais no sentido (.) dessa interação de todos os alunos (.) pra que eles consigam (.) e praticar (.) não praticar a língua né? (.) e utilizar a língua sem que seja por regrinhas ou decoração (.) decorar algo

#### **Quais que são os pontos positivos e negativos de ter participado do curso?**

Bom (.) eu gostei bastante do curso (.) eu já tinha comentando com você né? (.) eu gostei bastante eu achei / na verdade no começo eu tinha pensado (.) será que vai ser muita matéria? (.) será que vai ter muita coisa pra ler? (.) mas não (.) vocês trouxeram texto que foram bases (.) e depois a gente utilizou eles pra aprender ou pra aplicar as coisas dentro do curso (.) no começo eu assustei (.) eu falei (.) nossa! Vai vir um monte de coisa pra ler (.) mas não (.) essa coisa de poder começar a montar um material (.) de montar tarefa (.) atividades né? (.) acho que isso foi interessante (.) eu não sei os pontos negativos que eu posso enumerar né? (.) eu não sei (.) se tivesse / eu acho que esse tipo de curso deveria ser oferecido na grade da faculdade mesmo sabe? (.) acho que seria muito mais interessante (.) porque (.) falta pra gente (.) não sei se era porque eu era da turma do espanhol (.) não sei como era a turma do inglês (.) mas a gente não tinha essa coisa de produzir (.) de tentar montar alguma coisa (.) mesmo que fosse uma optativa (.) alguma coisa que trabalhasse isso né? (.) acho que ficou um pouco a desejar mesmo na faculdade (.) na graduação (.) porque é uma coisa muito interessante de se fazer né?

#### **Quais foram as suas maiores dificuldades em fazer a atividade?**

Ah (.) eu acho que assim (.) o mais difícil mesmo foi tentar produzir (.) eu prefiro chamar de atividade porque eu fiquei com medo de que não fosse (.) mas é essa coisa de criar (.) de você se desprender um pouco (.) porque eu tenho muito dessa (.) de me prender a gramática (.) me desprender disso pra mim é mais difícil (.)

#### **Em que você se inspirou pra fazer as atividades?**

Na verdade eu lembro que vocês sempre falavam / a gente comentou sobre alguns tipos de tarefa e tal (.) e uma que marcou muito a minha cabeça assim (.) foi aquela de resolução de problema (.) então quando eu fui montar minhas atividades eu falei assim (.) ah eu tenho que trazer uma resolução de problema (.) das minhas cinco (.) das cinco atividades que eu montei (.) eu pensei em todas ser um trabalho por trás uma resolução de problema (.) coloquei como tema essa coisa de resolver um problema (.) aí eu fui pensando em inserir essa temática em todas as atividades (.) foi nisso que eu tentei me basear um pouco (.) nessa produção mesmo

#### **O que mais te ajudou (.) as aulas (.) as leituras?**

Ah (.) acho que foi um conjunto (.) pras aulas eu acho que os textos foram uma base muito boa (.) e acredito que essa conversa que a gente tinha (.) essa interação de trocar de conhecimento (.) de você perguntar a nossa opinião (.) o que a gente tava a gente dos textos (.) acho que foi um conjunto (.) tudo colaborou pra gente conseguisse compreender um pouco mais

#### **Quais os maiores desafios pra quem quer fazer tarefa?**

Acho que a produção (risos) acho que o tempo de produzir a tarefa (.) pra mim foi o mais difícil assim (.) eu ainda acho que é difícil essa coisa de produzir (.) porque eu sempre fico com medo (.) não medo (.) mas eu fico receosa de cair assim de que não é nem uma atividade (.) e sim um exercício de decorar e alguma coisa assim sabe? (.) então eu tinha muito medo disso (.) de receio sabe na hora de montar alguma coisa (.)

#### **O que seria o lado bom de fazer suas tarefas?**

Acho que seria uma coisa dessa de abordagem de ensino (.) que se diferencia de tudo que a gente tinha até hoje né? (.) porque quando a gente ouve falar de ensino (.) até mesmo na faculdade (.) e nossas experiências de aprendizagem de língua (.) sempre foram escolas de idiomas que faziam a gente decorar mil listas de verbos (.) fazia a gente ficar totalmente na gramática fazendo drills (.) e fica fazendo frases e mudando palavrinhas (.) sabe? (.) eu acho que pensar em um ensino em que promove a interação dos alunos (.) e que eles tem a oportunidade de interagir por si próprio (.) ao invés de ficar lá procurando palavrinha na sentença (.) eu acho que é muito diferente sabe? (.) eu acho que é uma aprendizagem totalmente diferente (.) que dá uma liberdade muito maior pros alunos

#### **E quais são os possíveis impactos desse curso na sua formação?**

Ah eu acho que é essa coisa mesmo de tentar levar esses alunos a essa interação né? (.) acho que é abrir um pouco os nossos horizontes (.) a gente sabe né que aprender uma língua não é só decorar né? (.) e pensar naquele velho pensamento de que aprender uma língua é aprender a gramática dela (.)

**E você vai tentar fazer a tarefa nas suas aulas agora?**

Ah (.) assim né? eu sempre to tentando (.) não sei se eu consigo né? eu tento (.) na verdade eu tava até agora pensando (.) porque eu ainda to dando aula né? (.) poxa é a última aula do ano né? eu tenho que levar alguma coisa (.) levar alguma coisa diferente né? pra deixar meus alunos /pra eles aproveitarem essa aula (.) nossa nessa aula eu vou tentar montar uma tarefa com o tema natal né? (.) mas eu to pensando (.) vai ser difícil

**GABRIELA**

É então eu tava um pouco (.) insatisfeita (.) mas eu sentia que eu precisava (.) incrementar ou melhorar as minhas aulas né? (.) porque eu tava achando / sentia falta de atividades mais (.) mais dinâmicas (.) mais envolventes né? (.) e eu pensei (.) ah (.) acho que eu vou né? (.) fazer esse curso pra me ajudar né? (.) pra / é :: melhorar o que eu sei né? (.) nas teorias tal (.) e foi mais por isso mesmo (.) pra melhorar as minhas aulas

**E você acha que (.) as suas expectativas do começo foram cumpridas (.) ou não?**

Ah (.) o que eu / é que eu acho que foi do (.) da duração do curso (.) né? (.) eu até gostaria que houvesse mais prática (.) né? (.) mais análises de atividades [[ em grupo [[ sabe com todo mundo junto (.) né? mas não é uma crítica não (.) mas é uma expectativa que eu tive (.) né? (.) que não frustrei (.) mas eu entendo que foi por causa da duração né? (.)

**E você acha que :: (.) se tivesse tido mais esse tipo de análise (.) igual você tá falando (.) teria sido diferente o resultado final?**

Acho que sim! (.) talvez sim (.)

**Em que sentindo (.) assim?**

Assim (.) eu acho particularmente que eu consigo visualizar melhor a coisa ali acontecendo (.) do que só com a teoria (.) não se é uma :: não sei se é limitação (.) ou dificuldade minha (.) mas eu gosto de ver a coisa acontecer (.) nossa É ISSO! (.) não sei se é por conta de (.) um processo de amadurecimento (.) sabe?

É :: no (.) nos meus cursos do PLE eu sempre elaborei né? (.) mas era mais voltada pra parte gramatical (.) né? (.) inclusive (...) esse semestre um pouco antes de entrar no curso eu JÁ havia elaborado atividades diferentes (.) por exemplo (.) aquela do :: do jeitinho brasileiro (.) né? (.) que foi algo totalmente ine/ não totalmente inédito (.) mas foi assim a primeira vez que eu pensei e sentei pra imaginar situações e leva pro aluno fazer (.)

**2.2 e da onde surgiu sua ideia de fazer uma atividade dessa, dessa maneira diferentes das que você estava acostumada a fazer?**

Foi (...) eu acho que teve como base as práticas durante a graduação (.) eu pensava naquela disciplina da professora Camila (.) e também envolvendo inteligência múltiplas (.) né? (.) e a gente faz né? (.) eu nunca sei como é em português (.) um *role playing* (.) mas eu também fui pensando no sentido do :: de tarefa (.) que eu acho que (...) eu to começando / como esse curso foi específico pra tarefa (.) não foi pro exemplo (.) planejamento ou material didático (.) sabe? (.) então eu acho que / eu consigo pensar melhor sobre tarefa

**e antes vc acha que fazia as atividades (.) voltas pra gramática por que?**

Eu acho (.) que eu sinto uma segurança maior (.) porque eu acredito na cultura de aprender do aluno (.) e nas crenças dele (.) então eu ainda / eu fico com muito receio de propor uma coisa muito diferente (.) e ele (.) mas cadê a gramática?

**e você? Você gosta de gramática?**

Eu acho que (.) por exemplo (.) se eu fosse estudar alemão eu acho que eu ia querer saber sim (.) só que aquela / só que eu me lembro nas aulas no ensino médio (.) que era :: puramente gramática (.) e era bem cansativo (.) aquela coisa mecânica (.) repetitiva (.) e eu gostava de aprender inglês (.) eu queria aprender a falar (.) mas eu não aprendi (.) então não é que eu prefira a gramática (.) que eu não goste (.) eu acho fundamental (.) eu até falei pra um ex aluno (.) eu acho importante (.) mas o foco não deve ser esse (.) porque o aluno precisa de um jeitinho né? (.) pra aprender (.) a falar (.) a pensar como é que ele vai sair daquela situação

Eu aprendi bastante com o curso da professora Rita né? (.) de planejamento (.) e também / na graduação a gente não vê tanto tão profundamente né? (.) mas eu acho que foi mais na disciplina de planejamento (.) né? (.) e eu fiquei sabendo um pouco mais (.) eu acho que talvez na disciplina do primeiro ano também (.) mas eu acho que foi um pouco perdida por causa da minha (.) da minha cultura de aprender né? (.) eu não to vendo gramática né? (.) pra que eu vou escrever um texto se eu não sei? (.) e eu tinha aquela coisa (.) eu quero falar como um nativo (.) pra mim professor brasileiro ensinando não serve (.) TEM QUE SER NATIVO (.) risos (.) então eu acho que eu perdi muito por isso (.) então eu acho que hoje eu já mudei (...) demorou viu?

### **E por que você acha que demorou?**

Nossa eu lembro que :: quando eu tive/ quando eu fiz a prática com a americana (.) eu sinto que eu meu inglês assim (.) deslanchou (.) mil por cento (.) é eu sentia mais firmeza nela (.) mas foi depois disso que eu comecei a pensar (.) ah mais (.) não é bem assim (.) o falante nativo / que a gente chama né? (.) nem sempre consegue ensinar (...) de forma que a gente aprenda (.)

**E você acha que (.) foi a partir de quando você começou a dar aula que :: mudou essa perspectiva sua / a não foi depois [foi depois ainda? / foi depois da americana (risos) (.) mas foi depois mesmo que eu comecei a desconstruir esse mito**

**E você acha que as teorias da graduação (.) as aulas que você fez como especial na pós (.) elas não (.) ajudavam nesse sentido?**

Ah eu acho que / não sei se é porque eu sou meio lenta (.) (risos) mas principalmente como aluna especial na pós (.) é não / sim como aluno especial (.) que me ajudou mais (.) não (.) não precisa ser um falante nascido no país (.) e também por esse conhecimento de que um falante de Ohio é uma coisa (.) de Toronto é outro (.) da Índia outro (.) que falante nativo vou me basear então ? (.)

Eu gostei muito do texto da :: Xavier (.) eu gostei bastante né ? (.) tarefa ela tem / não é que ela tem um começo meio e fim (.) não é isso (.) mas ela tem aquele processo né? de elaboração (.) que tem uma / ai eu to pensando em finalidade (.) né? (.) uma / to muito com isso de uma conclusão (.) de finalidade (.) né? (.) ai eu penso também que a tarefa pode envolver um aprendizado de gramática (.) mas é um (.) um trabalho que eu o aluno / um trabalho entre aspas que ele desenvolve (.) e que tem o propósito de se comunicar e de interagir (.) principalmente (.) acho que a tarefa ficou bem claro pra mim por isso (.) o propósito de comunicação e interação né? (.) mas eu acho que :: se a gente for seguir aquela perspectiva de que :: do mito do / considerando o mito do falante nativo (.) você usar a língua do jeitinho que ela vai ser usada / tipo tem que ser naquela estrutura (.) a tarefa vai falhar (.) agora se eu deixo o aluno / por exemplo pra falante de outras línguas básico de PLE (.) gente vocês vão / por exemplo fazer um (.) fazer um cartaz de uma propaganda combatendo o câncer de mama (.) usem o máximo de português possível (.) tudo bem se usar um pouco de inglês (.) então AI SIM ela pode acontecer (.) ai sim (.) se não ela vai falhar (.) a gente tem que conscientizar o aluno /preocupem-se em fazer a atividade e não em falar o português correto (.) se não vai criando aquele receita né? (.) se não cai na gramática de novo

**E se você fosse dá uma tarefa na sua aula (.) e os alunos não tivessem entendendo o que é (.) se você tiver explicar o que é uma tarefa (.) como você definiria? 14:29**

Acho que eu (.) né? (.) que é di (.) conscientizar alguém / eu adotaria um pouco o estilo Celp- Bras (.) como vocês fariam? (.) né? (.) então vamos supor que vocês sejam um agente de saúde (.) um professor (.) né? (.) então vamo tentar fazer (.) como vocês fariam? (.) em dupla ou mesmo individualmente (.) não pode ser muito teórico né? (.) não é essa a função nossa (.) né?

**E se você tivesse que definir teoricamente (.) como você define uma tarefa ?**

Se fosse por exemplo pra alunos de graduação (.) eu teria que preparar algo antes pra eu me sentir mais segura (.) pra falar mais /mas é aquela coisa (.) é uma atividade que envolve um processo de aquisição e aprendizagem de língua (.) que tem um propósito né? (.) um fim em si (.) um resultado (.) mas que vai exigir a comunicação e interação (.) e :: aquela coisa né? (.) de como eu vou fazer isso (.) a questão da estratégia também (.) eu vou recorrer a minha memória (.) ao que eu sei (.) eu vou recorrer a minha língua materna (.) ou eu vou recorrer ao google tradutor (.) mas não pode ficar naquela coisa né? (.) sujeito (.) verbo (.) objeto

**E vc gosta de elaborar atividades?**

Eu gosto (.) eu só preciso achar um meio de ensinar acentuação sem ser tão gramatical

**E vc teve dificuldades em elaborar essas atividades (.) elaborar tarefas?**

Acho que a maior dificuldade é isso que eu falei (.) como eu vou ensinar isso (.) né? (.) como eu vou sair disso? (.) de regra tão gramatical pra tarefa (.) se é pensar numa situação (.) por exemplo (.) acho que a maior dificuldade de elaborar seria um tópico que exige muita regra (.) muita gramática (.) e passar pra algo de tarefa (.) talvez mais pra frente eu consiga pensar em algo (.) se o meu objetivo é / eu quero que eles pratiquem a oralidade (.) dai sim (.) ou a escrita (.) mas se for / eu quero que eles assimilem as regras de acentuação por meio de uma tarefa (.) eu ainda acho bem difícil

**E as tarefas que você trouxe (.) você trouxe porque você achou que era tarefa (.) ou você elaborou baseado nas teorias?**

Bom (.) aquelas do (...) dos Role Playing (.) eu to certa que são tarefas (.) mas as outras eu acho/ eu pensei em trazer pra discutir (.) pra suscitar uma discussão (.) né? (.) tipo a maneira como eu dei (.) pra eles (.) se é tarefa (.) porque eu ainda tenho algumas dúvidas néw (.) por exemplo aquela da música da flor mato-grossense

né? (.) eu fiz umas perguntas (.) talvez seja tarefa (.) mas a maneira que eu passei pra eles (.) será que é? (.) ou são só perguntas de interpretação? (.) porque daí já cai naquela forma mais estrutural de ensinar

**E como você acha que um professor pode :: sanar essas dúvidas? Aonde você buscaria essas explicações?**

Ah só pela teoria (.) e por discussões mesmo com outras pessoas assim / por isso que eu sinto falta de grupos de estudos (.) em todos os aspectos (.) não só sobre tarefas (.) eu acho que (.) assim né? confissão (.) teve dois cursos que eu dei do PLE (.) gente que curso porcaria que eu dei (.) sabe? (.) fico com remorso até hoje (.) e eu sentia muita falta (.) porque chegou uma hora depois que eu terminei a graduação (.) que eu tinha aquela sensação de que eu não sabia nada (.) não sei se isso é normal (.) mas eu sentia mais falta de grupos de estudo (.) mais de estudar um pouco (.) não sei se eu relaxei nos estudos também (.) porque eu percebi que na pós é diferente (.) é mais focado (.) as próprias disciplinas mesmo (.) você vai lá (.) apresenta o material que você elaborou (.) bom na graduação até que a gente teve bastante isso né? (.) bom (.) pode ser pessoal mesmo (.) porque antes eu tinha a resistência de / eu não vou ser professora de inglês né?

**E quais são os maiores desafios pros professores que decidem elaborar tarefas?**

Eu acho que se a gente tem uma formação como nós temos aqui (.) a gente já tem um norte (.) agora quem não teve (.) acho que o maior desafio é buscar teoria (.) porque a gente tem que :: buscando a formação constante (.) continuada (.) mas eu acho / percebi assim (.) nesses professores que estão a mais tempo né? (.) na área e tal (.) não tem nem noção que eles podem fazer diferente (.) engessa né? (.) fica (.) a gente chama de engessado né? (.) dentre outras questões externas né? (.) ah mas a gente tem internet (.) mas o que eu vou procurar? (.) por aonde eu vou começar? (.) tem gente que não tem nem noção / aí eu posso ensinar por tarefas (.) posso ensinar por conteúdo (.) ah mais isso é um absurdo (.) ninguém vai aprender (.) porque tem muito a concepção antiga de ensinar

**E depois do curso / você pode falar que não / qual foi o impacto na sua formação?**

**O que que fica desse curso que você fez?**

Ah eu acho que agora eu sou mais consciente (.) a cerca de (.) como eu vou ensinar nas minhas próximas aulas (.) acho que ficou mais a conscientização (.) to mais consciente quanto a isso (.) e na parte teórica também (.) ah eu posso buscar dessa maneira (.) ah a Xavier trabalho com isso (.) então por ela eu posso ir buscando outros autores também

Eu faria uma atividade que estimulasse a comunicação (.) no mínimo (.) eu sempre penso também em algum (.) algum aspecto gramatical (.) a ser debatido (.) a ser percebido por eles e tal (.) mas que estimulasse essa comunicação (.) né? (.) na sala de aula (.) porque eu percebi que as minhas aulas gramaticais (.) eles acontecem quando eu improviso (.) um exemplo é quando eu aluno perguntou na aula (.) porque as palavras tinham acento (.) daí eu fui lembrando o que eu sabia sobre acento e fui improvisando (.) trazendo o que eu sabia (.) aí não teve um preparo antes (.) eu tinha preparado outra coisa pra essa aula (.) mas as circunstâncias né? (.) mas eu prepararia uma atividade que fosse no mínimo comunicativa (.) se fosse tarefa ou não (.) eu teria que ver no momento

CARLA

O que te levou a se inscrever no curso?

É : : eu tava / eu comecei a dar aulas particulares (.) e nessas aulas que eu comecei a dar (.) eu me senti : : muito indo pelo livro (.) e eu não gosto quando eu fico muito apegada ao livro (.) e os alunos gostam que fique apegada ao livro também (.) mas aí eu comecei a pensar que eu poderia elaborar atividades né? (.) eu sentia uma dificuldade que como eu fui pra área da literatura estudar (.) eu fiquei como bolsista no mestrado (.) eu vi que eu me afastei um pouco dos estudos de metodologia (.) elaboração de atividades comunicativas (.) porque a minha graduação ela é focada muito nisso (.) na federal do Amazonas eles tem o foco em estudos de metodologias e abordagem (.) então a gente tem isso desde o primeiro ano da universidade (.) foi algo que me acompanhou na graduação e quando eu comecei o mestrado eu senti que eu me distanciei (.) e eu senti dificuldades em elaborar atividades comunicativas ou que chegassem a ser comunicativas eu acho (.) e que tivessem / e que os alunos gostassem sabe? (.) e que pudesse é : : meio que elaborar atividades que se comunicassem com outras (.) com outros tipos de abordagem (.) porque quando eu estudava mesmo que a gente tivesse a abordagem comunicativa como foco e tal a gente sempre dialogava com outras (.) então o que me levou a isso também foi que eu comecei a dar aula pra deficiente visual de espanhol (.) e eu comecei também a sentir dificuldade de material com eles (.) porque : : praticamente todo nosso material é muito visual (.) então sempre restava só o auditivo (.) e aí eu pensei quando eu vi que era de elaboração que seria uma boa oportunidade pra eu rever os conceitos (.) pra eu elaborar atividades (.) e auxiliar também nas aulas pro deficientes visuais pra que eu tivesse assim mais

E você acha que o curso correspondeu as suas expectativas?

Sim! Me fez lembrar alguns conceitos da graduação (.) e há muito tempo que eu não lia o teórico (.) eu já sabia dele (.) mas há muito tempo que eu não lia (.) o teórico que a professora utiliza né? na citação da tese dela (.) então me ajudou assim (.) mas se pudesse ter sido mais tempo (.) acho que seria legal

Antes você já elaborava atividades ou foi a primeira vez?

Não (.) eu já fazia as atividades porque na graduação a gente já faz as atividades (.) a gente já tem um orientador que nos acompanha no instituto de lá de línguas (.) então a gente sempre ia sendo conduzido a sempre fazer as atividades (.) a gente utiliza o livros mas eles sempre aconselham a gente a fazer as atividades (.) não apenas no instituto mas também na graduação (.) acho que muito assim da : : da minha formação vem dessa maneira (.) porque foram quatro anos assim e : : as disciplinas né? que eram voltadas a prática (.) no espanhol a gente tem desde o primeiro ano (.) então é uma prática em que nós vamos montando os nossos materiais e a última prática é a elaboração de uma unidade didática (.)você cria uma unidade didática (.) então os alunos sempre foram assim (.) influenciados a fazerem seus próprios materiais (.) meio que automático sabe

Você pode descrever uma dessas atividades? Como é uma atividade sua?

As atividades que eu faço eu tento buscar/ assim eu não sou uma pessoa muito muito criativa (.) esse era um dos pontos que eu tinha mais dificuldade (.) até mesmo na universidade (.) é uma coisa que eu sinto e eu acho que também foi uma das coisas que me levaram a fazer o projeto de extensão por causa disso (.) porque sempre que eu faço uma atividade eu procuro sites (.) porque sempre tem esses sites de atividades dinâmica e tal (.) então eu procuro nesses sites que são sempre voltados pra isso (.) eu uso eu acho o Pinterest que tem muita atividade (.) e eu vou formando as atividades dessa maneira (.) o foco tá ali no livro a atividades por exemplo o foco tá no pretérito (.) e ai eu vou trabalhar com o pretérito eu faço as atividades voltadas para isso (.) e ai eu faço atividades como eu fiz acho que na : : nessa última aula (.) basicamente daquele jeito dialogando com o aluno (.) levo imagens (.) áudios (.) vai depender muito (.) porque tem alguns alunos que não gostam das atividades (.) eles acham que eles não tão aprendendo (.) geralmente eles tem uma imagem que o professora tá lá só pra passar tempo com ele sabe? (.) alguns tem essa imagem e outros não (.) porque eu tenho alunos que as vezes gostam digamos assim mais da gramática (.) e ai tem essas mais de conversação (.) ou por exemplo que é comunicativa que tem outro tipo de abordagem (.) mas eu tenho alunos que não gostam de abordagens que são voltadas para a gramática (.) eles já gostam dessa abordagem comunicativa

E você o que você gosta de fazer de atividade?

Ah eu acho que eu gosto de fazer as atividades de abordagem comunicativa (.) eu não sei se eu sou muito influenciada pela minha graduação de quatro anos ai (.) que durante quatro anos que a gente ficou com esse tipo de abordagem (.) não (.) a gente teve outras também que a gente viu durante a graduação (.) agente teve todas (.) mas entre todas que a gente viu durante a graduação eu acho que essa é a que mais assim (.) que eu gosto de trabalhar (.) porque eu acho que possibilita fazer criação realmente de tarefas (.) eu acho que algumas outras são mais difíceis (.) apesar de eu nunca ter aplicado as outras que existem (.) eu acho assim essa mais bacana assim (.) que eu acho (.) num sei (.) uma possibilidade de criar tarefas (.) eu acho que é isso

O que você já sabia sobre o ensino por tarefas?

Assim (.) eu tinha visto na época da graduação sobre o ensino de tarefas (.) mas a gente / é engraçado isso porque o ensino por tarefas a gente fez tanto no instituto de línguas (.) tanto pra praticar (.) mas na teoria mesmo a gente vê muito pouco (.) quando a gente passou por todas as abordagens que vieram antes né? do enfoque de tarefas (.) e essas abordagens a gente sempre / é que no caso eu fiz uma disciplina de metodologia na Espanha e eu era monitora da disciplina (.) então eu nem sei muito sobre as metodologias do Brasil (.) eu não lembro muito isso de teoria e tal (.) eu lembro mais da prática e de trabalhar no projeto de extensão de línguas (.) e o professor corrigia nossas tarefas (.) falando isso aqui pode (.) isso aqui não pode (.) e é isso

Como você explicaria pra alguém o que é o ensino baseado em tarefas?

Se eu fosse explicar pra alguém (...) eu não sei o que eu explicaria (.) ah (.) é porque tem um livro espanhol chamado *gente* (.) é um livro de língua espanhola que é feito por tarefas (.) é um livro que já tem enfoque de tarefas (.) que já diz que tem enfoque por tarefas (.) e é um livro que as atividades são muito mais sobressalentes do que os aspectos gramaticais (.) que aparece de um lado (.) digamos assim que eles quase não aparecem (.) e todas as atividades são tarefas (.) e são todas destinadas a você ter que fazer alguma coisa (.) então por exemplo se tem futuro (.) tem uma unidade sobre futuro (.) eles trazem uma historinha sobre o futuro (.) uma pergunta (.) uma coisa que teria no futuro (.) vamos ter várias tarefinhas seguidas (.) vamos planejar uma a gente (.) vamos fazer tal viagem (.) vamos programar (.) ai vai ter várias tarefinhas (.) umas são individuais e outras são coletivas (.) então sempre que eu lembro invoque de tarefas é por ele (.) é um livro muito conhecido e é caro (.) muito caro (.) e esse é o mais conhecido sobre enfoque de tarefas (.) eu tinha uma dúvida de atividade comunicativa com enfoque de tarefas (.) eu normalmente não sei diferenciar entre elas duas (.) principalmente porque como nosso curso foi muito pequeno (.) eu acho que foi muito rápido né? (.) geralmente esses conceitos são tão rápidos né? (.) eles precisam de mais tempo pra serem

estudados (.) e como eu na época da graduação eu fui pra Espanha e acabei não pegando (.) talvez eu tenha uma imagem até estereotipada de tarefas

E você teve dificuldades de fazer as tarefas?

Eu vejo muito dessas que eu tenho seja um pouco de resíduo (.) eu não tenho muita criatividade (.) e eu acabo (.) eu peço muito ainda de ser gramatical (.) acaba sendo gramatical (.) por mais que eu faça uma tarefa eu acabo pecando assim (.) eu acabo lembrando os conceitos da professora (.) e aí eu vou comparando com algumas atividades aqueles exemplos que ela pediu (.) e eu vi que eu sempre vou atrás de aspectos mais gramaticais (.) mais seria ter esses conceitos contrários ao que ela dizia de que isso não seria uma tarefa sabe? (.) e eu percebo sempre que dentro de tudo isso eu sempre ficava pensando se eu não tava sendo muito gramatical (.) mais na gramática do que na comunicação dos alunos (.) meio que não prestando atenção nele (.) na própria aprendizagem dele (.) do tipo ir na lousa passar o conteúdo e pronto (.) passei conteúdo sabe (.) mas eu acho que talvez eu esteja aumentando também (.) porque eu sou muito dramática

Quais os desafios pra os professores que querem elaborar tarefas em suas aulas?

Eu acho que assim (.) o maior desafio (.) eu penso que seja no ensino público (.) quando eu fui fazer estágio eu tinha uma tarefa com essa abordagem comunicativa (.) porque era essa abordagem do professor (.) a gente tinha outros tipos de abordagem mas ele era o professor da época de estágio (.) e ele pediu que a gente fizesse atividades voltadas a isso no ensino público (.) é muito engraçado né? porque (...) você fazer isso no ensino público / é muito fácil né? você passar três anos fazendo prática e : : três e quadros anos fazer prática pra uma sala de cinco seis alunos (.) e aí você vai pra uma sala que tem tipo quarenta alunos (.) como você dá uma abordagem comunicativa? É tipo : : como que você consegue trabalhar com todos? Acho que é bem difícil é : : porque até então várias escolas não fazem porque seguem determinadas regras (.) as professoras falaram pra gente que elas queriam muito fazer as atividades mas a escola não deixava elas fazer (.) porque a gente tinha uma programação (.) um programa (.) que eles tinham que acompanhar (.) ou era uma programa do governo (.) e eu acho que era uma dificuldade muito grande professores de ensino público focarem nisso (.) as vezes ele quer fazer algo e não consegue (.) as vezes ele cria uma atividade (.) mas ele não tem formação pra entender aquela atividade (.) o que eu acho que deve ser muito mais fácil numa escola particular (.) que deve debater as questões pedagógicas (.) ou em cursinho mesmo que eu acho que você tem uma autonomia (.) digamos assim (.) e claro (.) no ensino público além de você ter que lidar pra tudo isso você tem que lidar com o momento que estão passando né? (.) por eles serem jovens (.) acho que o maior desafio pra quem tá se formando é esse (.) se vai as vezes com uma expectativa e quando chega lá as vezes é muito frustrante (.) as vezes você passa lá uma apostila de vestibular (.) tipo é focado pro vestibular sabe? (.) no terceiro ano é só focado pra isso sabe? não sei se esse é o caminho pra quem quer aprender um idioma (.) mas isso é um ponto de vista (.) já é outra discussão

**Quais que foram os pontos positivos e negativos do curso?**

Negativos eu acho que foi muito pouco tempo (.) em relação de dias né? (.) acho que é mais essa questão de tempo mesmo (.) acho que talvez se tivesse tido mais tempo a gente poderia ter elaborado mais atividades (.) a gente só fez isso no último dia (.) e foi tão legal (.) e daí já era o último dia (.) acho que se tivesse tido mais três dias teria sido legal (.) e de ponto positivo acho que foi a discussão / dentro todos assim eu acho que foi a discussão da última aula mesmo (.) foi muito legal ver todo mundo falando e as atividades que eles tinham criado (.) como também apontando o que a professora tinha falado sobre as atividades (.) e foi legal que deu pra ver o caminho né? (.) deu pra perceber que todo mundo ali tinha lido (.) essa coisa eu tinha prestado atenção (.) e foi legal compartilhar (.) acho que esse processo de compartilhar entre as pessoas (.) me lembrou das aulas de prática que eram as mais legais das aulas da graduação (.) que você compartilhava tarefas (.) o que as outras pessoas pensavam sobre atividades (.) e esses processos criativos foi assim eu acho que mais bacana de tudo

**Quais são os impactos desse curso pra sua formação?**

Ah eu gostei porque me pareceu uma formação continuada (.) e foi muito bacana ter essa formação continuada (.) assim (.) principalmente em elaboração de atividades (.) nos meus dois anos na cidade é a primeira vez que eu vejo um projeto de extensão voltado para isso (.) porque como eu falei na UFAM é muito focado nisso (.) muito mesmo (.) as vezes até cansa (.) porque você tem todo ano (.) é até cansativo (.) mas eu senti falta daquilo quando eu vim (.) porque a minha vida toda eu sempre gostei de projeto de extensão (.) e aí quando eu vim pra cá eu sempre procurava né? alguma coisa de espanhol (.) mas nesses dois anos foi a primeira vez que eu vi um projeto voltado a elaboração de atividades comunicativas ou tarefas (.) que os alunos pudessem elaborar (.) e isso é muito bacana que é como uma formação continuada mesmo (.) muitos professores acabam saindo muitas vezes da graduação e continua essa formação continuada (.) as vezes as pessoas pensam que elas precisam fazer mestrado ou doutorado pra ter uma formação continuada (.) mas as vezes um projeto como esse que é menorzinho você consegue ter muitas coisas (.) você consegue lembrar o que você fez na graduação (.) é : : você se sente a vontade (.) você faz tarefas (.) e foi muito bacana porque foi como eu levei assim uma formação continuada mesmo (.) me fez lembrar da graduação (.) me

ajudou a repensar as atividades de novo porque por mais que eu tivesse tido isso na graduação (.) e a gente não lembra muito né? esquece aí por vários motivos (.) e auxilia assim até você a pensar de novo e até por pensar de novo (.) eu até pensei (.) será que posso elaborar uma atividade pra mim mesma assim? (.) quem sabe? (.) não precisando do livro sempre (.) será que dá pra elaborar atividades não precisando recorrer a atividades na internet? (.) acho que foi isso (.) acho que foi muito bacana (.) acho que se tivesse de novo seria maravilhoso

#### APÊNDICE E- TRANSCRIÇÃO DAS APRESENTAÇÕES DAS ATIVIDADES ELABORADAS DURANTE A AULA DO CURSO

GABRIELA

Na verdade eu selecionei seis atividades né? (.) mas eu acho que vou apresentar só uma por questão do tempo né? (.) só pra contextualizar um pouco (.) contextualizando né? (.) eu elaborei atividades para um curso (.) para um curso de Português Língua Estrangeira (.) de intermediário dois (.) e nesse momento/ eu costumo usar muito conteúdo temático (.) e nesse momento (.) nós estávamos falando sobre o jeitinho brasileiro (.) e nesse momento (.) só pra contextualizar vocês (.) primeiro eu selecionei um vídeo né? (.) falando mal do jeitinho ruim né? (.) como por exemplo infrações no trânsito (.) e depois eu selecionei né? (.) um texto falando do lado bom do jeitinho brasileiro (.) e o objetivo com o vídeo foi para estimular a compreensão oral (.) a escuta né? (.) então eu passei o vídeo duas vezes e depois a gente discutiu (.) discutiu assim né? Em conjunto (.) discutiu comigo (.) aspectos gramaticais também eu gosto de abordar (.) e o texto foi a compreensão escrita também (.) a leitura deles né? (.) e no caso desse texto eu pedi pra cada um ler um parágrafo né? (.) que as vezes eles gostam pra (.) pra praticar articulação né? Das palavras em Português (.) e as vezes eu corrijo alguma coisa né? (.) de pronúncia (.) tal (.) e tem o texto né? do lado bom do jeitinho brasileiro (.) leitura e interpretação (.) e : : mais abaixo eu elaborei uma atividade (.) no momento eram oito alunos (.) então os dois lados (.) o lado bom e o lado ruim (.) então trabalhando aspectos culturais (.) porque eu gosto também de trabalhar aspectos culturais ao mesmo tempo (.) e pra aula seguinte eu elaborei uma atividade bem assim (.) bem dinâmica assim de (.) tipo uma encenaçãozinha (.) e foram quatro duplas e eu criei quatro situações envolvendo o jeitinho (.) daí situação um (.) daí eu intitulei dá um descontinho, vai? (.) aí eu vou ler pra vocês terem uma ideia do que eu elaborei (...)

Então era assim né? (.) eles tinham que imaginar e tal (.) e gente (.) foi muito legal! (.) eles se envolveram bastante (.) aí eles (...) aí ele elaboraram (.) tiveram um tempinho para elaborar e depois mostrar pros colegas né? (.) com esse objetivo né? (.) de interpretar o que tava escrito aqui (.)

Professora do curso: Você considera essa atividade uma tarefa?

Eu penso que sim! (.) eu tava pensando (.) por isso eu elaborei (.) eu elaborei não (.) eu pensei em apresentar essa atividade (.) porque ela tem um propósito (.) ela tem uma proposta comunicativa (.) e ela leva a interação (.) primeiro porque né? / em dupla eles tem que imaginar (.) eles tem que assimilar o que seria esse jeitinho (.) e tem que tentar trazer assim pra pra pra aquele momento né? (.) discutindo com os colegas né?

EDUARDO, MANUELA E VIVIAN

EDUARDO

Bom (.) a gente fez sete atividades pra aprender (.) é :: pra aprendizagem de inglês (.) do português pra língua alvo (.) que seria o inglês (.) e aí a gente fez com a temática baseada que seria o Harry Potter (.) nos filmes e tudo mais (.) então no primeiro plano pra cada atividade seria uma demonstração de um trecho (.) alguma cena (.) e tudo mais (.) e aí a gente pode apresentar um pouco (.) cada um apresenta uma

MANUELA

A gente pensou mais em um público adolescente (.) aquele pessoal que tem mais em colegial (.) aquele meio intermediário (.) que sabe um pouco do inglês (.) mas não sabe totalmente né (.) e também porque a gente acho que eles iam saber mais de Harry Potter né? (.) então o meu (.) ah / esse exercício que eu fiz ele chama O chapéu seletor (.) eu peguei três textos do Harry Potter onde a professora explica o que é o chapéu seletor (.) que no caso é o chapéu

que vai designar qual casa o aluno vai estudar em Hoggards (.) em seguida eu trago a canção do chapéu (.) que ele canta e dá características de cada casa nessa canção (.) então além disso o aluno tá trabalhando com vocabulário também (.) tá conhecendo palavras novas (.) e o terceiro texto é : : a história que no caso o que o Harry / o que o chapéu / como o chapéu seletor escolheu o Harry (.) então o aluno pode ter assistido o filme e também tem o recurso de ter lido esses trechos tirados do livro (.) então a atividade primeiro a gente começaria em grupo (.) em grupo a gente teria que formar assim entre no máximo quatro pessoas (.) e eles teriam que discutir entre eles e definir qualidades e defeitos de cada casa (.) então fazer uma lista ou um textinho falando o que cada casa pode / tem assim como qualidade (.) e os seus defeitos /

Professora interrompe e pergunta se nos textos tem insumo para que os alunos possam fazer essa atividade e a participante afirma que sim.

E também porque eu sempre penso em passar o trecho do filme um pouco antes ou na outra aula (.) pros alunos também verem as características dos alunos em cada casa (.) você vê o Harry Potter ele tem um jeito (.) o Draco da Sonserina tem outro (.) fica algo simbólico pro aluno (.) e depois a gente faria essa discussão e trazer pra sala qual serão essas qualidades (.) então o aluno ele acaba é : (.) lidando mais com vocabulário (.) as vezes não sabe uma palavra (.) vai aprendendo outra (.) é uma troca de (.) troca de ideias (.) depois né de expressar tudo isso na sala de aula individualmente o aluno vai começar a pensar em qual casa ele se encaixaria (.) então ele vai começar a resgatar suas qualidades (.) pensar em qual casa me encaixo e escrever um texto sobre isso (.) essa seria a atividade (.) eu gostaria muito de colocar isso em sala um dia pra ver se funcionaria mesmo

VIVIAN

É eu fiz já as atividades focando no filme Harry Potter e o Prisioneiro de Askaban (.) a primeira atividade eu comecei com o mapa do maroto (.) que seria o mapa que mostra onde todas as pessoas estão no território de Hoggrats (.) escrevi um pequeno texto de como seria (.) o mapa serve pra isso (.) como vc faz isso (.) eu coloquei a foto do mapa porque eu acho que fica mais didático (.) e ah (.) eu pensei nessa atividade tanto a A quanto a B em dupla (.) porque eu achei que iria ser mais interessante e que a comunicação seria maior (.) aí na primeira eu pedi pra (...) pra eles pensarem (.) e se você tivesse o mapa do maroto por um dia (.) o que você faria? (.) daí eu tentei dar algumas dicas (.) com o seu parceiro trace uma trajetória do que você faria (.) daí eu dei outras sugestões (.) essa seria a A (.) daí na B eu falei assim (.) agora com o seu parceiro você escreve os prós de ter o mapa e seu parceiro escreve os (...) os contras e o porquê teria o mapa nas suas mãos (.) daí eu falei assim (.) e discuta a questão final (.) você acha que o mapa do maroto seria bom pra vida real? (.) mas numa questão ética (.) moral (.) pra eles discutirem entre si e escrever

Ai a dois foi mais sobre Askaban mesmo (.) daí eu falo Have you seen this wizard? Que seria o Sirius Black (.) daí eu explico / eu já peguei um texto de um site (.) que daí explica certinho o que é a prisão (.) explico uma historinha (.) daí eu falo (.) olha agora que você entendeu o que é a prisão (.) o que você acha que alguém teria que fazer para parar nessa prisão (.) agora por favor crie mais alguns prisioneiros e diga quais foram os crimes deles (.) daí embaixo eu falo do patrono (.) crie qual seria o seu patrono (.) porque você acha? (.) como você conjura ele ? (.) você teria que pensar na sua memória mais feliz (.) qual seria ela? (.) foi praticamente isso que eu fiz

EDUARDO

Na verdade as nossas atividades (.) elas tiveram é um estilo assim (.) semelhante (.) é que a gente pegou a temática do Harry Potter e dividiu entre alguns filmes e daí você ia trabalhando com os alunos em grupo (.) ou individual (.) no caso o que eu trabalhei foi o Cálice de Fogo e aí tinha um textinho e tal só que / e aí dependeria do tempo que eu teria pra poder abordar e tal (.) se eu teria tempo pra mostrar o filme (.) me basear em apenas alguns textos (.) e aí seria atividade em grupo sobre / é eu tinha pensado em uma coisa maior sabe? Tipo uma gincaninha e tal (.) tipo um quiz pra fazer em sala de aula (.) com os alunos em grupo e tal (.) era mais pra trabalhar (.) desde a parte de diálogo (.) eu também tinha pensado em um exercício muito semelhante ao da Malu (.) mas enfim (.) os exercícios que eu coloquei depois de um texto que eu tinha colocado aqui explicando o torneio era (.) pra descrever um pouco sobre os desafios (.) o que tinha acontecido com os participantes e tudo mais (.) eu também criei um desafio que era pra criar os / um desafio que era o seu próprio objetivo (.) suas próprias regras (.) mas tinha essa pegada mesmo de fazer uma task com o trabalho em grupo (.) com uma temática (.) e tendo interação com a língua alvo no caso

A professora do curso pergunta o que eles acharam e se pode ser considerado uma tarefa

MANUELA

Eu acho que sim (.) ainda mais com o que eu venho lendo a tarefa ela ta muito ligada com o atual do aluno (.) eu acho que essa temática é um pouco mais atual (.) um pouco mais próxima pro aluno (.) então ela acaba se identificando e motivando ele a continuar (.) a fazer o curso (.) a realizar a tarefa e tudo mais

Professora comenta sobre a temática e considera tudo tarefa; ela sugere que o desafio seja trocado entre os colegas e o que eles fariam para cumprir o desafio do outro;

EDUARDO

Eu acho que você teria que considerar outros fatores (.) como no caso do tempo (.) eu acho que se você quisesse fazer algo mais elaborado uma coisa que dura mais tempo durante a aula (.) e tudo mais (.)

JORGE

Essa aqui é uma atividade (.) ela é assim é : : (.) eu pensei em atividades para / como posso dizer? (.) incentivar a comunicação oral (.) porque no espanhol a dificuldade que eu percebo que os professores tem / mas é meio cultural isso também no Brasil (.) durante a aula o professor pede pros alunos falarem o tempo todo em espanhol (.) e eu não sei se as pessoas não querem (.) se elas tem preguiça (.) vergonha (.) porque elas não falam (.) e ai eu pensei em atividades mais assim (.) dai nessa o professor da uma explicaçãozinha rápida (.) um explicação assim do que é um texto jornalístico (.) é que você não vai falar assim (.) uma explicação do gênero jornalístico (.) ai tem assim um título e um texto (.) ai você vai falar assim que esse é um resuminho (.) como se fosse um título (.) mas tem um pouco mais de informação (.) então o pro (.) ai ele pega e ele lê uma delas (.) e depois o professor divide os grupos como achar melhor (.) e ela pergunta pros alunos discutirem o que elas acham sobre esse tipo de notícia (.) é verdade ou não é? (.) porque um texto assim pode vir em algum lugar que não dá muito credibilidade (.) ai depois que ela pede né a opinião dos alunos (.) a resposta (.) ela passa as tirinhas com os outros textos (.) dai ela pede pros grupos conversarem entre si (.) o que ocorreu (.) com quem? (.) aonde? (.) como? (.) é um resumo que vem com todas essas informações (.) depois disso vem a parte mais da compreensão oral (.) porque cada grupo tem que falar (.) contar o que tava na sua notícia (.) mas sem ler (.) pra que pra incentivar um a compreensão do outro (.) dai depois o professor pega e faz as correções necessárias (.) e ai qual que é a intenção depois (.) tipo esse é um grupo e esse é outro grupo (.) dai esse grupo tem que criar a noticia completa da história e o outro grupo da outra história (.) então você tem que prestar atenção porque você não pode fugir do elemento principal (.) essa seria uma atividade (.) e a segunda tipo (.) é mais simples (.) mas eu já fiz em sala de aula e ela funciona (.) que é assim (.) tipo teria que ser usada assim (.) mais no final do nível A1 (.) que no começo não tem como (.) e no A2 dá pra usar sempre (.) bem simples que é assim você pega duas folhas com o mesmo texto de qualquer tamanho (.) o professor é que decide (.) no começo vai ter que ser um texto menor e depois vai aumentando (.) Bom (.) gente (.) o meu eu fiz um plano de aula e eu chamei de plano de aula mesmo (.) eu montei uma aula fechadinha m então eu do um texto pra você e um texto pra você (.) o mesmo texto (.) dai senta de frente um pro outro (.) dai aqui tem umas lacunas e ali tem outras lacunas (.) ai você vai lendo o outro presta atenção e completa (.) e assim vai sucessivamente até o final (.) é uma coisa que eu já fiz e deu certo e dai é uma coisa que prática o espanhol (.) pratica audição (.) pratica a leitura ao mesmo tempo (.) e depois qualquer dúvida o professor tira

ALINE

eu dei duração de uma hora / uma aula de duas horas (.) e ai eu planejei com a temática emprego (.) então já seria pra um intermediário adolescente assim (.) pra juventude (.) ou seria pra adultos que estão a procura de emprego (.) eu já marquei o começo da aula como um warm up que a gente já conseguiria fazer essa entrada no tema (.) que a gente consegue chegar e conversar sobre entrevista de emprego (.) quem já trabalhou (.) quem já fez uma seleção de emprego (.) pra entrar na temática (.) e ai eu trago um texto (...) e ai eu trago um texto sobre : : (.) o que preciso num emprego (.) qual são os requisitos pra entrar num emprego (.) aqui o texto trabalha sobre anos de experiência e tal (.) depois disso eu já fui dando os passos do professor que eles precisariam fazer nessa aula (.) dai eu pedi pra eles se dividirem em dois grupos (.) um de diretores e de lideres dentro dessa empresa (.) dai eu dentro do da aula eu montei mesmo ela

toda como se fosse a resolução de um problema (.) que eu lembrei daquela característica de que tinha que ser uma resolução de um problema (.) dai a aula inteira visaria resolver o problema de uma empresa que eu coloquei que era uma empresa de cosméticos (.) e todas as atividades da aula giram em torno disso (.) na primeira eles vão tá em dois grupos e ai cada grupo (.) vai fazer uma lista (.) levando em conta o que leu e o que já tinha visto (.) e ai partindo dessa lista depois cada um do grupo vai eleger um representante e falar pro outro grupo o que escolheu nessa lista e tudo mais (.) dai a outra atividade já é mais pensada nessa parte de conseguir um emprego (.) que dai (.) eles vão ter que formar todos juntos um anúncio pra colocar essa vaga nos site da empresa e ai todos eles vão ter que colocar no anuncio o que é pedido pra vaga e tal (.) a terceira parte (...) é quando você pega e reagrupa essas duas turmas e um vai ser os candidatos de emprego e outros vão continuar sendo os líderes (.) que vão checar esses candidatos (.) eu coloquei vários cartões de personalidade sabe? (.) dai a atividade é (.) chega esses profissionais pra fazer a entrevista (.) e ai tem a entrevista os candidatos que os lideres farão com os candidatos (.) os candidatos tem que falar quais são suas qualidades (.) qualificações (.) e os lideres tem que anotar tudo do candidato pra depois passar pro diretor da empresa (.) e a quarta parte é (.) quando tem a reunião dos lideres / você reagrupa de novo (.) chama os lideres e os diretores (.) e os lideres tem que passar pros diretores tudo que eles anotaram (.) qual candidato eles elegeram (.) e dai (.) a partir do que os lideres passam para os diretores (.) os diretores fazem um anuncio pra colocar no web-site pra falar quem foi contratado (.) e é isso e ai a aula tá fechada

## CARLA

Bem (.) eu não sei se eu fiz uma gramática pré-estabelecida (.) mas como eu já falei eu já fui professora de instituto de línguas (.) então sempre tinha um professor que ficava coordenando a gente (.) e eu sempre lembro deles fazendo as atividades de inglês (.) porque eu sempre achava incrível que o pessoal do inglês tinha (.) sei la (.) capacidade para fazer atividades comunicativas e a gente tinha um pouco mais de dificuldades e tal (.) bem (.) eu fiz uma atividade que eu digo (.) assim (.) talvez um pouco mais pontuada (.) eu pensei muito como se eu tivesse trabalhando com aluno de A1.1 que é bem iniciante (.) que na real são grupos que eu trabalho bastante (.) e eu pensei como se eu tivesse trabalhando com um livro (.) a gente sempre (.) sempre trabalha com um livro (.) sempre tem um livro la da escola que fala que a gente tem que trabalhar com esse (.) esse (.) com esse (.) e ai eu pensei no livro que tivesse como trabalhar com sistemas (.) e ai eu pensei num tema que tivesse ali no / que pudesse trabalhar com trabalho imediato (.) que é um dos temas que tem ali no A1.1 quando se trabalhar a língua espanhola

Professora: é você pensou que você um livro e que você vai trabalhar ou você fez o livro?

Não (.) eu pensei no tema mesmo (.) porque eu acho que é automático né (.) porque a gente tem um livro e a gente vai seguindo os temas (.) e vou pela proposta dele (.)

Então eu foquei nessa coisa de competência gramatical que seria a perífrase verbal (.) algo que sempre aparece nos livros (.) e na competência comunicacional essas ações imediatas que estão relacionadas ao futuro (.) eu separei um tempo de duas horas com intervalo de quinze minutos (.) eu não sei quanto minutos tem cada atividade (.) bem eu faço é : : eu queria trabalhar/como eu queria trabalhar com futuro imediato (.) eu pensei então em ações que são imediatas (.) então a gente sempre acaba escolhendo um tema que é trabalhar com agenda (.) que eu acho que é um tema que a gente mais trabalha quando quer anotar alguma coisa (.) e ai eu pensei em ir comentando um pouco sobre isso (.) sobre as rotinas diárias (.) e dai eu acho que a gente vai intercalando (.) e dai começar falando sobre o que eles fazem durante a semana (.) e a partir de toda essa apresentação eu dou a eles uma agenda semanal com todas essas atividades (.) é desculpa (.) uma agenda semanal pra eles preencherem o que vão realizar durante a semana (.) só que eles não vão fazer isso sozinhos (.) ai vem a interação (.) ai eu vou dividir eles em três e cada um vai perguntar pro outro o que eles fazem nos dias da semana (.) e ai eu vou trabalhando os aspectos gramaticais e eles vão trabalhando os aspectos comunicativos (.) é : : a partir disso eles vão mostrar pros colegas o que cada um faz nos dias das semanas (.) fala se são parecidos (.) eles vão dialogando (.) e ai eu vou propondo a eles (.) a a partir do que eles vão apresentar ali um bullet journal (.) que é um journal pra pessoas que tem problemas de ansiedade (.) de se organizar (.) enfim (.) relacionados a isso eu levaria materiais para que eles pudessem fazer esse journal (.) e dai ele iam fazer isso em conjunto (.) eles conversariam entre eles incentivando a relação afeto emocional (.) que eu acho que dentro de uma sala de aula é um dos aspectos mais importantes (.) que alguns alunos são assim meio dispersos né? (.) ou eles ficam no seu grupo (.) ou são meio sozinhos (.) as vezes falta essa relação (.) de como a gente pode proporcionar a eles (.) de como as rotinas diárias podem ajudar (.) e tem uma segunda atividade que seria relacionada as tarefas domésticas (.) mas eu acho que é isso (.) seria uns trinta (.) quarenta minutos de atividade

Professora: como você trabalharia a parte linguística nessa atividade?

É que elas estariam meio (.) como eu posso dizer? (.) é que eu não faria na lousa (.) meio automaticamente (.) como eu aprendi automaticamente eu não faria na lousa (.) eu faria explicando eu conversando com eles (.) eu explicaria a minha rotina para eles utilizando a perífrase verbal (.) então eu acredito que a partir disso eles vão internalizar (.) e eles poderiam ter dúvida também (.) erros (.) por isso eu perguntei dos erros (.) que as vezes essa questão [[ é que eu sempre tive essa dúvida com a questão do erro (.) é que o professor sempre disse essa questão do erro / a gente sempre fazia reuniões né (.) como todo mundo reunido das línguas (.) e a gente sempre tinha que apresentar planos de aulas e relatórios (.) era bem trabalhoso (.) e a gente sempre dizia que a gente não pode chamar atenção do seu aluno quando ele ta interagindo (.) só que as vezes o aluno ele fica tão assim querendo saber como é que é (.) eles as vezes ficam achando que as atividades comunicativas é só pra passar o tempo (.) porque alguns querem uma atividade mais gramatical (.) e eu acho que é muito fossilizado isso com alguns alunos que eu já tive (.) mas eu já trabalharia dessa forma mais (.) gramaticalmente indutiva

Comentário final sobre as apresentações, dá um feedback para cada um;

Professora: Vocês fizeram atividades comunicativas porque vocês quiseram ou por que vocês tinham que fazer elas assim?

Manuela

ai (.) assim (.) eu tentei projetar também o que eu tinha vontade de fazer nas minhas aulas de inglês (.) inda mais porque assim eu vim de escola de idiomas que tinha aquele material e todo dia a mesma coisa (.) repetição (.) e eu fui fazer entrevista pra dar aula lá e eu vi que eu não ia conseguir (.) porque não tinha proximidade com professor (.) assim eu vi que tinha semestre ou outro que a professora trazia uma coisa a mais porque a gente ficava pedindo mesmo (.) porque ficava repetindo verbo né? (.) e o que eu achei muito engraçado é que a Rita trabalha com o comunicativo nas aulas dela (.) e a gente toma um susto né? A gente pedia mais exercício de gramática (.) e agora eu olho a gramática e não aguento mais (.) é que a gente tava tão engessado naquela coisa de gramática (.) então tudo que eu elaborei foi muito pensando no que eu tinha vontade de ter nas minhas aulas e não tive

Eduardo

Então eu queria acrescentar que o conteúdo teórico me ajudou bastante (.) porque eu nunca dei aula então é um pouco difícil você criar um um direcionamento assim (.) é muito difícil você por em prática e criar um primeiro plano (.) o que você daria enquanto professor pra um aluno (.) porque a gente que vem d escola de línguas já pensa que vai ter um material pronto e tudo mais (.) então foi a primeira vez assim que eu pensei em elaborar o meu próprio / ainda que não seja um material completo (.) a minha própria tarefa (.)

## APÊNDICE F- VERSÃO ESCRITA DAS TAREFAS ELABORADAS

TAREFA EDUARDO

# Activity 2- Triwizard Cup

The Triwizard Tournament was a magical contest held between the three largest wizarding schools of Europe: Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry, Durmstrang Institute, and Beauxbatons Academy of Magic, each school being represented by one Champion. Selected Champions compete in three tasks — traditionally judged by the Headmasters or Headmistresses of the competing schools — designed to test magical ability, intelligence and courage. Champions competed for the honor and glory of winning the Tournament, for the Triwizard Cup, and a monetary prize. The first Tournament was held sometime around the late 13th century.



12

"Eternal glory! That's what awaits the student who wins the Triwizard Tournament, but to do this, that student must survive three tasks. Three extremely dangerous tasks."  
—Albus Dumbledore introducing the tournament

In groups:

- A) According to the movie, describe one Triwizard Tournament challenge and tell what happened with the participants.
- B) Make a Triwizard challenge: create the objective and the rules.
- C) Tell to your partners: would you like to participate of this Tournament? Why?
- D) Which school would you like to represent? Justify.



- 1- ↑ [Harry Potter and the Goblet of Fire, Chapter 12 \(The Triwizard Tournament\).](#)
- 2- ↑ [2.0 2.1 Writing by J.K. Rowling: Beauxbatons "Academy of Magic" at Pottermore.](#)

TAREFA JORGE

Al inicio de la clase, se sugiere que el profesor proponga una charla con los estudiantes, preguntándoles respecto a las noticias periodísticas que circulan en redes sociales, como de Buzzfeed, si les parece que siempre se tratan de noticias verdaderas y cuál puede ser la intención de esos sitios al publicar los enlaces para las noticias, con títulos/entradas intrigantes.

Entregar a los alumnos una entrada por pareja/trío.

“Frank Hayes, un Jockey, tuvo un ataque al corazón y murió en medio de una carrera de caballos. Lo curioso es que su caballo ganó con su cuerpo inerte aun montándolo, lo que lo convirtió en el primer y último jockey en ganar una carrera después de su muerte.”

1) Lé con atención el texto que te tocó y hacé los ejercicios siguientes.

- a. ¿Te parece tratarse de una noticia verdadera? ¿Por qué?
- b. Identificá, en el texto, las siguientes informaciones

¿Qué ocurrió?	
¿Quién o quiénes son los involucrados?	
¿Cuándo eso ocurrió?	
¿Dónde?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	

c. Cuéntales a tus compañeros el hecho de que trata el texto que recibiste.

Charlar con los alumnos sobre qué tipo de texto se trata, dónde circula, cuáles son sus características y cuáles son las posibles intenciones y efectos producidos por la entrada periodística.

2. Recordate de una noticia que leyeste alguna vez y llená la tabla con sus respectivas informaciones.

¿Qué ocurrió?	
¿Quién o quiénes son los involucrados?	
¿Cuándo eso ocurrió?	
¿Dónde?	
¿Cómo?	
¿Por qué?	

3. Tras hacer, juntá las informaciones, formulando una entrada periodística.

Tarea para practicar la comprensión auditiva.

4. En parejas, lean el texto y completen los huecos:

A) INSTRUCCIONES

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la \_\_\_\_\_, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa \_\_\_\_\_. El llanto medio u ordinario consiste en \_\_\_\_\_ y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, \_\_\_\_\_, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente. \_\_\_\_\_, y si esto le resulta imposible por haber contraído el hábito \_\_\_\_\_, piense en un pato cubierto de hormigas o en esos golfos del estrecho

de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto,  
con la palma hacia adentro. Los niños llorarán con la manga del saco contra la cara,  
. Duración media del llanto, . (CORTÁZAR, Julio.)

B) PARA LLORAR

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto  
, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza.  
consiste en una contracción general del rostro y  
mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno .  
Para llorar, dirija la imaginación hacia usted mismo, y si esto por haber contraído el  
hábito de creer en el mundo exterior, piense en un pato cubierto o en esos golfos del estrecho  
de Magallanes en los que no entra nadie, nunca. Llegado el llanto, se tapaná con decoro el rostro usando  
ambas manos con la palma hacia adentro. , y de  
preferencia en un rincón del cuarto. , tres minutos. (CORTÁZAR, Julio.)

5. Escribe las instrucciones, igual el texto de Cortázar, para conocer su compañero de pareja. Cuéntanos las características de él/ella.

TAREFA MANUELA



### TASK 3 – The Sorting Hat

Read these two texts taken from the book “Harry Potter and The Sorcerer’s Stone”:

"Welcome to Hogwarts," said Professor McGonagall. "The start-of-term banquet will begin shortly, but before you take your seats in the Great Hall, you will be sorted into your houses.

The Sorting is a very important ceremony because, while you are here, your house will be something like your family within Hogwarts. You will have classes with the rest of your house, sleep in your house dormitory, and spend free time in your house common room.

"The four houses are called Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw, and Slytherin. Each house has its own noble history and each has produced outstanding witches and wizards. While you are at Hogwarts, your triumphs will earn your house points, while any rulebreaking will lose house points. At the end of the year, the house with the most points is awarded the house cup, a great honor. I hope each of you will be a credit to whichever house becomes yours.

"The Sorting Ceremony will take place in a few minutes in front of the rest of the school. I suggest you all smarten yourselves up as much as you can while you are waiting."

"Oh, you may not think I'm pretty,

But don't judge on what you see,

I'll eat myself if you can find

A smarter hat than me.

You can keep your bowlers black,

Your top hats sleek and tall,

For I'm the Hogwarts Sorting Hat

And I can cap them all.

There's nothing hidden in your head

The Sorting Hat can't see,

So try me on and I will tell you

Where you ought to be.

You might belong in Gryffindor,

Where dwell the brave at heart,

Their daring, nerve, and chivalry

Set Gryffindors apart;

You might belong in Hufflepuff,

Where they are just and loyal,

Those patient Hufflepuffs are true

And unafraid of toil;

Or yet in wise old Ravenclaw, if you've a ready mind,

Where those of wit and learning,

Will always find their kind;

Or perhaps in Slytherin

You'll make your real friends,

Those cunning folk use any means

To achieve their ends.

So put me on! Don't be afraid! And don't get in a flap!

You're in safe hands (though I have none)

For I'm a Thinking Cap!"



“Potter, Harry!”

As Harry stepped forward, whispers suddenly broke out like little hissing fires all over the hall.

"Potter, did she say?" The Harry Potter?"

The last thing Harry saw before the hat dropped over his eyes was the hall full of people craning to get a good look at him. Next second he was looking at the black inside of the hat. He waited. Hmm," said a small voice in his ear.

"Difficult. Very difficult. Plenty of courage, I see. Not a bad mind either. There's talent, A my goodness, yes -- and a nice thirst to prove yourself, now that's interesting.... So where shall I put you?"

Harry gripped the edges of the stool and thought, Not Slytherin, not Slytherin.

"Not Slytherin, eh?" said the small voice. "Are you sure? You could be great, you know, it's all here in your head, and Slytherin will help you on the way to greatness, no doubt about that -- no? Well, if you're sure -- better be GRYFFINDOR!"

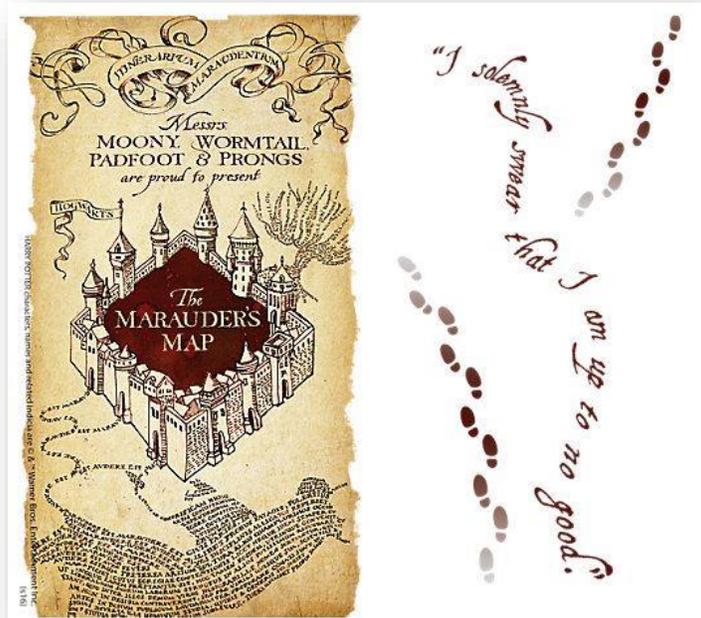
(ROWLING, J.K, Harry Potter and The Sorcerer's Stone, 1997)

- In groups, you have to discuss and define the qualities and defects of each house.
- Individually, from the group work, define which house, in your opinion, you should belong.

TAREFA VIVIAN

Exercises about the movie

“Harry Potter and the Prisoner of Azkaban”



**TASK 1 – I solemnly swear that I am up to no good.**

The Marauder's Map is a magic parchment that can reveal the actual location of anyone (even ghosts) on Hogwarts grounds. The Weasley twins gave it to Harry. If you need to use the map all you have to do is a simple spell “I solemnly swear I am up to no good” so the map will reveal all the secrets grounds in Hogwarts. Moreover, when you finish the job you have to say, “mischief managed” so the secret map will be just another blank paper.

- a)** Now, if you and your partner were Hogwarts' students what class would you sneak out first? Would you explore the forbidden forest? Would you peep into Hagrid's house? Create with your partner a simple trajectory that both of you would do in Hogwarts with the Marauder's map. Examples of places that you can go:
- Hogsmeade
  - Hogwarts kitchens
  - Potions Classroom
  - Great Hall
- b)** Do a list of pros about the map and ask your partner to do a list of cons. Then discuss the final answer: Do you think The Marauder's Map is a good solution for the real life?

TAREFA ALINE

## Plano de aula

Nível: Intermediário

Duração: 1 ou 2 aulas de 2 horas ( dependendo do andamento das atividades)

Warm up – Iniciar a aula falando sobre a temática escolhida (Emprego). Fazer perguntas sobre: Quem já se candidatou para vagas de emprego; se já participaram de alguma seleção; como foi...

- ❖ Utilize um texto para que os alunos tenham um contato maior com o assunto, e assim seja possível prosseguir com as atividades.
  
- ❖ Divida a turma em dois grupos, para fazer as atividades. Será um grupo denominado diretores e o outro líderes, que em conjunto compõem uma empresa de cosméticos, possuintes de vários setores.

### Activities

1- What is important to know about “Job Requirements”? Discuss with your group and make a list that contains all the relevant requirements to apply or to get a job, considering what you have read and your previous knowledge. After that, one representative from each group will tell the other one what they have listed.

2- There is a job opportunity in your company, and you all must formulate an advert for the job vacancy on the website of the cosmetic company, remembering what you have already discussed. The opportunity is for the human resources department.

- ❖ Após o anuncio surgiram vários candidatos para tentar a vaga na empresa. Renomeie os grupos, um deles continuará sendo os líderes e o outro será os candidatos a vaga. Entregue para os candidatos cartões com os perfis de cada um. Exemplo de cartões.

Cards:

Name: Ann Profession: Administrator Age: 34 Skills: English and French
---

Name: Connor Profession: Coordinator Age: 24 Skills: English, Spanish, Computer Technician
--

3- Interview- All leaders will interview the candidates. The candidates must say all their qualifications, and the leaders have to note down everything they believe to be relevant, and then analyze the best candidate choice.

- ❖ Depois da escolha do candidato, volte novamente a turma no grupo inicial de diretores e lideres para que seja feita a conclusão a escolha do novo candidato.

4- Meeting- The leaders must explain to the directors the choice of the candidate according to what they noted in the interview. The directors must make a report to announce the new employee on the website.

## TAREFA GABRIELA

Interpretando papéis (em dupla)

SITUAÇÃO 1: Dá um descontinho, vai!

Você entra numa loja e quer comprar um tênis que custa R\$109,99. Você tem somente R\$100,00, já que é fim de mês e o dinheiro que sobrou é muito pouco. Você quer muito o tênis.

1. Você tenta convencer o vendedor a baixar o preço.
2. O vendedor, a princípio, tenta argumentar que não pode baixar o preço por razões específicas.

Você e seu colega deverão imaginar a situação, e pensar quem será o vendedor e quem será o comprador.

O que vocês devem dizer um ao outro? Que argumentos devem utilizar?

E o mais importante: Qual o desfecho da história? O comprador leva ou não leva o tênis?

Construam os diálogos, interpretem os papéis e mostrem aos colegas!

## TAREFA CARLA

### ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Competência gramatical	Uso da perífrase verbal ir + a + infinitivo
Competência comunicacional	Falar de ações imediatas no futuro;
Tempo	2 horas (com intervalo de 15 minutos)

Tarefa 1 (1 parte da aula)

Tema: Agenda

A partir do que vimos anteriormente, preencha esta agenda semanal com atividades que seus colegas de aulas vão realizar durante a semana, ajudando-os assim a visualizar como serão distribuídos os seus afazeres. Depois mostre ao restante dos grupos as suas agendas semanais.

Importante!	Lunes	Martes	Miércoles
			
Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			

### Tarefa 2 (1 parte da aula)

Depois da atividade 1, pergunte aos seus companheiros de grupos se eles se sentiram confortáveis com as distribuições das atividades. A partir da conversa montem um *bullet journal* (a definição de bullet journal foi explicado anteriormente pela professora) com as sugestões de cada um e montem agendas que sejam mais adequadas a si. Abusem dos usos de canetas e desenhos (a professora também levou aos alunos diversas canetas, pincéis, recortes e outros para uso em sala).