



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**O IMPACTO DA PRÉ-TAREFA NO DESEMPENHO ORAL E ESCRITO DE
ALUNOS EM TAREFAS COMUNICATIVAS EM INGLÊS A PARTIR DE UMA
PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

**São Carlos
2025**



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

**O IMPACTO DA PRÉ-TAREFA NO DESEMPENHO ORAL E ESCRITO DE
ALUNOS EM TAREFAS COMUNICATIVAS EM INGLÊS A PARTIR DE UMA
PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA**

FERNANDA GOULART

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Linguística.

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

São Carlos – São Paulo – Brasil

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Fernanda Goulart, realizada em 10/07/2025.

Comissão Julgadora:

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

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Profa. Dra. Rosely Perez Xavier (UFSC)

Profa. Dra. Magali Barçante (FATEC)

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Luiza,
minha fonte diária de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que guiou meus passos ao longo desta longa jornada que foi, apesar de muito prazerosa, muito difícil!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Rita Barbirato, meu muito obrigada por acreditar em mim e no meu trabalho desde o nosso primeiro contato. Obrigada por tanto conhecimento e principalmente, por tanto apoio, palavras de motivação e incentivo em todos os momentos desta trajetória.

À minha filha, Luiza, pela compreensão nos momentos de cansaço, estresse e ausência. Por ser minha fonte constante de motivação e inspiração. Obrigada, filha, por ter sido minha grande parceira em Londres, enfrentando tantos desafios ao meu lado.

Aos meus pais, que me proporcionaram uma base sólida e sempre incentivaram meus estudos. Vocês foram fundamentais para a realização de todos os meus objetivos até aqui.

Ao meu único irmão, João Paulo, por estar sempre ao meu lado, mesmo à distância — sei que posso contar com seu apoio e sua torcida em cada etapa da minha vida.

Ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP), pela concessão do meu afastamento remunerado durante os quatro anos de doutorado e por autorizar a geração de dados no *campus* onde atuo.

À CAPES, pela bolsa ‘sanduíche’, que viabilizou meu estágio de seis meses em Londres, na Inglaterra, enriquecendo minha formação.

Às professoras, Dra. Rosely Xavier, Dra. Magali Barçante e Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, pelas valiosas contribuições durante a banca de qualificação e pela generosidade em aceitarem compor também a banca de defesa desta tese.

Ao professor, Dr. Francisco Quaresma Figueiredo, por gentilmente aceitar o convite para integrar a banca de defesa e enriquecer meu trabalho.

À Prof.^a Dra. Andrea Revezs, por me receber na *University College London* (UCL), onde pude realizar mais um sonho acadêmico e ampliar meus horizontes.

À minha amiga, Ana Gabriela, que me apresentou ao PPGL e à professora Rita, possibilitando o início dessa trajetória.

À Jaqueline, minha *sister* de doutorado e colega de IF, pela parceria nos trabalhos acadêmicos e pela constante troca de saberes durante a escrita desta tese. Obrigada por ter me auxiliado sempre que precisei!

À *sister* caçula de doutorado, Emanuelle, pela imensa ajuda nas produções dos materiais e pelas trocas enriquecedoras ao longo do percurso, pelo ombro amigo e pela enorme paciência comigo diante de tantas inquietações.

Ao *brother* de doutorado, Daniele com quem compartilhei dúvidas e angústias ao longo desse caminho.

À Rosana Maestro, pelo apoio indispensável durante a fase de geração de dados e por sempre ser minha parceira de projetos no IF.

Ao professor Dr. Carlos Eduardo, que, desde antes do meu ingresso no doutorado, me ensinou tanto. Que sorte a minha poder contar com você!

À minha amiga Carmem, pelas viagens inesquecíveis no Reino Unido e pela amizade sincera que fortaleceu minha trajetória.

À Julia, por ter nos recebido em sua casa em Londres.

Aos amigos, Gisele e Bruno, por todo apoio e amizade durante meu estágio sanduíche na Inglaterra.

À Fabi, amiga-irmã que o IFSP me deu, pelo carinho, presença, preocupação e constante e apoio, tornando essa jornada muito mais leve.

À Lilian Marroni, pelo apoio e amizade durante a pesquisa.

Às minhas amigas, Gisleine e Graziela, que foram fundamentais para que eu conseguisse manter o equilíbrio entre trabalho e lazer. Obrigada, amigas, pelos inúmeros momentos de descontração durante esses anos.

À amiga, Tatiane, pelo carinho de sempre e por ter cuidado tão bem da minha casa durante minha estada em Londres.

À amiga, Fernanda (Zoca), pelos elogios que me motivaram, pelas palavras de incentivo e pela presença acolhedora.

Aos professores do PPGL da UFSCar, pelos ensinamentos valiosos e pela dedicação nas disciplinas que cursei, as quais forneceram a base necessária para a realização deste trabalho.

Aos funcionários do PPGL, pela dedicação e ajuda, em especial à secretária Silvana, por sempre ter me atendido com prontidão.

Ao PPGL, pelo fornecimento de auxílio para participações em eventos e para a publicação de um livro que organizei em parceria com Jaqueline Lopes.

A todos os alunos participantes desta pesquisa, pela colaboração e contribuição para a concretização deste projeto tão importante.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a mim! Por minha imensa dedicação, determinação, persistência, entusiasmo e coragem! Eu consegui!

“If you can see it in your mind, you can hold it in your hand”

Bob Proctor

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa de doutorado foi avaliar o impacto da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de alunos quando submetidos a tarefas comunicativas em inglês, no contexto de um Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT). Para isso, foi desenvolvida uma proposta metodológica para a pré-tarefa, com ênfase na construção da aprendizagem da língua inglesa a partir da criação de um cenário colaborativo por meio da interação entre professor e alunos, e entre os próprios alunos. Os pressupostos teóricos que fundamentam a fase da pré-tarefa baseiam-se em estudos sobre interação e colaboração no ensino de línguas estrangeiras (Allwright, 1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Figueiredo, 2019), bem como nas noções de negociação de sentidos e de foco reativo na forma (Long, 2015, 2016). A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) oferece suporte a conceitos centrais como aprendizagem colaborativa (Torres; Irala, 2014), coconstrução do conhecimento (Figueiredo, 2019; Swain, 2000), diálogos colaborativos (Swain, 2000) e o processo de *scaffolding* (Figueiredo, 2019; Swain; Watanabe, 2013). A investigação foi desenvolvida a partir da implementação de nove ciclos de tarefas — compostos por pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa — organizados em torno da temática ‘Diversidade Cultural’, que orientou a elaboração do material didático utilizado em um curso de inglês presencial, oferecido a 14 estudantes matriculados em dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal, em um *campus* localizado no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994). Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados questionários, entrevistas, gravações em vídeo das aulas, além das tarefas produzidas pelos participantes ao longo do curso. A análise foi conduzida a partir da seleção e organização do *corpus* e da identificação de padrões emergentes nos dados gerados. Os resultados revelaram que 1) a pré-tarefa favoreceu a atuação dos alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, contribuindo para a construção conjunta de conhecimento linguístico e de saberes relacionados à temática abordada. 2) os participantes avaliaram positivamente a realização da pré-tarefa, reconhecendo seu papel na geração de ideias e no aprendizado de vocabulário pertinente ao tema e 3) as tarefas produzidas apresentaram indícios do uso de elementos trabalhados na pré-tarefa. Foi possível concluir que a pré-tarefa teve impacto positivo no desempenho dos alunos nas tarefas comunicativas orais e escritas em inglês. Esses achados contribuem para o avanço dos estudos sobre o ensino de línguas baseado em tarefas, especialmente no que se refere ao papel da pré-tarefa na promoção da aprendizagem significativa e colaborativa da L-alvo em contextos educacionais pautados por um PTBT.

Palavras-chave: Pré-tarefa; Tarefa comunicativa; Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT); Língua Inglesa; Interação; Colaboração.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral research was to evaluate the impact of pre-task activities on students' oral and written performance when engaged in communicative tasks in English, within the context of a Thematic Task-Based Language Teaching framework. To this end, a methodological proposal for the pre-task phase was developed, emphasizing the construction of language learning through the creation of a collaborative environment fostered by interaction between teacher and students, as well as among students themselves. The theoretical foundations of the pre-task phase are grounded in studies on interaction and collaboration in foreign language teaching (Allwright, 1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Figueiredo, 2019), along with the notions of meaning negotiation and reactive focus on form (Long, 2015, 2016). Vygotsky's sociocultural theory (1978) supports key concepts such as collaborative learning (Torres; Irala, 2014), knowledge co-construction (Figueiredo, 2019; Swain, 2000), collaborative dialogues (Swain, 2000), and the process of scaffolding (Figueiredo, 2019; Swain; Watanabe, 2013). This investigation was conducted through the implementation of nine task cycles – composed of pre-task, task, and post-task phases – centered around the theme “Cultural Diversity,” which guided the development of didactic materials for an in-person English course offered to 14 students enrolled in two technical high school programs at a Federal Institute located in the interior of São Paulo state, Brazil. This is a qualitative-interpretive study (Moita Lopes, 1994). Data generation instruments included questionnaires, interviews, video recordings of classroom interactions, and the tasks produced by the participants throughout the course. Data analysis was based on the selection and organization of the corpus and the identification of emerging patterns. The results revealed that: (1) the pre-task phase promoted student agency in the learning process, contributing to the joint construction of linguistic knowledge and thematic content; (2) participants positively evaluated the pre-task activities, recognizing their role in generating ideas and learning relevant vocabulary; and (3) the tasks produced by the students showed elements that had been explored during the pre-task phase. It is concluded that the pre-task phase had a positive impact on students' performance in oral and written communicative tasks. The findings of this study contribute to the advancement of research in task-based language teaching, particularly regarding the role of pre-task activities in promoting meaningful and collaborative target language learning within the framework of a Thematic Task-Based Language Teaching approach.

Keywords: Pre-task; Communicative Task; Thematic Task-Based Language Teaching Approach; English Language; Interaction; Collaboration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações e teses que investigaram a implementação do PTBT no Brasil, tendo o inglês como L-alvo	40
Quadro 2- Dificuldades e soluções na realização de tarefas no estudo de Emídio (2017) ...	69
Quadro 3- Opções metodológicas para a pré-tarefa	69
Quadro 4- Hipóteses do Insumo, da Produção e da Interação	76
Quadro 5- Informações gerais sobre os participantes da pesquisa.....	93
Quadro 6- Descrição das nove pré-tarefas desenhadas para PTBT	114
Quadro 7- Descrição das nove tarefas elaboradas para o PTBT proposto	116
Quadro 8- Demonstrativo de relação entre as perguntas e os objetivos de pesquisa, os padrões estabelecidos e os seus respectivos eixos de análise.....	125
Quadro 9- Relação das tarefas realizadas durante o curso	177

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A fase da pré-tarefa conforme ilustrada na proposta de Willis (1996a).....	71
Figura 2- Representação dos elementos envolvidos na fase da pré-tarefa desta pesquisa	85
Figura 3- Faixa etária dos participantes da pesquisa	94
Figura 4- Autoavaliação do nível da língua inglesa entre os participantes	94
Figura 5- O uso da língua inglesa no dia a dia pelos participantes da pesquisa.....	95
Figura 6- Usos da língua inglesa entre os participantes	96
Figura 7- Etapas que constituíram o planejamento do curso implementado.....	99
Figura 8- Porcentagem de respondentes em cada curso	102
Figura 9- Principais resultados do levantamento de preferências e interesses dos estudantes matriculados nos cursos oferecidos no <i>campus</i>	105
Figura 10- Ciclos de tarefas que compuseram o material elaborado e aplicado	108
Figura 11- Capa do material didático elaborado.	109
Figura 12- Proposta metodológica desenhada para este PTBT.....	110
Figura 13- Atividade comunicativa realizada na Pré-tarefa 1	111
Figura 14- Atividade realizada na Pré-tarefa 4: “ <i>TRUTH or MYTH: Arabs React to Stereotypes</i> ”	113
Figura 15- Participantes Anthony e Arnold realizando a Tarefa 4.....	113
Figura 16- Instrumentos utilizados para a composição e geração de dados.....	120
Figura 17- Padrão em evidência e eixos de análise que respondem à primeira pergunta de pesquisa	127
Figura 18- Ilustração da atividade realizada na primeira etapa da Pré-tarefa 1	130
Figura 19- Professora e alunos durante apresentação de insumo na Pré-tarefa 1	133
Figura 20- Anotações feitas pela professora na lousa durante a primeira etapa da Pré-tarefa 1	134
Figura 21- Texto trabalhado como insumo na Pré-tarefa 2.....	138
Figura 22- Print de cena do vídeo “ <i>Cultural awareness cafe</i> ”, utilizado na Pré-tarefa 7 ...	142
Figura 23- Texto utilizado na atividade de Pré-tarefa 5 por Beth e Lorena.....	150
Figura 24- Atividade realizada na Pré-tarefa 7.....	152
Figura 25- Padrão em evidência e eixos de análise que respondem à segunda pergunta de pesquisa	157
Figura 26- Nuvem de palavras geradas a partir das respostas dos questionários e entrevistas pós-ciclo de tarefas	158
Figura 27- Nuvem de palavras referente ao eixo 2A.....	159
Figura 28- Professora atuando como facilitadora durante a Pré-tarefa 9	162
Figura 29- Debate durante a Pré-tarefa 1	164
Figura 30- Nuvem de palavras referente ao eixo 2B.....	167
Figura 31- Professora atuando como facilitadora durante atividade de Pré-tarefa 7	173
Figura 32- Professora, durante a Pré-tarefa 2, compartilhando experiências pessoais com os alunos sobre a temática.....	174
Figura 33- Estereótipo e imagem utilizada para a realização da Tarefa 4 de Lenya.....	178
Figura 34- Tarefa 7 de Lilly	179
Figura 35- Padrão em evidência e eixos de análise que respondem à terceira pergunta de pesquisa	181
Figura 36- Tarefa 2 de Laiza.	182
Figura 37- Tarefa 3 de Anthony	183
Figura 38- Tarefa 3 de Mabel.....	183

Figura 39- Gilson realizando a Tarefa 4, oralmente.....	184
Figura 40- Tarefa 5 de Lilly	185
Figura 41- Tarefa 8 de Laiza	186
Figura 42- Tarefa 8 de Lenya	187
Figura 43- Tarefa 9 de Gilson	188
Figura 44- Tarefa 1 de Laiza	190
Figura 45- Tarefa 1 de Lenya	191
Figura 46- Tarefa 2 de Laiza	192
Figura 47- Paul e Milly realizando a Tarefa 4.....	194
Figura 48- Tarefa 5 de Mabel.....	195
Figura 49- Ranna e Mabel realizando a Tarefa 6	197
Figura 50- Tarefa 3 de Lilly	199
Figura 51- Anthony e Paul realizando a Tarefa 6.....	200
Figura 52- Tarefa 7 de Laiza	201
Figura 53- Tarefa 7 de Leon.....	202
Figura 54- Tarefa 8 de Arnold.....	203
Figura 55- Tarefa 2 de Arnold.....	205
Figura 56- Tarefa 2 de Leon.....	205
Figura 57- Tarefa 3 de Gilson	206
Figura 58- Tarefa 5 de Paul.....	207
Figura 59- Milly e Arnold realizando a Tarefa 6	209
Figura 60- Tarefa 9 de Lilly	209
Figura 61- Atividade da Pré-tarefa 9	210

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CBLT – *Content-Based Language Teaching*

CTIEM – Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

EBT – Ensino Baseado em Temas

FonF – *Focus on Form*

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

L2 – Segunda Língua

L-alvo – Língua Alvo

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PBC – Planejamento Baseado em Conteúdo

PBT – Planejamento Baseado em Tarefas

PPP – *Presentation–Practice–Production*

PTBT – Planejamento Temático Baseado em Tarefas

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

T – Tarefa

TBLT – *Task-Based Language Teaching*

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Comentários do pesquisador	(())
Fala em inglês	<i>Itálico</i>
Alongamento de vocal	::
Fala incompleta ou interrompida	...
Texto incompreensível	(xxxx)
Texto registrado na gravação, mas que não foi transcrito	(...)
Ênfase acentuada	Negrito
Destaque nosso	<u>Grifo</u>

Fonte: Adaptado de Marcuschi (1998)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	30
I. Trajetórias da professora-pesquisadora.....	30
II. A construção da tese	35
CAPÍTULO I	45
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
1.1 A tarefa como unidade de análise em planejamentos de ensino de línguas ..	45
1.1.1 O Planejamento Procedimental de N. S. Prabhu (1987).....	47
1.1.2 O Planejamento Baseado em Tarefas de Michael Long (1985).....	54
1.2 O Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT).....	59
1.2.1 A tarefa comunicativa.....	62
1.3 A pré-tarefa: seus objetivos e as propostas metodológicas apresentadas na literatura.....	66
1.3.1 Os objetivos da pré-tarefa.....	66
1.3.2 Propostas metodológicas para o trabalho com a pré-tarefa	67
1.4 A pré-tarefa sob uma ótica colaborativa: debates sobre a interação no ensino e aprendizagem de LE.....	73
1.4.1 Da transmissão à coconstrução: a sala de aula como espaço interativo	74
1.4.2 Diálogo colaborativo e construção de conhecimento: um enfoque sociocultural da aprendizagem de LE	80
1.4.2.1 O <i>scaffolding</i> na prática comunicativa e colaborativa de LE	83
1.4.2.2 O papel da língua materna no ensino e aprendizagem de LE.....	86
CAPÍTULO II.....	88
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
2.1 A natureza da pesquisa	88
2.2 O contexto da pesquisa.....	89
2.2.1 Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM).....	90
2.3 Os participantes da pesquisa	91
2.3.1 A professora-pesquisadora	91
2.3.2 Os estudantes	92
2.4 O planejamento do curso	99
2.4.1 Mapeamento de preferências e interesses de aprendizagem de inglês dos alunos matriculados no <i>campus</i>	100

2.4.2 Definições das bases teóricas que fundamentam o planejamento do curso ofertado nesta pesquisa	105
2.4.3 Definições das bases metodológicas que fundamentam o planejamento do curso ofertado nesta pesquisa.....	107
2.4.4 O curso-piloto	118
2.4.5 O curso “ <i>English Tasks on Cultural Diversity</i> ”.....	119
2.5 Instrumentos para a composição e coletas de dados	119
2.5.1 Questionário estruturado	120
2.5.2 Entrevista semiestruturada.....	121
2.5.3 Gravação das aulas em vídeo.....	121
2.5.4 Tarefas produzidas pelos alunos.....	122
2.6 Procedimentos de análise de dados	122
CAPÍTULO III	125
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	125
3.1 O aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem na pré-tarefa....	127
3.1.1 Interação entre o professor e os alunos: a criação de um ambiente comunicativo e o favorecimento de uso da L-alvo	128
3.1.2 Interação entre os alunos: o diálogo colaborativo na construção de conhecimento	145
3.2 Aspectos positivos do olhar dos alunos sobre a pré-tarefa	157
3.2.1 A pré-tarefa como fonte de geração de ideias	159
3.2.2 A pré-tarefa na aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema	167
3.3 A existência de indícios de contribuições das pré-tarefas nas produções textuais dos alunos	176
3.3.1. Foco no sentido: indícios de contribuições do tema.....	181
3.3.2 Foco na forma: indícios de contribuições de itens lexicais e sintáticos e de estrutura textual	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES.....	225
APÊNDICE A– Questionário estruturado para levantamento de interesses e preferências de uso da língua inglesa	225
APÊNDICE B – Plano do curso e <i>links</i> para acesso ao material didático	232
APÊNDICE C – Questionário estruturado aplicado após cada ciclo de tarefas .	240
APÊNDICE D – Questionário de interesse	242

APÊNDICE E – Questionário de perfil.....	245
APÊNDICE F – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	252
APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	254
ANEXOS	256
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	256

INTRODUÇÃO

I. Trajetórias da professora-pesquisadora

Permito-me iniciar esta tese compartilhando brevemente minha trajetória como estudante, professora e pesquisadora. Destaco, neste texto, algumas das pessoas que me ofereceram seu apoio ao longo desse percurso, sem as quais a realização deste trabalho não teria sido possível. Por fim, apresento os fatores que me conduziram à escolha do tema central da pesquisa.

Nasci em Jaú, interior do estado de São Paulo, em 1982. Filha de um contador e de uma professora não atuante. Estudei em uma única escola particular em todas as etapas do ensino, desde a Educação infantil até o Ensino médio (EM). Meus pais, com muita dedicação e esforço, buscaram proporcionar a mim e ao meu único irmão uma formação sólida e promissora, pois tinham o sonho de verem seus filhos bem-sucedidos profissionalmente.

Meu primeiro contato com a língua inglesa (LI) foi na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano). Naquela época, início da década de 1990, ainda não tínhamos acesso à internet e a única fonte de aprendizado do idioma era a professora. Em casa, nesse período, não me recordo de ter tido contato com livros ou materiais didáticos em inglês. Assim como para muitos dos meus colegas, o inglês parecia um tanto distante da minha realidade. Não sei se por esse motivo, mas a LI ensinada na escola não me atraía muito, exceto quando éramos apresentados a uma música ou outra, o que tornava as aulas mais divertidas.

Por volta de 1995/96, lembro-me bem do dia em que o meu pai, um homem curioso e à frente do seu tempo, trouxe um computador para nossa casa e, com ele, a internet. Junto com o equipamento, ele comprou uma coleção em DVD de um curso de inglês bastante interessante, o que começou a despertar meu interesse pela língua. Nessa época, também estudei na escola de idiomas *CCAA* por dois anos, tempo insuficiente para que eu conseguisse evoluir na LI.

No início de 1997, quando eu tinha apenas 15 anos, decidi que queria fazer um intercâmbio cultural em outro país para aprender inglês. Embora contrariada pela agência de intercâmbio, que alegava minha baixa proficiência na língua, eu não cedi. Passei quatro meses estudando inglês de segunda à sexta à noite, em casa, com a querida professora Silvia (*in memoriam*) que muito se esforçou para que eu formulasse algumas sentenças e compreendesse alguns tempos verbais. Em agosto daquele mesmo ano, eu já estava em Toledo, Ohio, EUA,

cursando o EM na *Whitmer High School*, onde passei exatos 11 meses. Não foi fácil, enfrentei muita dificuldade, principalmente para me comunicar no início. Demorei alguns meses para adquirir a língua. Hoje, ao refletir sobre minha trajetória, percebo o quanto fui determinada e corajosa. Durante minha estada nos EUA, eu já estava certa de que a LI faria parte da minha profissão.

Retornando ao Brasil, ofereceram-me uma oportunidade de trabalho como monitora em uma escola de idiomas – a conhecida *Fisk*. Com apenas 16 anos, apesar de ainda não saber se queria realmente ser professora, aceitei o desafio. Continuei a dar aulas e, aos 18 anos, fui contratada por uma outra escola de inglês da cidade, a *Escola Internacional*.

Quando chegou a época do vestibular, tentei vaga no curso de Tradução, na Unesp, mas não fui aprovada. No entanto, a universidade me reservava outro caminho: o curso de Letras - Português/Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. Durante a graduação, entre 2001 e 2005, eu me aprofundei nas teorias de ensino e aprendizagem, o que me fez ter ainda mais certeza de que havia escolhido a profissão certa. Na UEL, participei de projetos de ensino, projetos de extensão e iniciação científica, sendo bolsista de pesquisa CNPq. Participei de inúmeros eventos científicos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em Londrina, também trabalhei como professora de inglês na escola *Yázigí*, onde aprendi muito sobre práticas de ensino de línguas.

Ao concluir a graduação, fui a São Paulo cursar especialização em Tradução, na Unibero, em 2006. Embora tenha me encantado com a tradução acadêmica, especialmente a área médica, percebi que essa não era uma habilidade natural para mim. Retornei a Jaú e continuei meu trabalho como professora de inglês em escolas de idiomas e escolas particulares, incluindo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Cursinho pré-vestibular.

Alguns anos depois, já residindo em Recife, Pernambuco, devido a questões pessoais, senti o desejo de retornar à área acadêmica e ingressei no mestrado em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2011, sob a orientação da professora Dra. Maria Inez Matoso Silveira, a quem sou imensamente grata por tanto aprendizado. Minha dissertação abordou estratégias de leitura de textos científicos em inglês, com foco na área da saúde. Durante esse período, atuei especificamente como professora particular em Recife, atendendo alunos da área da saúde que se preparavam para ingressar no mestrado ou no doutorado.

Por intermédio de um desses alunos, tomei conhecimento de dois concursos para professor de Inglês/Português que seriam abertos em dois Institutos Federais, um no Instituto

Federal de Pernambuco (IFPE) e outro no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Após estudar muito para a seleção, fui aprovada nos dois, optando pelo segundo. Assim, retornei, em 2016, para o interior do estado de São Paulo, na cidade de Piracicaba, onde sigo a carreira de docente e resido até hoje.

O sonho antigo de fazer doutorado permaneceu adormecido por alguns anos, pois, com uma filha pequena, ainda não era uma opção viável. Foi, então, em 2019, que uma colega de trabalho me apresentou ao PPGL, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e à Professora Dra. Rita Barbirato, estudiosa do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT) e quem se tornou minha orientadora dois anos mais tarde, em agosto de 2021.

Minha motivação para o estudo com tarefas a partir de um PTBT, e, mais especificamente, com pré-tarefas, não surgiu de repente; foi um longo processo que envolveu conhecimento prático, teórico e reflexivo sobre abordagens e planejamentos de ensino de línguas antes do meu ingresso no doutorado.

Meu primeiro contato com o ensino baseado em tarefas, em inglês *Task-Based Language Teaching* (TBLT)¹, ocorreu no ano de 2016, quando realizei o curso de formação para professores de inglês da rede federal de ensino, TESOL – *Teaching English as a Second Language*, nos EUA. Com duração de dois meses e financiado pela Setec-Capes, o programa foi oferecido pela *NOVA- Northern Virginia Community College*, na cidade de Alexandria, Virgínia, e envolveu questões práticas e teóricas sobre tarefas comunicativas na LI. Apesar do curto período de curso e dos conteúdos breves e introdutórios, consegui experimentar um modelo de ensino diferente do que eu conhecia.

Três anos depois, em 2019, participei de outro curso de aperfeiçoamento, desta vez oferecido pela Dra. Rita Barbirato, na UFSCar, intitulado “Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças”. Apesar de o foco central do curso ter sido na produção de atividades em inglês para crianças, público diferente desta pesquisa, grande parte dos conteúdos foi embasado na abordagem comunicativa e no ensino por tarefas, especificamente o PTBT. Nesse momento, além das discussões teóricas, foi aberto espaço para a prática de produção colaborativa de sequências didáticas comunicativas em inglês, que incluíram atividades e tarefas desenvolvidas a partir de temas.

¹ O termo *Task-Based Language Teaching* (TBLT), proposto por Michael Long (1985), é amplamente utilizado na literatura para se referir ao ensino baseado em tarefas.

Essas duas oportunidades de aprendizagem sobre o ensino comunicativo e ensino por tarefas levaram-me a refletir sobre minha própria prática de ensino. Ao longo de 20 anos atuando como professora de LI, a abordagem estruturalista havia sido predominante na minha prática, pois tinha, essencialmente, como ponto de partida, o ensino da gramática e de vocabulário. Não desmerecendo essa abordagem, o meu trabalho e a minha constante preocupação com a aprendizagem de meus alunos, reconheci que algo poderia ser feito diferente.

Somado a isso, por meio de conversas informais com os estudantes e de resultados de projetos de iniciação científica orientados por mim², eu percebia a necessidade e o interesse por parte deles por aulas mais significativas e com foco na comunicação que atendessem às suas demandas do inglês no dia a dia fora da escola. Considerando, então, minha experiência de quase 10 anos como docente de LI no local escolhido para realizar a pesquisa, juntamente com as solicitações dos alunos, comecei a cogitar a possibilidade de investigar a aplicabilidade do PTBT nesse contexto de ensino e iniciei a escrita do meu projeto de doutorado em 2020. Nessa época, eu estava realizando uma disciplina como aluna especial no PPGL com a professora Dra. Rita Barbirato, que foi fundamental nesse processo de escrita.

Após o meu ingresso no doutorado, em 2021, tive a oportunidade de aprofundar meu conhecimento teórico sobre o ensino comunicativo de línguas, que embasa o PTBT. Realizei uma disciplina cursada de modo *on-line*, na UnB, com o linguista aplicado brasileiro e professor José Carlos Paes de Almeida Filho, quem tece, desde a década de 1980, discussões teóricas relevantes na área do ensino e aprendizagem de línguas no contexto nacional.

Além disso, no primeiro semestre de 2023, tive também a grande oportunidade de realizar mais um grande sonho, meu estágio sanduíche na *University College London (UCL)* no Instituto de Educação (*IOE – Institute of Education*), por seis meses, financiado pela CAPES-Print. Orientada pela Dra. Andrea Revezs, durante minha estada em Londres aprimorei a seção da metodologia da minha pesquisa, participei como aluna ouvinte de uma disciplina sobre aquisição de línguas e de diversos seminários e palestras sobre o ensino de línguas baseado em tarefas a partir de perspectivas teóricas distintas.

Diante de tudo isso, não restaram dúvidas quanto aos benefícios do ensino por tarefas, especialmente o PTBT. No entanto, apesar do forte desejo de implementar esse planejamento,

² Resultados de levantamentos para produção de materiais didáticos em inglês realizados a partir projetos de iniciação científica orientados por mim entre os anos 2015 e 2020 na Instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada.

a falta de familiaridade, tanto minha quanto dos meus estudantes, com o ensino por tarefas, parecia representar um grande desafio.

Acredito ser pertinente mencionar que, em uma entrevista recente para a revista *TASK* (Van Gorp; Van den Branden, 2023), Jane Willis, estudiosa na área de tarefas, reconhece a grande lacuna ainda existente entre a pesquisa e a prática no campo de tarefas comunicativas. Ela destaca que muitos professores de línguas, embora possam ter ouvido falar sobre tarefa, desconhecem a teoria que a fundamenta. Por esse motivo, Willis enfatiza a necessidade de mais pesquisas aplicadas em sala de aula, além de uma maior disseminação prática desses estudos, que possam demonstrar aos professores que o ensino baseado em tarefas não é apenas viável, mas também eficaz.

Ainda nesse sentido, em pesquisa de doutorado recente no Brasil, Cassoli (2020) investigou como professores em formação inicial, no último ano de um curso de Letras, elaboraram unidades didáticas comunicativas na perspectiva do PTBT e as aplicaram em suas regências. A autora conclui que, embora o professor não precise ser especialista no tema escolhido, é essencial que ele possua conhecimento teórico e prático sobre o PTBT, a fim de planejar aulas adequadas ao público-alvo e propor tarefas que promovam o engajamento dos alunos e atendam aos critérios definidos para sua elaboração.

Pensando sobre a minha realidade, ao estudar e refletir sobre como diminuir os possíveis obstáculos na implementação do PTBT para o meu contexto de ensino, encontrei na pré-tarefa uma resposta promissora. Isso porque a pré-tarefa tem sido amplamente entendida e apontada na literatura internacional como uma fase importante de preparação para a realização da tarefa.

Com base em minha trajetória acadêmica e profissional, bem como nas experiências que me moldaram como professora e pesquisadora, a escolha do tema central desta tese reflete o meu desejo contínuo de aprimorar e inovar minhas práticas de ensino. A busca por metodologias de ensino que contribuam com práticas comunicacionais, que atendam às necessidades dos alunos e que proporcionem uma aprendizagem mais significativa, tem sido uma constante em minha carreira. A pesquisa sobre o PTBT e o impacto das pré-tarefas no desempenho de alunos em tarefas comunicativas, surge, assim, como uma possível resposta a esses desafios, além de ser uma alternativa promissora para o ensino de línguas no contexto nacional, em especial nos Institutos Federais.

Na próxima subseção, apresento debates introdutórios importantes para a construção da pesquisa desta tese, bem como sínteses dos capítulos que compõem este trabalho.

II. A construção da tese

Esta pesquisa está inserida no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)³ e tem como objetivo central avaliar o impacto da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de alunos submetidos a tarefas comunicativas em inglês em um PTBT. Para tanto, desenvolvo e utilizo uma proposta metodológica para a fase da pré-tarefa em que a interação ocorre em cenário colaborativo⁴ entre todos os participantes da sala de aula, ou seja, professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s).

O ensino por tarefas não é recente; surgiu alinhado às primeiras propostas do ensino comunicativo na década de 1970 e ganhou notoriedade com o Projeto Bangalore, desenvolvido pelo linguista aplicado N. S. Prabhu⁵, na Índia, entre 1979 e 1985. Desde então, pesquisadores têm defendido que uma das formas bastante eficazes de aprendizagem de línguas em sala de aula é por meio do uso de tarefas comunicativas (Barbirato, 1999, 2005; Ellis et al., 2020; Long, 2015, 2016, 2019; Prabhu, 1987; Willis, 1996a, 1996b; Xavier, 1999, 2007, 2023, entre outros).

O conceito de tarefa tem sido amplamente discutido devido às diferentes interpretações atribuídas ao termo, conforme argumentam Van den Branden, Ellis e Skehan (2006). Da mesma forma, Long (2016, p. 5, tradução nossa⁶) sustenta que o termo tarefa, assim como o ensino de língua baseado em tarefas, ou TBLT, proposto pelo autor, “significam coisas diferentes para pessoas diferentes”.

No entanto, a maioria dos autores (Barbirato, 2005, 2016; Ellis, 2019; Long, 1985; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Xavier, 2007, 2023) tem concordado que a tarefa é uma atividade centrada no sentido, e não no ensino explícito de estruturas linguísticas, com o objetivo de promover a aquisição⁷ da língua-alvo (L-alvo)

Além disso, há um consenso de que o fator-chave que distingue uma tarefa de uma atividade comunicativa é a presença de um resultado comunicativo, (Barbirato, 2005; Ellis,

³ Nesta pesquisa, os termos ‘Língua Estrangeira (LE)’ e ‘Segunda Língua (L2)’ serão utilizados como sinônimos. Embora ciente do uso do termo ‘Língua Adicional’ na área de Linguística Aplicada, nesta tese opto por utilizar LE.

⁴ Nesta tese, o termo ‘cenário colaborativo’ refere-se ao ambiente de sala de aula em que alunos e professor atuam de forma conjunta, compartilhando conhecimentos, ideias e recursos com o objetivo de realizar as atividades propostas.

⁵ Não foram encontrados registros oficiais do primeiro nome do autor na literatura consultada; por essa razão, optamos por manter as iniciais N.S.

⁶ Trecho original: “(...) *mean different things to different people*”.

⁷ Nesta pesquisa, os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ serão utilizados alternadamente como sinônimos.

2019; Prabhu, 1987; Xavier, 2007) e um propósito comunicativo definido (Xavier, 2023). Esses elementos serão discutidos na seção 1.2.1 desta tese.

Nesta tese, adoto como critérios definidores para a tarefa:

1. ênfase no significado;
2. presença de um propósito definido;
3. apresentação de um resultado comunicativo; e
4. articulação com um eixo temático

Esse último, presença de um eixo temático (Barbirato, 2005), orienta o ensino e o desenho de tarefas por meio de temas, e é conhecido, no Brasil, como “Programa Temático Baseado em Tarefas” ou “Planejamento Temático Baseado em Tarefas⁸”, tais como observado em Xavier (1999) e Barbirato (2005), respectivamente.

O PTBT encontra suas bases teóricas no Ensino de Línguas Baseado em Temas (EBT), uma vertente do Planejamento Baseado em Conteúdo (PBC) (Crandall, 1994). Jane Willis, autora que recomenda o uso de temas no ensino por tarefas, em publicação recente de Van Gorp; Van den Branden (2023), reforça a conexão entre o PBC e as tarefas. Segundo ela, as tarefas, quando vinculadas a um conteúdo específico, constituem uma forma ideal de aprender uma língua.

No Brasil, Xavier (1999) e Barbirato (2005) foram as pioneiras na aplicação do PTBT. Xavier (1999, p. 126) enfatizou o potencial da união entre temas e tarefas e recomenda o uso de “temas vinculados ao contexto social imediato dos alunos para que o ensino de inglês possa tornar-se significativo e relevante para suas vidas”.

Barbirato (2005, p. 214), ao defender o uso do PTBT, concluiu sua pesquisa de doutorado demonstrando que “aliado ao uso de tarefas, a escolha de um tema macro para nortear todo o curso constituiu-se em um importante fator para promover a compreensão do insumo, a motivação dos aprendizes e o desenvolvimento das tarefas”.

Nesta tese, o PTBT, alinhado com os princípios do ensino comunicativo de línguas (Almeida Filho, 2012; 2015; Widdowson, 1978) é concebido como planejamento analítico, com foco reativo na forma, conforme proposto por Long (1985, 2015, 2016) no reconhecido TBLT. O ponto central de um planejamento analítico é oferecer ao aluno amostras da L-alvo que não foram controladas quanto à estrutura ou ao léxico de maneira tradicional (Long; Crookes, 1991). O foco reativo na forma ocorre quando o professor direciona a atenção dos

⁸ Nesta tese, opto por utilizar ‘Planejamento Temático Baseado em Tarefas’.

alunos a problemas da língua em contexto, conforme surgem durante a comunicação (Long, 2015).

Além disso, neste PTBT, busca-se a construção de um ambiente de aprendizagem significativo e relevante, que atenda aos interesses dos alunos (Almeida Filho, 2012; 2015; 2022; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Barbirato, 1999, 2005; Xavier, 2023). As atividades e tarefas foram elaboradas a partir de insumos⁹ autênticos, não adaptados para o ensino (Long, 2015, 2016, 2019; Tomlinson, 2011), e procuraram refletir ações comunicativas que os alunos efetivamente realizam em seus contextos sociais reais (Barbirato, 2005; Long, 2015, 2016; Xavier, 2023).

A estrutura metodológica do PTBT desenhado segue o formato de ciclo de tarefas, composto por três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, sendo a primeira fase, a pré-tarefa, foco central deste estudo. A primeira ideia de pré-tarefa foi introduzida por Prabhu (1987), que, assemelhando-se às ideias de Krashen (1982)¹⁰, usou a pré-tarefa como uma atividade que visava à exposição dos alunos a insumo oral e escrito. Esse insumo era apresentado à sala pelo professor ou por um aluno experiente.

O objetivo de Prabhu (1987) com a pré-tarefa era preparar os estudantes para a realização da tarefa principal, que seria realizada individualmente, em seguida. Em sua proposta, a pré-tarefa não incluía nenhum tipo de interação e colaboração entre os alunos e não tinha como foco a produção da língua, oral ou escrita. Isso porque Prabhu (1987) considerava que o professor servia como o principal modelo linguístico para os aprendizes e que o insumo, ou seja, os estímulos linguísticos, orais ou escritos, oferecidos na pré-tarefa eram suficientes.

Na mesma época em que o projeto de Prabhu (1987) era desenvolvido, pesquisadores alinhados com o comunicativismo na área de aquisição de línguas começaram a defender a interação em sala de aula e a deslocar o foco exclusivo do professor como única fonte de conhecimento (Allwright, 1984). O aluno passou a ser considerado agente ativo¹¹ no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, a interação assumiu papel central na construção do conhecimento por favorecer a negociação de significados e o desenvolvimento linguístico

⁹ Nesta tese, compreendemos ‘insumo’ como estímulos linguísticos, sejam eles orais, escritos ou gestuais, que os aprendizes recebem durante a comunicação.

¹⁰ A Hipótese do Insumo de Krashen (1982) sugere que a aquisição uma língua depende exclusivamente do insumo compreensível, ou seja, dos estímulos linguísticos que os aprendizes recebem. Consideramos como estímulos qualquer mensagem na L-alvo que o aprendiz recebe, seja por meio da leitura, audição ou observação.

¹¹ Nesta tese, compreendo os termos ‘agente ativo’ ou ‘sujeito ativo’ como aqueles aprendizes que iniciam turnos de fala e interagem, verbalmente ou por meio de gestos, com o professor e os colegas. (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

(Long, 2015). A produção da língua (*output*) promovida pela interação em trabalhos realizados em pares e em grupos também começou a receber atenção no processo de aprendizagem (Swain, 2000).

Nesse sentido, e corroborando os estudos de Barbirato (2005), Long (2015) e Swain (2000), defendo, nesta pesquisa, que o insumo é importante para a aprendizagem de uma LE, mas não suficiente, independente do nível linguístico dos alunos. Assim, para este estudo, apresento uma proposta metodológica de pré-tarefa, cujo foco se dá na interação e na colaboração.

Composta por duas etapas, a pré-tarefa desenhada nesta pesquisa visa promover a construção colaborativa do conhecimento e preparar os alunos para a realização de tarefas orais e escritas, que serão realizadas individualmente na fase seguinte, ou seja, na tarefa. Na primeira etapa da pré-tarefa, insumo oral e escrito é oferecido aos alunos a partir da apresentação do tema pela professora e discussão aberta com os alunos a respeito do assunto abordado. O conhecimento sobre a temática é, então, compartilhado e construído de forma interativa e colaborativa entre os participantes da sala de aula, ou seja, professor e aluno(s).

Na segunda etapa da pré-tarefa, os alunos observam, debatem e/ou realizam uma tarefa como forma de preparação para a tarefa principal, em pares ou grupos. A partir da interação e da colaboração, os estudantes constroem conhecimento juntos a fim de realizar as atividades propostas. Nesta etapa, a professora atua como facilitadora e colaboradora, sanando as possíveis dúvidas que surgem no decorrer das atividades.

Nesse cenário proposto para a pré-tarefa, o professor assume o papel de gerenciador do processo de ensino (Allwright, 1984), enquanto os estudantes são compreendidos como sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento (Almeida Filho; Barbirato, 2016). A interação constitui-se, assim, como o eixo central do processo de ensino e aprendizagem (Allwright, 1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016) na pré-tarefa, sendo favorecida por meio de diálogos colaborativos (Swain, 2000; Swain, Kinnear e Steinman, 2015; Swain; Watanabe, 2013), nos quais ocorre a negociação de sentidos (Barbirato, 2005; Long, 2015) e a construção conjunta do conhecimento (Figueiredo, 2019; Torres; Irala, 2014).

Com relação ao delineamento metodológico desta tese, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1994). Para sua implementação, elaborei um material didático de inglês composto por nove ciclos de tarefas organizados em

torno do tema Diversidade Cultural¹². Esse material foi utilizado em um curso de inglês extracurricular presencial, com duração de 12 semanas, ofertado em um Instituto Federal de Ensino localizado no interior do estado de São Paulo, onde atuo como docente desde 2014. A pesquisa contou com a participação de 14 estudantes matriculados em dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM) dessa instituição.

Com o objetivo de identificar os estudos na literatura nacional que utilizaram o PTBT com foco no ensino da LI, bem como verificar as lacunas ainda existentes, realizei um levantamento das teses e dissertações desenvolvidas no país. Para isso, utilizei o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como critérios de inclusão, considerei, na busca, as pesquisas desenvolvidas desde 1999 até 2024 e que tiveram como foco o ensino da LI a partir do PTBT.

Nos repositórios mencionados, procurei trabalhos a partir dos termos “Planejamento Temático Baseado em Tarefas” e “Programa Temático Baseado em Tarefas” obtendo, como resultado, dez trabalhos, cinco dissertações e cinco teses. Dessas pesquisas, uma dissertação de mestrado foi excluída da análise por investigar o ensino de português como LE (Franceschini, 2014), estando, portanto, fora do nosso escopo. Outros três trabalhos, duas dissertações (Battochio, 2013; Carandina, 2011) e uma tese (Cassoli, 2020), também foram excluídas, uma vez que o foco foi investigar o PTBT na formação inicial e continuada de professores de LI.

Diante disso, encontramos apenas seis estudos que atenderam aos nossos critérios, sendo duas dissertações de mestrado (Cassoli, 2011; Kakpo, 2019) e quatro teses de doutorado (Barbirato, 2005; Emídio, 2017; Périco, 2018; Xavier, 1999).

No *Quadro 1*, apresento os seis trabalhos que utilizaram o PTBT tendo o ensino de inglês como L-alvo no contexto nacional. Por ordem cronológica em que foram realizados, cito, em detalhe, o autor do trabalho, o objetivo principal do estudo, o contexto e os participantes, e, na última coluna, os principais resultados da pesquisa.

¹² O tema ‘diversidade cultural’ foi o mais votado em mapeamento de preferências e interesses, realizado entre alunos matriculados na instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, conforme será discutido na seção da metodologia desta tese.

Quadro 1- Dissertações e teses que investigaram a implementação do PTBT no Brasil, tendo o ensino de inglês como foco

Autor(a)	Objetivo principal	Contexto e Participantes	Principais resultados
Xavier (1999)	Implementar e avaliar um programa temático baseado em tarefas.	Ensino Fundamental Estudantes de um 5º ano	Ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/ produção oral e compreensão em leitura.
Barbirato (2005)	Investigar a construção do processo de aquisição de inglês a partir de um planejamento temático baseado em tarefas.	Educação Superior Estudantes de nível iniciante de um curso de Letras	Desenvolvimento promissor da competência linguístico-comunicativa; maiores oportunidades de interações; configuração positiva do filtro afetivo.
Cassoli (2011)	Analisar o desenvolvimento da competência comunicativa num Planejamento Temático Baseado em Tarefas.	Educação Superior Estudantes de um curso de Letras	Ensino baseado em conteúdo e tarefas colaborou com a aquisição de LE no contexto estudado; Melhora da proficiência oral dos estudantes.
Emídio (2017)	Investigar as vantagens e as limitações de um curso de inglês baseado em tarefas oferecido a distância pela plataforma Moodle.	Educação a Distância Estudantes de cursos superiores	Foi encontrada limitação de algumas ferramentas da plataforma; Os estudantes também se depararam com dificuldades técnicas, cognitivas e linguísticas, ao realizarem as tarefas. Apesar dessas dificuldades, os resultados empíricos desta pesquisa podem propor encaminhamentos para os profissionais de LE, interessados em utilizar o PTBT em curso a distância.

Périco (2018)	Investigar como se dá o ensino do inglês por meio de um material temático baseado em tarefas.	Ensino Fundamental Crianças de um 1º ano	Aprendizagem menos automática e mais abrangente do conteúdo.
Kakpo (2019)	Implementar um ciclo pedagógico de tarefas, de produções escritas e orais e o desenvolvimento de estratégias de anotação e de transcrição funcional como novos instrumentos de ensino e de aprendizagem de inglês como LE.	Ensino Médio Escola técnica	Evidências de aprendizagem de inglês como LE na aquisição de vocabulário dos participantes: dinamicidade do processo, frequência de uso de palavras externas, autorregulação e reestruturação.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Conforme demonstrado no *Quadro 1*, os estudos com PTBT no Brasil iniciaram no final da década de 1990, com a tese de doutorado defendida por Xavier (1999) no Ensino Fundamental. Depois disso, outras pesquisas empíricas seguindo esse planejamento foram sendo investigadas no país, em diferentes contextos.

Os resultados dessas pesquisas reforçam as afirmações de que o ensino comunicativo por tarefas favorece as chances de os alunos desenvolverem o seu conhecimento linguístico-comunicativo em contexto de uso propositado da língua, uma vez que a língua é usada para aprender a própria língua, ou seja, ela é adquirida através da comunicação, e não ensinada para uma comunicação futura. Ademais, ao incluírem temas de interesse dos alunos, foi demonstrado que as tarefas aumentam as chances de aprendizagem da língua.

Apesar desses resultados satisfatórios apresentados, não encontrei estudos voltados para o potencial da fase da pré-tarefa no PTBT no contexto nacional. De fato, a pré-tarefa tem sido estudada principalmente por autores internacionais, demonstrando aumentar as chances de sucesso dos alunos na realização das tarefas e favorecer a aquisição da L-alvo (Ellis et al., 2020; Nunan, 2004; Prabhu, 1987; Skehan, 1996; Willis, 1996a, 1996b; Willis; Willis, 2007).

Importante mencionar que Emídio (2017), ao discutir sobre a aplicabilidade do PTBT a distância na plataforma *Moodle* a estudantes do Ensino Superior, traz pontos relevantes sobre as limitações de sua tese de doutorado. Uma dessas limitações, segundo a pesquisadora, foi a ausência de pré-tarefas no seu planejamento. Emídio (2017, p. 241) avalia que com o uso de pré-tarefas “os alunos poderiam ter se sentido mais confortáveis e melhor preparados para realizarem as tarefas em inglês”.

Considerando a lacuna identificada na literatura nacional, as observações feitas por Emídio (2017) e os resultados positivos das pesquisas internacionais, fica evidente que a pré-tarefa merece ser pesquisada no Brasil, em especial dentro do PTBT. Isso posto, este estudo torna-se inovador e relevante no contexto nacional uma vez que pretende suprir essa lacuna ainda existente. Com esta pesquisa, pretendo trazer avanços e contribuir com futuras pesquisas voltadas para esse planejamento, além de fornecer embasamento prático para professores de LE que desejam implementar o PTBT nos seus contextos de ensino no Brasil, em específico, em contextos de inglês como LE.

Diante do exposto, a tese que defendo é que a fase da pré-tarefa, quando realizada em colaboração, contribui para uma aprendizagem eficaz e significativa da L-alvo e, conseqüentemente, para o desempenho oral e escrito de alunos em tarefas comunicativas em inglês dentro de um PTBT.

Retomo o objetivo central desta pesquisa, que é avaliar o impacto da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de alunos quando submetidos ao uso de a tarefas comunicativas em inglês como parte de um PTBT. Para tanto, apresento o desenvolvimento de uma proposta metodológica para a pré-tarefa, que traz como ênfase a construção da aprendizagem da L-alvo, a partir de um cenário colaborativo, por meio da interação.

Com o propósito de alcançar o objetivo principal estabelecido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar o processo percorrido pelos alunos na realização das pré-tarefas no contexto do PTBT proposto;
2. Investigar os valores e significados atribuídos pelos alunos às pré-tarefas e sua relação com o desempenho nas tarefas;
3. Identificar indícios das possíveis contribuições das pré-tarefas para a realização das tarefas comunicativas.

Tendo em vista os objetivos propostos, três perguntas de pesquisas foram traçadas:

1. Como ocorreu o processo de realização das pré-tarefas pelos alunos?
2. Qual foi a percepção dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas?

3. Como os alunos desempenharam as tarefas após a realização das pré-tarefas propostas para este estudo?

Em linhas organizativas, esta tese está dividida em três capítulos principais: 1) a fundamentação teórica, 2) os procedimentos metodológicos, e 3) a análise e discussão dos dados. Ao final, apresento as considerações finais e as referências. Este documento inclui, ainda, Apêndices e Anexos.

No Capítulo 1, discorro sobre os conceitos centrais que embasam esta pesquisa, abordando diferentes perspectivas sobre o planejamento de ensino de línguas ancorado em tarefas. Inicialmente, apresento a tarefa como unidade de análise nos planejamentos de ensino, com ênfase nos modelos propostos por N. S. Prabhu (1987), com o Planejamento Procedimental, e por Michael Long (1985), com o Planejamento Baseado em Tarefas. Em seguida, exploro o PTBT, destacando as tarefas comunicativas como elementos estruturantes, bem como a fase da pré-tarefa, com seus objetivos e propostas metodológicas. Por fim, investigo a pré-tarefa sob uma perspectiva interativa e colaborativa, considerando o papel da interação no ensino e aprendizagem de LE, a construção de cenários colaborativos entre professor e alunos, o diálogo colaborativo, o apoio temporário por meio de *scaffolding*¹³, incluindo a utilização da língua materna (LM) como facilitadora na aquisição de uma LE. Esses fundamentos teóricos constituem a base para a análise que apresento ao longo deste trabalho.

No Capítulo 2, descrevo os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, detalhando suas etapas, contextos e participantes. Início apresentando a natureza da pesquisa e o contexto em que foi desenvolvida, com foco nos CTIEM. Em seguida, caracterizo os participantes que integraram o estudo, incluindo minha atuação enquanto professora-pesquisadora e observadora. Apresento, também, o planejamento do curso, que incluiu o mapeamento de preferências e interesses dos alunos em relação ao aprendizado de inglês, a definição das bases teóricas e metodológicas que sustentam o curso, bem como o desenvolvimento do material didático. Por fim, relato a aplicação do curso-piloto e do curso principal, intitulado *English Tasks on Cultural Diversity*, utilizado para a geração e análise dos dados desta pesquisa.

No Capítulo 3, apresento a análise e discussão dos dados gerados ao longo desta pesquisa, com foco na fase da pré-tarefa no contexto de ensino de inglês como LE. Início a

¹³ Opto, nesta tese por fazer uso do termo *scaffolding* na LI.

análise destacando o papel do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem durante a pré-tarefa, considerando tanto a interação entre professor e aluno, que contribui para a criação de um ambiente comunicativo e o favorecimento do uso da L-alvo, quanto a interação entre os alunos a partir de diálogos colaborativos, que revelam a promoção de construção de conhecimento. Em seguida, discuto os aspectos positivos identificados a partir do olhar dos alunos sobre a pré-tarefa, especialmente seu potencial como fonte de geração de ideias e como ferramenta para a aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado. Por fim, analiso indícios da contribuição das pré-tarefas nas produções textuais dos estudantes, observando elementos relacionados tanto ao foco no sentido, com destaque para a influência do tema, quanto ao foco na forma, evidenciado pelo uso de itens lexicais, estruturas sintáticas e organização textual. Essa análise visa compreender como as práticas desenvolvidas na pré-tarefa impactaram o processo de aprendizagem e a produção linguística dos alunos na tarefa.

Finalmente, nas considerações finais, retomo alguns pontos principais do estudo, trazendo contribuições teóricas e analíticas advindas da pesquisa, apontando os recortes e as limitações do trabalho.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, estruturado em quatro seções, oferece o embasamento teórico da pesquisa com o qual vamos desenvolvendo nossas reflexões e análises ao longo do texto. Na primeira seção, iniciamos com uma breve apresentação sobre o conceito de ‘tarefa’ como unidade de análise em planejamentos analíticos de ensino de línguas. Em seguida, discutimos acerca de dois planejamentos reconhecidos no ensino por tarefas, o Planejamento Procedimental (Prabhu, 1987) e o Planejamento Baseado em Tarefas (Long, 1985). A segunda seção é dedicada ao PTBT, suas bases conceituais e a definição de ‘tarefa comunicativa’ adotada neste estudo. Na terceira seção, temos como foco central a fase da pré-tarefa, seus objetivos e as propostas metodológicas apresentadas na literatura. Por fim, na última seção, abordamos as óticas interativa e colaborativa para a construção da fase da pré-tarefa no PTBT proposto. Para tanto, discorreremos sobre a interação e a colaboração no ensino e aprendizagem de LE, incluindo os papéis do professor e do aluno nesse processo, além de conceitos relevantes para esta pesquisa como diálogo colaborativo e *scaffolding*; para finalizar, fazemos uma breve consideração sobre o uso da LM no ensino de LE e na nossa proposta.

1.1 A tarefa como unidade de análise em planejamentos de ensino de línguas

(...) o conceito de tarefa recebeu atenção considerável durante as décadas de 1980 e 1990 como uma base promissora para a inovação na pedagogia de ensino de segunda língua e língua estrangeira (Van den Branden, Bygate; Norris, 2009, p. 15, tradução nossa¹⁴).

O termo tarefa surge após as primeiras experiências de ensino de línguas embasadas nas propostas originadas a partir do movimento comunicativo ocorrido na década de 1970, fortemente influenciado pelas ideias do linguista britânico David Wilkins. À época, outros autores (Hymes, 1972; Krashen, 1981, 1982; Widdowson, 1978) apresentaram teorias

¹⁴ Trecho original: “(...) *the concept of task witnesses considerable attention during the 1980s and 1990s as a promising basis for innovation in second and foreign language pedagogy*”.

convergentes sobre o entendimento de que o ensino de línguas deveria voltar-se à construção da competência comunicativa dos aprendizes. O argumento que incentivava uma mudança no ensino residia na constatação de que aprender línguas da forma tradicional ou gramatical não estava garantindo que os alunos conseguissem usar comunicativamente as estruturas fora de sala de aula (Prabhu,1987).

É neste contexto que a tarefa, enquanto unidade de análise, emerge, inicialmente no Planejamento Procedimental (*Procedural Syllabus*) implementado por Prabhu, em 1979, na Índia. A tarefa é vista como uma alternativa promissora, que prioriza o foco no sentido, opondo-se ao ensino de línguas centrado em estruturas gramaticais.

Alguns anos antes, no início da década de 1970, diante da diversidade de abordagens propostas para o ensino de línguas, Wilkins (1976) oferece uma definição operacional com o intuito de agrupá-las por objetivos de aprendizagem. Assim, propõe que as abordagens fossem categorizadas em dois tipos mais amplos: o sintético e o analítico.

O primeiro tipo, sintético, ou gramatical, é o planejamento que apresenta como unidade central de ensino a estrutura da língua, que são apresentadas separadamente, de forma gradual. O planejamento é estruturado com base em uma seleção limitada de estruturas gramaticais e itens lexicais, proporcionando ao aluno uma exposição controlada à língua. A cada unidade de aprendizagem, o aluno amplia o conhecimento adquirido, reconstituindo progressivamente a língua até que, nas etapas finais, a estrutura global seja restabelecida em toda a sua diversidade.

Do outro lado, o tipo analítico, visa enfatizar o processo de aprendizagem, centrando-se no sentido e não no controle linguístico rigoroso do ambiente de aprendizagem. Dessa forma, os componentes da língua não são tratados como elementos estruturais que devem ser acumulados de maneira progressiva. Nele, diferentemente do planejamento sintético, uma grande variedade de estruturas linguísticas é inserida desde o início, visando sua aquisição de forma contínua e gradual.

Nessa classificação apresentada, Wilkins (1976) considerou como analíticos os planejamentos embasados em noção (*Notional Syllabus*) ou situação (*Situational Syllabus*). Essa classificação foi refutada alguns anos mais tarde por Long e Crookes (1991), por defenderem que nessas propostas de ensino ainda prevaleciam a interferência e o controle das estruturas da língua. Nesse sentido, os autores defendem que esses dois planejamentos deveriam ser enquadrados como sintéticos, e não analíticos.

Com base nisso, Long e Crookes (1991) argumentam que são apenas três os planejamentos analíticos que datam a década de 1980: o Planejamento Procedimental (*Procedural Syllabus*) de Prabhu (1987), o Planejamento Processual (*Process Syllabus*) de Breen (1984) e o Planejamento Baseado em Tarefas (*Task-Based Syllabus*) de Long (1985). Os autores explicam que, apesar de possuírem algumas divergências entre si, esses três planejamentos, além de considerarem a tarefa como unidade de análise, expõem o aprendiz a manifestações autênticas da L-alvo, sem a seleção estruturada de aspectos gramaticais ou lexicais típica dos enfoques tradicionais (Long; Crookes, 1991).

Corroborando Long e Crookes (1991), nas próximas subseções, apresentaremos um breve panorama de dois desses planejamentos analíticos por tarefas que consideramos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa: o Planejamento Procedimental (*Procedural Syllabus*) de N. S. Prabhu (1987) e o Planejamento Baseado em Tarefas (*Task-Based Syllabus*) de Michael Long (1985).

1.1.1 O Planejamento Procedimental de N. S. Prabhu (1987)

O Planejamento Procedimental (*Procedural Syllabus Project*), ou projeto Bangalore (*Bangalore Project*)¹⁵, liderado pelo linguista N. S. Prabhu (1987), foi pioneiro na aplicação de ensino por tarefas entre 1979 e 1984. Com duração de cinco anos, foi realizado em oito escolas estaduais de Ensino Fundamental 1 e 2 na Índia, para estudantes entre oito e 13 anos de idade (Prabhu, 1987).

Nessa proposta, reconhecida na literatura como uma experiência significativa de transição do ensino tradicional para o comunicativo, a tarefa como unidade de ensino era compreendida como “uma atividade que exigia que os alunos chegassem a um resultado a partir de informações fornecidas por meio de um processo de pensamento (...)” (Prabhu, 1987, p. 24, tradução nossa¹⁶).

Essas atividades, segundo Prabhu (1987), voltavam-se para o significado e envolviam os alunos em algum tipo de raciocínio, inferência, ou informações interrelacionadas de uma forma lógica. Nesse sentido, foram planejadas para serem intelectualmente desafiadoras e

¹⁵ Segundo Prabhu (1987), seu planejamento foi denominado por sua equipe de *Communicational Teaching Project* (Projeto de Ensino Comunicacional) e tem sido reconhecido na literatura como *Bangalore Project* (Projeto Bangalore) e *Procedural Syllabus Project* (Planejamento Procedimental).

¹⁶ Trecho original: “An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought (...)”.

tinham o intuito de manter o interesse dos estudantes durante sua realização (Long; Crookes, 1991). As tarefas usadas no projeto de Prabhu tinham foco no sentido e apresentavam situações que os alunos encontravam fora de sala de aula, como, por exemplo, interpretar itinerários, mapas ou regras e fornecer direções.

Em seu livro, publicado pela *Oxford University Press* em 1987, *Second Language Pedagogy*, Prabhu descreve o estudo e reforça que o debate existente na Índia sobre a ineficiência do ensino gramatical sistematizado incentivou-o a debruçar-se no que ele chamou de novo modelo de ensino.

Segundo o autor, os resultados insatisfatórios do método Estrutural-Oral-Situacional (*Structural-Oral-Situational – S-O-S*)¹⁷, amplamente utilizado no ensino de línguas à época no seu país, estava sendo cada vez mais questionado, principalmente porque a

capacidade dos aprendizes de formular frases corretas em situações de prática em sala de aula não garantia que eles conseguissem construir frases corretamente em outros contextos. Além disso, embora parecesse que os aprendizes assimilavam bem cada estrutura no momento em que era ensinada, seu domínio das estruturas linguísticas ao final de um curso com gradação estrutural, que durava vários anos, ainda era muito insatisfatório (...) (Prabhu, 1987, p.11, tradução nossa¹⁸).

Somado a isso, as novas propostas de ensino de línguas embasadas na comunicação que circulavam à época, principalmente na Inglaterra, segundo Prabhu (1987), fomentaram discussões em várias partes da Índia, reforçando seu desejo pela implementação de um ensino inovador. Prabhu, em entrevista cedida para a Revista *Regional English Language Centre* (RELC), publicada em 2019 (Pang, 2019), reforça que o Projeto Bangalore foi uma tentativa de verificar se algo semelhante à aquisição natural de uma língua poderia ser implementado no ensino de segunda língua (L2) em sala de aula. Segundo o idealizador do projeto, o ensino baseado em tarefas tende a gerar esforço de compreensão na sala de aula por parte dos aprendizes, da mesma forma que a necessidade ou desejo natural de compreender coisas ocorre em situações da vida real.

Em sua obra, Prabhu (1987) posiciona-se contra e rejeita qualquer tentativa de guiar a aprendizagem de forma direta, por compreendê-la como uma prática improdutiva. Diante desse contexto, ele desenha uma metodologia de ensino com o intuito de criar condições para

¹⁷ O S-O-S, embora rejeitasse o ensino explícito de gramática, propunha atividades com foco na forma, o que, Prabhu considerava como “um procedimento pedagógico equivocados” - “*a mistaken pedagogic procedure*”.

¹⁸ Trecho original: “(...) *learners’ ability to make correct sentences in a classroom-practice situation did not ensure that they could make sentences correctly in other contexts, and that, although learners seemed to learn each structure well at the time it was taught, their command of language structure at the end of a structurally graded course lasting several years was still very unsatisfactory (...)*”.

engajar os aprendizes em situações significativas de comunicação e desenvolver a competência linguística dos estudantes, excluindo a seleção prévia e práticas isoladas de vocabulário ou itens estruturais da língua e explica que, na sua proposta, qualquer atenção à forma ocorreu de maneira incidental, como consequência natural do processo comunicativo (Prabhu, 1987).

Apesar disso, Prabhu (1987) pontua que a competência gramatical dos alunos foi pensada para ser desenvolvida ao longo das atividades com foco no significado. Apoiando-se no ensino de línguas holístico e na compreensão de que a aquisição de línguas ocorre de forma subconsciente, por meio de tarefas, o linguista esclarece que:

[e]nquanto a mente consciente do aprendiz elabora algum conteúdo de significado, uma parte subconsciente da mente percebe, abstrai ou adquire parte da estrutura linguística incorporada nesses elementos, como um passo no desenvolvimento de um sistema interno de regras (Prabhu, 1987, p.71, tradução nossa¹⁹).

O ensino por tarefas de Prabhu (1987) é compatível com a ideia de que os estudantes precisam de muitas oportunidades para desenvolver as habilidades de compreensão antes da produção. Por esse motivo, segundo ele, tarefas de produção oral e escrita não foram inseridas no seu planejamento, e defende que a compreensão deve ser bastante desenvolvida até que atinja um estágio avançado para que haja produção (Pang, 2019).

Essa ideia converge com a proposta da teoria do insumo compreensível de Stephen Krashen, renomado linguista e teórico da aquisição de línguas americano, no início da década de 1980. Para Krashen (1982), o insumo compreensível (*comprehensible input*) é suficiente para que a aquisição de uma LE ocorra, desde que o aprendiz esteja exposto a uma linguagem ligeiramente acima do seu nível atual de competência (i+1), em contextos significativos. Segundo Krashen (1982), o ensino explícito de regras gramaticais não é necessário uma vez que a aquisição ocorre de maneira natural à medida que os alunos recebem insumo rico, relevante e ajustado ao seu nível de compreensão.

A proposta metodológica do ensino por tarefas implementado por Prabhu (1987) envolveu atividades que incluíram o uso de duas tarefas paralelas: a pré-tarefa e a tarefa. Importante mencionar que Prabhu (1987, p. 25, tradução nossa²⁰) considera que a primeira tarefa foi “chamada, talvez de forma enganosa, de pré-tarefa”. Isso porque, na realidade, a pré-

¹⁹ Trecho original: “While the learner's conscious mind is working out some meaning-content, a subconscious part of the mind perceives, abstracts, or acquires some of the linguistic structuring embodied in those entities, as a step in the development of an internal system of rules”.

²⁰ Trecho original: “(...) called perhaps misleadingly pre-task”.

tarefa consistia em uma tarefa, porém mais simples do que a segunda, por exigir menor esforço cognitivo. Era realizada/demonstrada apenas por colegas mais experientes ou pelo próprio professor, que controlava a atividade a partir de perguntas e respostas e fornecia ajuda necessária aos estudantes. O objetivo da pré-tarefa era preparar e avaliar a dificuldade para a aplicação da segunda tarefa. Nessa, considerada mais complexa, o aluno assumia o papel de regulador de sua própria aprendizagem e a realizava individualmente. As duas atividades eram semelhantes e envolviam os mesmos processos de raciocínio. Ao final, um *feedback* do professor em relação aos resultados alcançados era realizado²¹ (Prabhu, 1987).

Prabhu (1987) propôs três tipos de tarefas: **tarefas com lacuna de informação** (*information-gap activity*), **tarefas com lacuna de opinião** (*opinion-gap activity*) e **tarefas com lacuna de raciocínio** (*reasoning-gap activity*). O primeiro tipo, as **tarefas com lacuna de informação**, incluía atividades que envolviam a seleção e transferência de informações, podendo ser passadas, por exemplo, de um estudante para o outro. Para Prabhu (1987), apesar de esse tipo de tarefa envolver a tomada de decisões sobre qual informação a ser transferida, sua alta previsibilidade acabava trazendo pouca chance de negociação entre os estudantes. Outro ponto fraco que o autor aponta para esse tipo de tarefa é que seu foco se dava na informação e não no sentido em si.

O segundo tipo, **tarefas com lacuna de opinião**, diferentemente da anterior, oferecia, conforme Prabhu (1987), um alto nível de imprevisibilidade, exigindo um bom domínio da língua por parte do aluno. Esse tipo de tarefa envolvia a articulação de uma preferência pessoal, um sentimento ou uma atitude a partir de determinada situação. Um ponto fraco desse tipo de tarefa, segundo o líder do projeto, é que sua imprevisibilidade podia tornar a tarefa difícil, gerando incertezas, insegurança e ansiedade. Outra questão que se deve levar em consideração, segundo Prabhu (1987), era o fato de ser uma tarefa aberta, ou seja, não possuía uma resposta certa ou errada. Um ponto positivo desse tipo de tarefa é que ela exigia criatividade e uso livre da L-alvo para que se pudesse chegar ao seu resultado comunicativo

²¹ Segundo Prabhu (1987, p. 25, tradução nossa), “Havia também um terceiro componente em cada aula, que consistia em uma correção rápida do trabalho individual dos alunos (ou seja, o resultado da “tarefa” realizado por cada aluno no papel). Essa correção era feita, geralmente durante a noite, com base no conteúdo, não na língua, e tinha o propósito tanto de fornecer aos alunos um *feedback* sobre seu nível de sucesso quanto de oferecer ao professor uma ideia do nível de desafio que a tarefa havia representado. A avaliação do professor sobre o grau de dificuldade atuava como um insumo para o planejamento das aulas seguintes.” (Trecho original: “*There was also a third component to each lesson, consisting of a quick marking of students’ individual work (i.e. the outcome of the ‘task’ stated by each student on paper). This marking was done, usually overnight, on the basis of content, not language, and was meant both to give students some feedback on their level of success and, equally, to give the teacher some idea of the level of challenge the task had presented.14 The teacher’s assessment of the level of difficulty acted as an input to the planning of subsequent lessons*”).

final. Consideramos esse último ponto extremamente relevante no ensino por tarefas. Por esse motivo, incluímos, no nosso planejamento, tarefas abertas que incentivassem o aluno a oferecer sua opinião, usando a língua de forma livre e espontânea.

O terceiro tipo de tarefa proposto e o considerado por Prabhu (1987) o mais satisfatório e o preferido pelo pesquisador entre os três tipos apresentados foram **as tarefas com lacuna de raciocínio**. Diferentemente do primeiro, esse tipo de tarefa exigia negociação e sua preocupação estava relacionada ao significado. Nessas atividades, os alunos elaboravam uma informação nova a partir de um outra pré-existente através de processos de inferência, dedução e raciocínio prático. Um exemplo desse tipo de tarefa consistia em escolher, por exemplo, a melhor rota para um determinado destino, como a mais econômica ou a mais ágil, a fim de atender a um propósito específico.

Como é possível observar, Prabhu (1987), partindo do princípio de que a aprendizagem de uma L2 é um processo principalmente interno e autorregulado, utilizou tarefas que favorecessem a aquisição da L-alvo de forma subconsciente, por meio de insumo compreensível (Xavier, 1999).

Possivelmente devido ao papel central que o professor, modelo experiente, assumia frente à turma na exposição das tarefas, associações da aplicação metodológica de Prabhu com a visão de desenvolvimento de Vygotsky têm sido encontradas na literatura (Foley, 1991). Foley (1991) argumenta que a proposta de Prabhu converge com a ideia central de Vygotsky de que a aprendizagem é um processo de capacitação (*'enabling'*) que acontece de forma subconsciente e que a autorregulação é alcançada por meio da internalização de uma ordem linguística externa.

O próprio Prabhu (1987, p. 66, tradução nossa²²), em seu livro *Second Language Pedagogy*, ao explicar os procedimentos que regeram sua proposta, faz alusão ao pensador russo ao deixar o seguinte comentário em nota de rodapé: “O conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’ de Vygotsky parece oferecer algum suporte”. Isso porque, conforme argumenta Foley (1991), a hipótese vygotskyana de regulação institui que para que o desenvolvimento da criança ocorra, a interação social entre o eu e outros membros mais experientes da comunidade deve existir. Para Vygotsky (1978), o conhecimento se dá primeiramente entre pessoas, no plano interpsicológico e, depois, ele ocorre dentro do plano individual, ou intrapsicológico.

²² Trecho original: “*Vygotsky's concept of the 'zone of proximal development' seems to lend some support*”.

Em linhas gerais, a mediação, conceito-chave na teoria sociocultural, é um termo guarda-chuva que abrange a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a teoria de *scaffolding* (Lantolf, Pohener e Swain, 2018). A ZDP, segundo Vygotsky (1978), situa-se na distância entre dois níveis de conhecimento: o conhecimento ainda não internalizado e o conhecimento já internalizado pelo aprendiz. O conhecimento ainda não internalizado é aquele que precisa de um reforço para ser efetivado, chamado de “nível de desenvolvimento potencial”. O conhecimento já internalizado, que o aprendiz consegue mobilizar de forma independente, é conhecido como “nível de desenvolvimento real”. Dessa forma, para que a ZDP seja expandida e que o aprendiz chegue ao nível de desenvolvimento real, é necessário que ocorra a interação social. Nas palavras de Vygotsky (1978, p. 86, tradução nossa²³):

[o] que chamamos de Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com pares mais capazes.

Diante disso, do nosso ponto de vista, na atividade de pré-tarefa proposta por Prabhu, o professor atua como mediador no processo de desenvolvimento linguístico-comunicativo do estudante.

Xi e Lantolf (2020), dedicados a estudar a relação entre a teoria vygotskyana e o ensino e a aprendizagem de L2, argumentam que a proposta teórica de Vygotsky não está centrada no desenvolvimento de competências para atividades específicas, mas sim na transformação e generalização de funções internalizadas, que podem ser aplicadas a novas situações. Esse processo ocorre por meio da mediação e da imitação²⁴. Dessa forma, o desenvolvimento, para Vygotsky, não está vinculado à competência ou à eficiência em si, mas à capacidade de lidar com situações imprevisíveis no futuro, nas quais o indivíduo precisará mobilizar suas zonas de desenvolvimento.

Assim, essa aproximação entre Prabhu e Vygotsky, já apontada por Foley (1991), se mostra pertinente ao nos debruçarmos com mais especificidade sobre o Projeto Procedimental de Prabhu (1987) e sobre a teoria vygotskyana no ensino e aprendizagem de L2. De fato,

²³ Trecho original: “*What we call the Zone of Proximal Development . . . is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving, and the level of potential development as determined through problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers*”.

²⁴ Entendemos que, ao se referir à noção de função internalizada, os autores retomam o conceito de funções psicológicas superiores (FPS), conforme discutido por Vygotsky (1978). As FPS dizem respeito às experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida, e, no contexto escolar, o ensino visa justamente à elaboração e ao refinamento dessas funções. Entre os exemplos de FPS, destacam-se a memória, atenção, percepção, pensamento, consciência, emoção, formação de conceitos, fala e vontade.

Prabhu, em entrevista à Pang (2019), considera que, ao aumentar o nível de compreensão, o aluno progride por meio de uma série de pequenos passos, o que, segundo ele, é previsto na teoria de aprendizagem de Vygotsky. Nesse sentido, assim como Prabhu (1987), na presente tese compreendemos a fase da pré-tarefa como uma fase de preparação gradual, que mobiliza as zonas de desenvolvimento do aluno para as atividades que eles tenham que lidar no futuro, neste caso, a tarefa.

O Planejamento Procedimental, apesar de ser inovador, bem aceito e ter atraído grande interesse no Reino Unido porque oferecia uma abordagem comunicativa alternativa ao currículo nocional/funcional²⁵, que era o foco de atenção na época (Ellis, 2021), recebeu muitas críticas. Uma delas, publicada em 1989 por Allan Beretta, recai sobre a ausência de foco na forma no projeto.

Para Beretta (1989), o foco exclusivo no sentido sem nenhuma menção de atenção na forma pode ter sido facilitado pelo fato de o desenho das tarefas terem se voltado para as habilidades de compreensão e não para as de produção. Esse ponto, segundo Beretta, “protegeu os aprendizes do risco de erro linguístico associado à produção” (Beretta, 1989, p. 299, tradução nossa²⁶). Long (2015), ao concordar que o planejamento puramente analítico pode apresentar carências, propõe, conforme veremos na subseção seguinte, uma opção alternativa.

Outras críticas que o Projeto Bangalore recebeu relacionam-se 1) à ausência de uma análise de necessidades entre os alunos para a seleção e o desenho das tarefas – que, no projeto, foram selecionadas de forma arbitrária; 2) à não sequenciação e gradação do conjunto de tarefas elaboradas e implementadas; 3) à ausência de diretrizes sobre avaliação; e 4) à falta de *feedback* sobre os erros produzidos pelos estudantes durante a realização das tarefas (Long, 2015). Outra questão apontada pelo linguista aplicado americano Michael Long é que, apesar de o foco ter sido dado exclusivamente ao sentido, o planejamento de Prabhu (1987) assemelha-se ao ensino tradicional, porque a maior parte da instrução era centrada no professor, com ênfase nas habilidades de recepção da língua (Long, 2015).

Por fim, mas não menos importante, a não inclusão de trabalhos em grupos que fomentassem a interação aluno-aluno por receio de fossilização, para Long (2015), não se sustenta. Apesar de considerar que esse tipo de trabalho gera interações espontâneas entre os membros do grupo, a posição que Prabhu (1987) defende é a de que o trabalho entre

²⁵ Um currículo ou proposta nocional/funcional apresenta funções comunicativas como unidades centrais de organização do conteúdo programático (Xavier, 1999, p.8).

²⁶ Trecho original: “(...) *protect learners from the risk of linguistic error attendant upon production*”.

aprendizes do mesmo nível linguístico não contribuiria para expandir o sistema interno deles. Esse pensamento diverge do que propõe autores que considerarem que o processo de interação e colaboração entre os alunos gera oportunidades para a aprendizagem de uma LE (Allwright, 1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Figueiredo, 2019; Long, 1985; Swain, 2000), ponto-chave do presente estudo.

É nesse sentido que nossa proposta diverge da de Prabhu (1987). Consideramos, nesta pesquisa, que a pré-tarefa seja realizada a partir da construção do conhecimento em colaboração entre professor-alunos e entre os próprios alunos, e não somente a partir da mediação de um par mais experiente. Outro ponto que distingue nosso estudo do de Prabhu (1987), é a utilização de tarefas de produção oral e escrita, uma vez que acreditamos que essa oportunidade favorece a atenção à forma, que pode não ocorrer apenas a partir da recepção de insumo (Swain, 2000). Neste trabalho, consideramos, portanto, que a aprendizagem de uma L-alvo pode se beneficiar não somente do insumo compreensível (Krashen, 1982), mas também da produção (Swain, 2000) em contextos de uso comunicativo da língua.

Após apresentado o Planejamento Procedimental proposto por Prabhu (1987), passamos para o Planejamento Baseado em Tarefas, de Long (1985).

1.1.2 O Planejamento Baseado em Tarefas de Michael Long (1985)

O Planejamento Baseado em Tarefas, proposto por Michael Long (1985) e conhecido na literatura como ‘Ensino de Línguas Baseado em Tarefas’, ou TBLT (*Task-based Language Teaching*), tem servido como base para inúmeras pesquisas que propõem estudar o papel das tarefas na aquisição de LE.

O TBLT torna-se relevante, segundo Long (2015), à medida que atende às necessidades de aprendizagem do aluno, sejam elas acadêmicas, ocupacionais, ou de sobrevivência social. O foco do TBLT é, de acordo com seu idealizador, ensinar os estudantes a fazerem uso da língua em diversos contextos, diferentemente dos planejamentos sintéticos, que se preocupam em ensinar sobre a língua.

Long (1985, p. 89, grifo no original, tradução nossa²⁷), ao apresentar a definição de tarefas, as compreende como tendo o mesmo significado de seu uso cotidiano, incluindo atividades como

²⁷ Trecho original: “(...) *painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a*

pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva em uma companhia aérea, pegar um livro na biblioteca, fazer um teste de direção, digitar uma carta, pesar um paciente, classificar cartas, fazer uma reserva de hotel, escrever um cheque, encontrar um destino na rua e ajudar alguém a atravessar a rua. Em outras palavras, por ‘tarefa’ entendem-se as centenas de coisas que as pessoas fazem no cotidiano, no trabalho, no lazer e entre esses momentos.

Em uma definição mais recente, Long (2016) descreve tarefa como atividades que envolvem usos comunicativos do mundo real aos quais os alunos irão aplicar a L2 além da sala de aula, ou seja, as coisas que eles farão na e por meio da L2.

A proposta é que, no TBLT, as tarefas que existem no mundo real, ao serem avaliadas como relevantes por um grupo particular de aprendizes, passam a ser consideradas tarefas-alvo (*target tasks*), ou seja, “aquelas tarefas identificadas como necessárias para que um indivíduo funcione adequadamente em um determinado domínio-alvo, seja ele ocupacional, vocacional ou acadêmico” (Long, 1985, p. 91, tradução nossa²⁸).

Dessa forma, no desenho do planejamento, Long (2015) propõe, como fase inicial, a realização de uma análise de necessidades (*needs analysis*) prévia para a identificação e uso dessas tarefas. O autor explica que essa análise identificará quais objetivos e necessidades comunicativas da língua estão presentes para os grupos específicos de alunos e, assim, possibilitará a elaboração e implementação adequadas do planejamento.

Após o levantamento das tarefas-alvo, realizado por meio de uma análise de necessidades, essas tarefas são classificadas em tarefas-tipo que, por sua vez, vão orientar o *design* das tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*), ou seja, das “atividades e materiais com os quais professores e/ou alunos vão trabalhar em sala de aula ou em outros ambientes instrucionais” (Long, 2015, p. 6). São essas tarefas que constituem o TBLT de Michael Long.

A proposta é que as tarefas pedagógicas, embora se constituam em versões simplificadas das tarefas-alvo (Long, 2016), devam levar o aluno à prática, à ação. Conforme argumenta Long (2015), realizar uma tarefa, mesmo que em sua forma simplificada, é mais significativo do que apenas observar alguém executando-a. Esse é um ponto importante que difere o TBLT do Planejamento Procedimental de Prabhu (1987).

No nosso planejamento, apesar de não termos realizado uma análise de necessidades de uso da L-alvo entre os participantes da pesquisa para a elaboração das tarefas, fizemos um

road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.

²⁸ Trecho original: “(...) *target tasks* those tasks identified as required in order for an individual to function adequately in a particular target domain, be it occupational, vocational or academic”.

mapeamento de interesses temáticos e de uso da língua. Isso porque, nesta pesquisa, o que nos importa é a produção de pré-tarefas que estejam relacionadas a um tema específico e ao uso da LI para falar desse tema.

Outra proposta de Michael Long para o TBLT foi considerar os benefícios do ‘Foco na Forma’ (*Focus on Form* - FonF) na aquisição da língua dentro de um planejamento analítico, desconsiderado, por exemplo, por Prabhu (1987). Long (2015) justifica que, devido às limitações dos dois polos opostos com focos extremos vigentes para o desenho de planejamentos existentes já discutidos anteriormente, a saber, o analítico (para o autor ‘Foco no Sentido’ - *Focus on Meaning*) e o sintético (para o autor ‘Foco nas Formas’ - *Focus on Forms* - FonFs), passa a sugerir, desde meados de década de 1980, uma terceira opção para o ensino de línguas, que chamou de ‘abordagem analítica com foco na forma’ (*analytic approach with a focus on form*), ou ‘Foco na Forma’ (*Focus on Form* - FonF).

Segundo Long (2015), o FonF deve ser reativo (ou seja, em resposta a um problema de comunicação), incidental (não planejado) e breve, podendo ocorrer a partir de uma combinação entre a instrução explícita e a implícita (por meio de estratégias de reformulação). O autor argumenta que, desde a década de 1970, as pesquisas têm demonstrado que o ensino explícito da gramática, como realizado nos planejamentos sintéticos ou gramaticais, não parece funcionar quando os aprendizes tentam, por exemplo, extrapolar as regras para o mundo real.

Sobre essa questão, Prabhu (1987) converge com Long (2015), e explica que o desenvolvimento de seu projeto foi estimulado pelo fato de que

o desenvolvimento de competências numa segunda língua não requer a sistematização do insumo linguístico ou a maximização da prática planejada, mas, sim, a criação de condições com as quais os alunos se envolvam num esforço para lidar com a comunicação (Prabhu, 1987, p. 1, tradução nossa²⁹).

Esse ponto nos leva a abrir um parêntese e discorrer a respeito de uma metodologia que se tornou popular na década de 1990 (Ellis et al., 2020), mas ainda muito aplicada no ensino de LE até os dias atuais, inclusive no contexto nacional, conhecida como apresentação-prática-produção- em inglês ‘*Presentation–Practice–Production*’ (PPP). Ellis (2016) pontua que os planejamentos de ensino de línguas estruturais que usam o PPP são rotulados como

²⁹ Trecho original: “(...) *the development of competence in a second language requires not systematization of language inputs or maximization of planned practice, but rather the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication*”.

comunicativos por incluírem uma atividade ou uma tarefa comunicativa no estágio final, ou seja, na produção.

No entanto, o objetivo central de uma aula nos moldes do PPP é ensinar estruturas da língua (Willis, 1996a). O PPP inicia, na fase da apresentação, com um ponto gramatical específico, seguida de uma prática controlada por meio de exercícios. Na última fase, são oferecidas oportunidades para produção livre (Ellis et al., 2020).

O PPP recebeu críticas por não garantir que os aprendizes transferissem as estruturas ensinadas nas suas produções livres (Ellis et al., 2020). Em um estudo de caso, Edwards e Willis (2005) ao compararem o PPP com o ensino por tarefas com foco no sentido, concluíram que a maioria dos estudantes finalizaram o curso sem conseguir se comunicar efetivamente em inglês.

De modo semelhante, no contexto de ensino em que esta pesquisa foi realizada, marcado pela predominância de uma abordagem sintética/estrutural no ensino de LI, grande parte dos estudantes manifesta, de forma recorrente, frustração por não conseguir se comunicar L-alvo, conforme também apontam Long (2015) e Prabhu (1987).

Reconhecemos, neste estudo, a necessidade de os alunos atentarem para a forma enquanto eles estão se comunicando, e, portanto, concordamos com a proposta de Long (2015) de que a aquisição da língua é processo implícito e que o foco na forma deve acontecer conforme os alunos, em interação com o professor ou entre eles, se esforçam para se comunicar. Dessa maneira, defendemos que a elaboração das tarefas deve contemplar um foco primário no sentido e deve permitir uma atenção incidental e secundária à forma. Assim como sugere o autor, “nós ensinamos gramática (...) mas (...) aproveitamos o momento, aproveitamos oportunidades para direcionar fatores problemáticos para a atenção dos estudantes à medida que eles surgem na comunicação genuína” (Long, 2019, tradução nossa³⁰).

Concordamos que o foco na forma como o proposto é importante para o desenvolvimento linguístico e pode oferecer maiores chances de sucesso na aquisição da língua. Ao assumirmos que o foco central seja o sentido, corroboramos a compreensão de Long (2015, 2019) ao enfatizar que, no FonF, o professor responde aos problemas trazidos pelos alunos, diferentemente dos tópicos gramaticais geralmente impostos em planejamentos

³⁰ Trecho original: “(...) *we teach grammar (...) but (...) we seize the moment, we seize opportunities to draw problematic features to learners’ attention as they arise in genuine communication*”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AmgOc1hDDgI>>. Acesso em: 28 mar. 2025.

sintéticos construídos por um designer de material didático que não conhece os alunos e suas necessidades (Long, 2015, 2016, 2019).

No sentido de sustentar o FonF, Long (2015) argumenta que a Hipótese da Interação (*Interaction Hypothesis*) oferece oportunidades para a aprendizagem explícita e para que a atenção aos recursos linguísticos do código ocorra durante a negociação de significado. Nesse processo, os problemas encontrados durante a comunicação podem favorecer a aquisição da L-alvo. Isso porque quando os aprendizes enfrentam dificuldades para se comunicar na L-alvo, eles tendem a deslocar sua atenção do significado para a forma.

Desse modo, por meio de *recasts*³¹ (reformulações), a informação sobre a L-alvo é fornecida pelo professor ou por outro falante mais experiente de forma reativa ao aprendiz, em resposta à sua dificuldade. Os *recasts* representam, portanto, no FonF, momentos em que a aprendizagem implícita e a explícita se encontram de maneira eficaz.

Long (2019) reconhece que o FonF exige dos professores demandas maiores do que aquelas encontradas nos programas de ensino tradicionais. Isso porque, para atender aos problemas linguísticos inesperados e imprevistos que surgem durante a comunicação, os professores precisam estar sempre no ‘modo reativo’ – *reactive mode* – durante a aula.

Assim como o Planejamento Procedimental, o TBLT, segundo Long (2016, p. 8), também tem sido alvo de diversas críticas ao longo dos anos por diversos autores como Widdowson (1993, 2003); Ellis (1994); Willis, (1994); Wilkins, (1994); Seedhouse, (1999, 2005); Klapper, (2003); Bruton (2002a, 2002b, 2005); Swan (2005, 2011). As críticas ao TBLT envolvem, entre outros aspectos, desafios relacionados ao contexto de sala de aula, tais como 1) a negligência do ensino gramatical, 2) a pouca ênfase no desenvolvimento lexical, 3) a oferta limitada de insumo linguístico e 4) a desvalorização do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Após rebater a todas às críticas, Long (2016) enfatiza que, com o avanço das pesquisas e o desenvolvimento contínuo da teoria, o TBLT pode ser progressivamente aprimorado. Para isso, o autor propõe que haja a colaboração entre pesquisadores e profissionais para melhor adaptar o planejamento às necessidades reais e variadas dos diferentes contextos de ensino.

Finalizamos, assim, esta seção, na qual discutimos dois planejamentos analíticos por tarefas que continuam a servir de base para estudos na área até os dias atuais e que apresentam pontos fundamentais para a construção desta tese. Aspectos de convergência e divergência em relação à proposta adotada nesta pesquisa foram considerados, visando contribuir para uma

³¹ Nesta tese, optamos por usar o termo ‘*recast*’ na LI.

compreensão mais ampla das possibilidades teóricas e metodológicas no ensino baseado em tarefas no nosso contexto de ensino.

Considerando a relevância dos planejamentos apresentados, aliada ao reconhecimento da importância da inclusão de um tema na construção de planejamentos de ensino por tarefas, apresentamos, na próxima seção, o planejamento escolhido para nossa tese: o Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT).

1.2 O Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT)

Nesta seção, exploramos o PTBT, apresentando suas bases teóricas e os principais autores que defendem sua adoção no ensino de línguas. Em seguida, discutiremos as escolhas teóricas e metodológicas que orientaram a construção do modelo de PTBT desenvolvido no âmbito desta tese.

O PTBT, como o próprio nome sugere, fundamenta-se na escolha de um tema central que orienta o desenho das tarefas, as quais constituem o eixo organizador do planejamento (Barbirato, 2005). Dessa forma, é na articulação entre tema e tarefa que o PTBT encontra sua essência teórica e metodológica.

Os fundamentos do PTBT são encontrados no Ensino de Língua Baseado em Conteúdo (*Content-Based Language Teaching – CBLT*) (Crandall, 1994). Segundo Richards e Rodgers (2014), o CBLT assume os seguintes princípios:

- 1) a aprendizagem de uma L2 tende a ser mais eficaz quando a língua é usada como meio para compreender um conteúdo;
- 2) as necessidades de aprendizagem de uma L2 são mais bem atendidas a partir de um PBC;
- 3) A ativação dos processos cognitivos e interacionais, fundamentais para a aprendizagem de uma L2, é estimulada pelo conteúdo.

A posição de Ellis et al. (2020) é de que o CBLT e o ensino por tarefas parecem ser apenas versões diferentes de uma mesma abordagem. Isso porque, segundo os autores, ambos compartilham o pressuposto de que uma língua é melhor aprendida quando os alunos estão principalmente focados no seu uso. No primeiro, por exemplo, os alunos aprendem a língua durante o processo de aprendizagem do conteúdo, como, por exemplo, história, ciências ou

matemática, enquanto que o segundo, envolve a realização de tarefas cujo tema volta-se para a relevância do assunto abordado na aula.

A partir do CBLT surgem alguns modelos de ensino, sendo o mais recente deles o Ensino de Línguas Baseado em Temas (EBT), em inglês *Theme-Based Teaching*, que apresenta, como cerne do planejamento do curso, temas ou tópicos (Richards e Rodgers, 2014). No EBT, aspectos da língua não são selecionados previamente, uma vez que o objetivo não é ensinar itens linguísticos isoladamente (Cameron, 2001). No entanto, aspectos estruturais da língua que surgirão durante as aulas podem ser, algumas vezes, previstos pelo professor. Para Cameron (2001), um benefício real do ensino baseado em temas é oferecer um uso natural de uma grande variedade de tipos discursivos, tanto escritos quanto falados.

Em estudo recente no contexto de ensino tecnológico realizado no Brasil, Lopes (2023) elaborou e implementou um material didático a partir de um planejamento temático para licenciandos em Matemática, organizado a partir do tema *Science* e subtemas relacionados a ele. A autora ressalta que seu planejamento priorizou o ensino da L-alvo em uso, acreditando-se que a comunicação ocorre desde o início do processo de ensino e aprendizagem. Assim, diversas atividades comunicativas, incluindo algumas tarefas, foram propostas dentro da temática escolhida.

Conforme exposto, compreendemos que o EBT, ao estar embasado nos princípios de que o foco do ensino se dá no significado das informações, e a atenção dos alunos deve voltar-se para o que é dito no discurso escrito/oral, converge com os princípios do PTBT. De fato, a união de temas a tarefas tem sido considerada um caminho viável e frutífero para o ensino de línguas (Barbirato, 2005). Com efeito, Nunan (1989) sugere que um currículo baseado em temas tende a se fortalecer ao incluir tarefas. Ellis (2021) e Willis (1996a), autores que se debruçaram em pesquisas sobre tarefas, também recomendam essa combinação.

Segundo Willis (1996a), uma grande quantidade de tarefas pode ser elaborada a partir de qualquer tópico ou tema. Para a autora, essas tarefas tendem a contribuir com a motivação dos alunos, envolvendo-os na aprendizagem. Além disso, a L-alvo, ao ser usada de maneira significativa, favorece um melhor desenvolvimento da língua (Willis, 1996a, 1996b). Ellis (2021) sugere que os temas para o ensino por tarefas sejam selecionados por sua relevância social naquele determinado contexto de ensino ou que seja realizado um levantamento prévio entre os alunos para a escolha dos temas de interesse.

Jane Willis, em entrevista cedida a Van Gorp e Van den Branden (2023), sugere que iniciar uma unidade com um tema pode ser uma abordagem eficaz para engajar os alunos,

permitindo-lhes usar a língua de forma mais livre enquanto realizam as tarefas, com foco no significado em vez de na gramática. Nesse sentido, a autora considera que o tema atua como um elemento potencial para conferir mais sentido e relevância às atividades propostas aos alunos.

No Brasil, Xavier (1999) e Barbirato (2005) foram as precursoras na aplicação do PTBT. Reforçando o potencial dessa união, Xavier (1999, p.126) recomenda o desenho de tarefas “com temas vinculados ao contexto social imediato dos alunos para que o ensino de inglês possa tornar-se significativo e relevante para suas vidas”.

Barbirato (2005, p. 214), em sua tese de doutorado, defende o uso do PTBT e conclui que, “aliado ao uso de tarefas, a escolha de um tema macro para nortear todo o curso constituiu-se num importante fator para promover a compreensão do insumo, a motivação dos aprendizes e o desenvolvimento das tarefas”.

Cassoli (2011) considera como um dos fatores para o sucesso do PTBT proposto em seu estudo o tema utilizado: “A história da Grã-Bretanha”. A autora revela que os participantes demonstraram grande interesse pelo assunto, o que, na visão dela, os motivou a buscar melhorias na aprendizagem da L-alvo. Diante disso, Cassoli (2011) defende que o tema, quando motivador, tende a favorecer significativamente a aquisição de uma nova língua. Da mesma forma, Emídio (2017, p. 208), ao usar o tema “Inventores e invenções” no seu estudo, concluiu que o fato de a temática envolver pessoas e fatos reais possibilitou a elaboração de tarefas significativas e relevantes que estimularam e o pensamento e aprendizagem da L-alvo.

Gazana e Goulart (2024) ao investigarem o impacto do PTBT a partir do tema Desenvolvimento *Web* identificaram que o uso do tema voltado para a área dos estudantes tornou o ensino significativo, incentivando os alunos ao estudo da LI. Os alunos participantes do curso de inglês aplicado relataram, entre outros aspectos, uma maior percepção da importância do inglês em situações reais, o que, segundo eles, se refletiu em uma melhoria na pronúncia e compreensão auditiva.

Após discutirmos o PTBT e a relevância do uso de temas como eixo central no planejamento de cursos de línguas, trazemos, na próxima seção, os critérios definidores de tarefa comunicativa.

1.2.1 A tarefa comunicativa

Como discutido anteriormente na seção 1.1 desta tese, o termo *tarefa*, enquanto construto teórico e pedagógico, ganhou notoriedade na década de 1980, especialmente no contexto do ensino de L2/LE. Ainda que não se trate de um conceito recente, as definições de tarefa encontradas na literatura especializada são variadas e, por vezes, controversas (Ellis, 2019).

Diante dessa divergência de perspectivas, consideramos pertinente, nesta subseção, apresentar e discutir definições de tarefa por autores que, de algum modo, convergem com os elementos adotados na elaboração das tarefas propostas nesta pesquisa. São eles: Barbirato (2005, 2016), Ellis (2019), Long (1985), Nunan (1989), Prahú, (1987) e Xavier (2007, 2023).

O primeiro elemento que norteia a compreensão de tarefa neste estudo é o **foco no significado**, aspecto consensual entre esses autores. Entendemos tarefa como uma atividade cujo objetivo principal é oferecer aos aprendizes oportunidades de uso da L-alvo em contextos comunicativos. Nesse sentido, diferentemente de exercícios voltados à prática de estruturas linguísticas específicas, as tarefas, privilegiam o ensino implícito ou incidental de itens gramaticais (Prahú, 1987).

Ao destacar a importância de ancorar as tarefas em ações significativas e relevantes para os aprendizes a fim de promover o uso funcional da língua em contextos que espelham situações de mundo real, Long (1985, p. 89) define tarefa como “as centenas de coisas que as pessoas fazem na vida cotidiana, no trabalho, no lazer ou entre elas³²”. Segundo o autor, essas atividades podem ser, por exemplo, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, emprestar um livro na biblioteca, organizar a correspondência ou fazer uma reserva de hotel.

Nunan (1989), ao apresentar sua definição de tarefa, introduz uma distinção entre tarefas de mundo real (*real-world tasks*) e tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*). Considerando o segundo tipo, o autor define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto a sua atenção se volta, prioritariamente, para o significado ao invés da forma linguística³³” (Nunan, 1989, p. 10).

³² Trecho original: “(...)the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. [...]”

³³ Trecho original: “(...) a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than for”.

Um exemplo desse tipo de tarefa seria “representar, em forma de imagens, as informações descritas no parágrafo anterior”³⁴ (Ellis et al, 2020, p. 12). De forma semelhante, Barbirato (2025) sugere, como tarefa pedagógica, criar uma figura com as informações fornecidas pela professora³⁵. Uma tarefa pedagógica, apesar de carecer de autenticidade situacional, tem como objetivo atingir autenticidade interacional. Essa distinção entre tarefa de mundo real e tarefa pedagógica não foi considerada para nossa proposta para o desenho de tarefas.

Embora Long (1985) e Nunan (1989) compartilhem a compreensão de tarefa como uma atividade centrada no significado, suas definições não contemplam explicitamente um segundo elemento fundamental adotado nesta pesquisa: o **resultado comunicativo**. Esse critério, como defendido por Barbirato, 2005, 2025; Ellis, 2019 e XAVIER, 2007) entre outros, constitui critério definidor de tarefa comunicativa neste estudo.

O resultado comunicativo é compreendido como o produto concreto ou o desfecho da atividade, ou seja, o “produto final do trabalho realizado com a língua (uma história, uma lista de coisas, a identificação de um objeto, a comparação entre figuras)” (Xavier, 2016, p. 20).

Ellis (2003), entre os critérios estabelecidos por para definir o que constitui uma tarefa, destacam a presença de um **resultado comunicativo**. O autor assume que “[h]á um resultado comunicativo. A tarefa é concluída quando esse resultado é alcançado” e complementa que “a realização bem-sucedida não depende do uso correto da língua³⁶”(Ellis (2003, p. 2). Esse critério reforça a ideia de que, em uma tarefa comunicativa, o foco está na obtenção de um objetivo concreto, e não na correção linguística em si. Assim, a tarefa é considerada concluída quando o resultado proposto é alcançado, independentemente do uso adequado das formas linguísticas.

Como exemplo de tarefa, Ellis (20190, p. 3) traz o seguinte:

"Os estudantes são organizados em duplas. Cada um recebe uma imagem e é informado de que as duas imagens são basicamente iguais, mas contêm cinco pequenas diferenças. Sem olhar para a imagem um

³⁴ Trecho original: “*An example is the picture-description task described in the previous paragraph*”.

³⁵ ³⁵ Em publicação recente, Barbirato (2025) revê sua posição sobre os critérios definidores de tarefa e retira o critério ‘semelhança com atividades de vida real’, ao reconhecer, também, tarefas do tipo pedagógicas, ou seja, aquelas que não refletem situações de comunicação de mundo real.

³⁶ Trecho original: “*There is a communicative outcome. The task is completed when the outcome is achieved. Successful completion does not depend on using the language correctly*”.

do outro, eles devem conversar para localizar e anotar as cinco diferenças.³⁷

Segundo o autor, essa atividade configura-se como uma tarefa, pois, além de o foco principal estar no significado, há um resultado comunicativo claro: encontrar as cinco diferenças entre as imagens.

Ao complementar o critério resultado comunicativo na sua perspectiva de tarefa, Xavier (2023, p. 62) considera que “[t]arefa é uma atividade comunicativa que propõe o uso da língua estrangeira para realizar algum propósito comunicativo” e acrescenta que “é esse elemento que a diferencia de outras atividades e aproxima os alunos do que as pessoas fazem com a linguagem no mundo real”. Conforme esclarece Xavier (2023), o **propósito comunicativo** é o que distingue uma tarefa de outras atividades comunicativas, que podem ser classificadas como do tipo não tarefa. O propósito da tarefa consiste nas “ações realizadas na L-alvo, como, por exemplo, ler, ouvir, falar e compreender a língua, em contexto comunicativo de uso” (Xavier, 2023, p. 62).

Um exemplo que ilustra essa distinção é apresentado pela autora (Xavier, 2023, p. 62):

1. *“Create a meme in English based on the image below.”*
2. *“Create a meme in English based on the image below to participate in the ‘best funny meme’ competition in the school.”*

A diferença entre os dois exemplos, como observamos, não está apenas no desfecho, ou seja, no resultado da tarefa, que é a criação do meme. Existe, no segundo exemplo, a presença de um **propósito comunicativo** para a criação do meme, estabelecido no segundo caso, que é a participação em uma competição escolar. Assim, essa atividade se configura como uma tarefa, já que seu desfecho está vinculado a um objetivo comunicativo concreto, e não apenas a criação de um meme. No primeiro exemplo, portanto, a ausência de propósito definido impede, segundo a autora, que a atividade seja caracterizada como tarefa.

Para Xavier (2023), o propósito comunicativo aproxima a tarefa de situações que ocorrem na vida real, uma vez que os contextos criados para o uso da L-alvo podem ser vivenciados pelos próprios alunos, como participar de concursos ou competições. Assim

³⁷ Trecho original: “Students are placed in pairs. Each student is given a picture and told that the two pictures are basically the same but there are five small differences. Without looking at each other’s picture, they talk together to locate and write down the five differences”.

como a autora, consideramos que o propósito comunicativo é o elemento que distingue a tarefa de outras atividades, e, portanto, o adotamos nesta pesquisa para a elaboração das tarefas.

É interessante observar que um exercício ou uma atividade comunicativa pode ser ressignificado para atender aos critérios de uma tarefa comunicativa. Em outras palavras, a identidade de um exercício, de uma atividade comunicativa ou até mesmo de uma tarefa pode ser modificada por meio de seu design. É importante considerar, também, que, dependendo da forma como são implementadas, uma pode se transformar na outra (XAVIER, 2007).

Consideramos, nesse sentido, que toda tarefa é uma atividade comunicativa, porém nem toda atividade comunicativa pode ser considerada uma tarefa — entendimento compartilhado por Almeida Filho e Barbirato (2000) e por Barbirato (2005).

Sobre essa questão, Jane Willis, em entrevista a Van Gorp e Van den Branden (2023), comenta que, embora os professores hoje possuam mais conhecimento sobre o conceito de tarefa, muitos ainda utilizam atividades comunicativas como se fossem tarefas. A autora sugere que, diante da escassez de materiais específicos sobre tarefas, os professores adaptem atividades comunicativas, atribuindo a elas um objetivo mais definido do que simplesmente “falar sobre um tópico”, por exemplo.

Por fim, considerando que esta pesquisa adota a perspectiva de um PTBT, outro critério fundamental para o desenho de tarefas adotado neste estudo é a presença de um **eixo temático**, assim como sugere Barbirato (2005). Além de assumir “a posição de que o princípio fundamentador do uso de tarefas deve ser o foco no sentido, no uso da língua, no oferecimento de oportunidades de interação e de insumo relevante para o aluno” (Barbirato, 2005, p. 80), a autora inclui, nos seus critérios definidores de tarefa, a apresentação de um **eixo temático**.

Finalizamos esta seção, dedicada à discussão da definição de tarefa e dos elementos que a caracterizam segundo diferentes autores, assumindo, neste estudo, a compreensão de tarefa como uma atividade comunicativa que apresenta os seguintes critérios definidores:

1. ênfase no significado;
2. presença de um propósito definido;
3. apresentação de um resultado comunicativo; e
4. articulação com um eixo temático.

Na próxima seção, abordaremos os objetivos e as propostas metodológicas apresentadas na literatura sobre a etapa da pré-tarefa.

1.3 A pré-tarefa: seus objetivos e as propostas metodológicas apresentadas na literatura

Nesta seção, abordamos a fase central da nossa pesquisa, a pré-tarefa, conhecida por anteceder a tarefa principal nos diferentes tipos de planejamentos por tarefas. Em primeiro lugar, discorreremos sobre seus objetivos. Em seguida, apresentamos algumas propostas metodológicas sobre essa fase discutidas na literatura.

1.3.1 Os objetivos da pré-tarefa

Na literatura internacional, identificamos diferentes objetivos atribuídos ao uso da pré-tarefa no ensino baseado em tarefas (Ellis et al., 2020; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Skehan, 1996, 1998; Willis, 1996a).

Prabhu (1987) define como objetivo da pré-tarefa a antecipação de possíveis dificuldades que possam surgir durante a tarefa, por meio de atividades semelhantes às que serão propostas. Willis (1996a) sugere que a pré-tarefa seja utilizada para introduzir o tópico da tarefa, ativando o vocabulário e as expressões relevantes que aparecerão na fase de execução da atividade.

Nunan (1989) propõe que a pré-tarefa deve orientar o aprendiz, gerar interesse e fornecer a oportunidade de ensaiar aspectos da língua necessários para completar a tarefa. Assim como Nunan (1989), um dos objetivos atribuídos à pré-tarefa, para Skehan (1996, 1998), é introduzir elementos linguísticos que os alunos irão precisar no momento da realização da tarefa propriamente dita. O autor destaca que essa etapa pode ter a função de ensinar, ativar ou tornar mais perceptível a língua que será relevante durante sua execução.

Ellis et al. (2020) atribuem à pré-tarefa a função de gerar motivação, interesse e expectativas nos estudantes, além de prepará-los efetivamente para a tarefa. Isso inclui esclarecer os procedimentos de execução, garantir que os objetivos estejam compreendidos e verificar se os alunos dispõem dos conhecimentos linguístico e enciclopédico necessários. Os autores também ressaltam que, nesse momento, não se prevê o trabalho direto com aspectos gramaticais ou morfossintáticos, mas, sim, a criação de condições que favoreçam o desempenho e os resultados esperados da tarefa.

Neste estudo, compreendemos a pré-tarefa como uma fase preparatória que pode consistir em uma ou mais atividades comunicativas e/ou tarefas com o objetivo de 1) apresentar e discutir o tema, e 2) observar, debater e/ou realizar uma tarefa que contribua para

a realização da tarefa principal. Além disso, defendemos, nesta tese, que é a partir da interação e da colaboração entre todos os agentes da sala de aula que a pré-tarefa deva ser realizada a fim de oportunizar a negociação e a construção de conhecimento/sentidos em conjunto.

1.3.2 Propostas metodológicas para o trabalho com a pré-tarefa

Assim como os objetivos para a pré-tarefa variam, as propostas metodológicas descritas na literatura para a fase da pré-tarefa também apresentam diferenças (Ellis et al., 2020; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Skehan, 1996, 1998; Willis, 1996a).

A primeira ideia de pré-tarefa foi trazida por Prabhu (1987), em seu conhecido projeto *Bangalore*, na Índia, já discutido na subseção 1.1.1 desta tese. Prabhu (1987), ao fazer uso de duas tarefas similares, realizava a primeira, ou seja, a pré-tarefa, como forma de preparação. Embora menor e menos complexa, Prabhu (1987) explica que a pré-tarefa, ao se propor a verificar as dificuldades que os alunos pudessem ter ao entender a natureza da atividade, não se tratava da duplicação da tarefa, mas sim de uma situação semelhante à tarefa no que diz respeito às estratégias e processos de raciocínio envolvidos nas atividades. Isso visava garantir que os alunos se preparassem para as estratégias que seriam utilizadas na reaplicação da segunda tarefa. Seguindo os princípios analíticos de ensino de língua, o foco da pré-tarefa se dava na construção de sentidos e não visava ao ensino direto de conceitos e itens linguísticos. O autor esclarece que

[o] termo 'pré-tarefa' tem sido erroneamente entendido como envolvendo o ensino direto (ou seja, apresentação e prática) dos conceitos e dos itens linguísticos necessários para a tarefa: conexões tendem a ser estabelecidas, nas mentes de quem lê relatórios sobre ensino de projetos, entre 'pré-tarefa', 'pré-ensino', 'preparação' e 'apresentação' (Prabhu, 1987, p. 43, grifos no original, tradução nossa³⁸).

Desde a proposta inicial de Prabhu (1987), outras perspectivas metodológicas para a fase da pré-tarefa foram sendo apresentadas (Ellis et al., 2020). Ainda que não obrigatória, essa fase tem se mostrado relevante para o sucesso dos alunos na realização das tarefas.

³⁸ Trecho original: “*The term ‘pre-task’ has been mistakenly understood as involving direct teaching (i.e. presentation and practice) of the concepts as well as the items of language needed for the task: connections tend to be established in the minds of those who read reports on project teaching between ‘pre-task’, ‘pre-teaching’, ‘preparation’, and ‘presentation’*”

No contexto nacional, entre os estudos empíricos realizados no Brasil sobre o uso de tarefas, não identificamos pesquisas que tenham apresentado propostas metodológicas para a fase da pré-tarefa ou que a tenham adotado como foco central de investigação. São poucos os trabalhos encontrados que dedicaram considerações específicas à etapa da pré-tarefa no ciclo de tarefas. Os três autores que trazemos brevemente, a seguir — Luce (2009), Pereira (2015) e Onodera (2020) — identificaram resultados positivos associados a essa fase em seus estudos.

Luce (2009), ao verificar a melhoria da produção escrita de estudantes adultos a partir de críticas de filmes, demonstrou que as pré-tarefas trabalhadas a partir de textos autênticos “serviram de base para que os alunos pudessem apropriar-se de estilos e ideias pertinentes ao gênero e ao tema” (Luce, 2009, p.127).

Pereira (2015), ao investigar a percepção dos participantes sobre a implementação de um ciclo de tarefas (pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa) a partir da temática ‘turismo’ para um grupo de aprendizes idosos de inglês como LE, fez uso de pré-tarefas para motivar e fornecer insumo para a tarefa, incluindo apresentação de vocabulário e prática de pronúncia. Seus resultados demonstraram que a fase da pré-tarefa atuou como uma forma de encorajamento para a realização da tarefa principal.

Onodera (2020), ao aplicar e avaliar a eficácia de um curso de Inglês para Fins de Negócios baseado em tarefas orais, na modalidade a distância, revela que as pré-tarefas tiveram influência positiva e que foram fundamentais para a preparação da tarefa final. O autor conclui que a fase da pré-tarefa foi relevante para que os alunos utilizassem apropriadamente os itens lexicais, as estruturas sintáticas e o vocabulário relacionado aos tópicos trabalhados, além da realização de discussões, argumentações e exposição de opiniões.

Importante esclarecer que nenhum desses autores nacionais mencionados fez uso do PTBT nas suas pesquisas. Vale reforçar que Emidio (2017), ao propor um curso de inglês a distância por meio de um PTBT, na plataforma *Moodle*, não fez uso da pré-tarefa em sua pesquisa. A autora apontou, portanto, como limitação do seu estudo a não inclusão de pré-tarefas. Como sugestão, aconselha que o professor faça uso de pré-tarefas como forma de ‘andaime’ e que, provavelmente, o uso dessa fase na sua pesquisa poderia ter solucionado o problema da falta de familiaridade do aluno com os gêneros textuais trabalhados e afirma que “é possível que com o uso de pré-tarefas, os alunos poderiam se sentir mais confortáveis e melhor preparados para realizarem as tarefas e prosseguirem no curso” (Emídio, 2017, p. 241). Ademais, a autora recomenda que a pré-tarefa pode ser trabalhada com o “intuito de auxiliar

aqueles alunos que demonstraram pouco conhecimento de LI ou alunos considerados aprendizes iniciantes dessa língua” (Emídio, 2017, p. 214).

A seguir, trazemos, no *Quadro 2*, elaborado por Emidio (2017, p. 190), as dificuldades encontradas durante o curso aplicado e as soluções para a realização das tarefas na plataforma Moodle.

Quadro 2- Dificuldades e soluções na realização de tarefas no estudo de Emídio (2017)

DIFICULDADE	SOLUÇÃO
falta de familiaridade com o gênero textual	trabalhar com o gênero textual antecipadamente com o aluno em pré-tarefas
falta de conhecimento técnico	familiarizar o aluno com as ferramentas disponíveis para seu uso
falta de familiaridade com a tarefa	propor pré-tarefas
falta de conhecimento linguístico	trabalhar com pré-tarefas

Fonte: Emídio (2017, p. 190).

Na literatura internacional, algumas opções metodológicas têm sido indicadas para o trabalho com a pré-tarefa. A seguir, discorremos a respeito dessas opções a partir da divisão por três grupos (*Quadro 3*), proposta por Ellis et al. (2020, p. 211), a saber: 1) pré-tarefa como planejamento de fala, 2) pré-tarefa com foco na forma, e 3) outras opções.

Quadro 3- Opções metodológicas para a pré-tarefa

OPÇÕES	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÕES
Pré-tarefa como planejamento de fala	Aos aprendizes é oferecido um tempo para planejar o conteúdo e a língua presentes na tarefa subsequente.	1-3 minutos de planejamento parece ideal, mas os professores devem customizar o tempo de planejamento levando em conta o aprendiz e as características da tarefa. Durante o planejamento, os professores podem permitir que os alunos façam anotações, trabalhem com materiais linguísticos e planejem na sua língua materna ou segunda língua, ou ambas. Nenhum planejamento é uma opção.

Pré-tarefa com foco na forma	Pré-tarefa com instrução gramatical: são ensinadas as regras gramaticais aos aprendizes, antes da realização da tarefa. Pré-tarefa como modelagem: aos aprendizes é oferecido um modelo de realização.	Realizar uso moderado de instrução gramatical, pois isso pode afetar a fluência do aprendiz e a complexidade da sua produção de fala. Ter cuidado com o que trazer como modelo, pois ele tem um impacto significativo na realização da tarefa pelo aprendiz.
Outras opções	Preparação do tópico: fornece o conhecimento de conteúdo sobre o tópico. Andaime pelo professor: realiza uma tarefa similar com os aprendizes. Preparação de vocabulário.	Muito conhecimento prévio reduz negociação. Ajuda o aprendiz com o procedimento da tarefa. Ensina vocabulário para preparar os aprendizes para a realização da tarefa, mas não deve exigir que eles usem palavras prescritas.

Fonte: Ellis et al. (2020, p. 211, tradução nossa).

Segundo Ellis (2009, 2015), a opção metodológica que tem recebido mais atenção na literatura é a primeira, ou seja, a **‘pré-tarefa como planejamento de fala’**, proposta por Peter Skehan, linguista aplicado britânico que mais tem se debruçado em entender em que medida o planejamento de fala antes da tarefa oral afeta a precisão gramatical, a complexidade linguística e a fluência do aprendiz. O autor tem focado, principalmente, em análises transversais e quantitativas, envolvendo tarefas realizadas em laboratório (Skehan, 1996, 1998, 2009).

A segunda proposta metodológica presente na literatura, segundo Ellis et al. (2020), **‘pré-tarefa com foco na forma’**, inclui duas opções: instrução gramatical e modelagem. Dentro da primeira proposta, Nunan (2004, p. 34), por exemplo, atribui atividades de prática controlada de vocabulário, estrutura e funções linguísticas na fase da pré-tarefa e sugere que as primeiras atividades da sequência, ou seja, as pré-tarefas, funcionem como *scaffolding*.

A opção modelagem consiste em modelos de como realizar a tarefa proposta, como, por exemplo, (1) esclarecer os procedimentos de como realizá-la; (2) demonstrar a dinâmica interacional esperada dos alunos, (3) oferecer apoio linguístico e pragmático e (4) criar oportunidades de aprendizagem ao focar a atenção dos alunos para determinadas estruturas linguísticas (Ellis et al. 2020, p. 219).

Kim (2013) examinou os efeitos da modelagem na atenção dos aprendizes às estruturas de perguntas e no desenvolvimento deles nas perguntas subsequentes. O grupo que recebeu

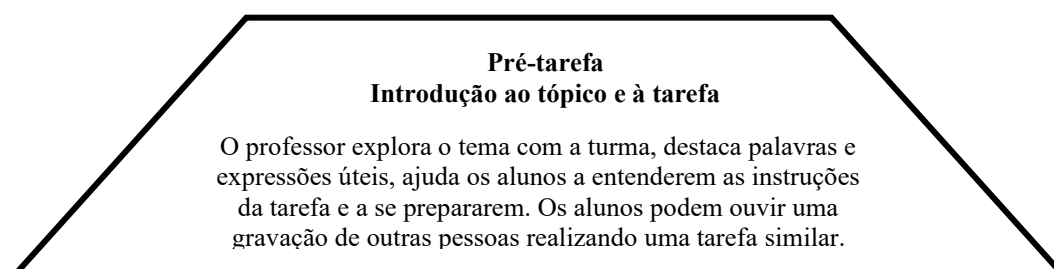
modelagem assistiu a vídeos na pré-tarefa como parte de seu planejamento orientado, enquanto o grupo que não recebeu modelagem planejou as atividades sem orientação. Os resultados indicaram que a modelagem na pré-tarefa facilitou a atenção dos aprendizes à forma, especialmente durante o tempo de planejamento, e, também, auxiliou no desenvolvimento das perguntas.

Kim e Mcdonhou (2011) examinaram o impacto da modelagem na pré-tarefa durante oportunidades de aprendizagem colaborativa entre aprendizes coreanos de inglês como LE. Os resultados indicaram que os aprendizes que receberam modelagem na pré-tarefa produziram mais na L-alvo do que os aprendizes que não receberam nenhum modelo. Eles também demonstraram uma dinâmica de pares mais colaborativa do que os aprendizes que não receberam modelagem. Os autores apontam para os potenciais benefícios da modelagem na pré-tarefa a fim de incentivar a colaboração entre jovens aprendizes em ambientes de inglês como LE.

Por fim, em ‘**outras opções**’, Ellis et al. (2020) incluem o trabalho de pré-tarefa como a) preparação do tópico, b) realização de uma tarefa similar e c) preparação de vocabulário. A primeira delas, “preparação do tópico”, promove a ativação e/ou construção de conhecimento de mundo ao propor atividades relacionadas ao conteúdo ou assunto da tarefa a ser aplicada. Essa opção é sugerida por Willis (1996a) em sua conhecida obra ‘*A Framework for Task-Based Learning*’.

Segundo a autora Willis (1996a), a pré-tarefa deve introduzir os estudantes ao tópico e à tarefa, além de familiarizá-los com o vocabulário relacionado. Ao ilustrar os componentes que estruturam o ensino por tarefas, a autora apresenta a fase da pré-tarefa na parte superior de um octógono, conforme *Figura 1*, a seguir:

Figura 1- A fase da pré-tarefa conforme ilustrada na proposta de Willis (1996a)



Fonte: Willis (1996a, p. 38, tradução nossa³⁹)

³⁹ Trecho original: “Teacher explores the topic with the class, highlights useful words and phrases, helps students understand that instructions and prepare. Students may hear a recording of others doing a similar task.”.

Conforme sugere a autora,

[a] fase de pré-tarefa será, geralmente, a etapa mais curta do *framework*. Ela pode durar entre dois e vinte minutos, dependendo do grau de familiaridade dos alunos com o tema e com o tipo de tarefa⁴⁰ (Willis, 1996a, p. 42, tradução nossa).

Nossa proposta de pré-tarefa também tem como objetivo, assim como coloca Willis (1996a), apresentar o tópico/tema e familiarizar o aluno com as demandas da tarefa. No entanto, discordamos de Willis (1996a), de que a pré-tarefa seja a fase mais breve do ciclo. Neste estudo, a pré-tarefa, composta por duas etapas, ocupa entre metade a 2/3 do tempo do ciclo, assim como sugere Prabhu (1987).

Outra opção é a '**realização de uma tarefa similar**'. Nessa proposta de pré-tarefa, uma atividade similar à tarefa, porém menos complexa, é trabalhada como forma de andaime/suporte. Essa atividade é demonstrada pelo professor ou por um aluno mais experiente à sala toda, guiada a partir de perguntas e respostas. Essa opção de pré-tarefa foi apresentada no Planejamento Procedimental pelo linguista Prabhu (1987). O autor explica que

[a] fase da pré-tarefa, normalmente ocupando entre metade e dois terços do tempo, era uma atividade dirigida pelo professor à classe toda, enquanto o resto do tempo era usado pelos alunos para trabalhar por conta própria em uma 'tarefa' relacionada ao que havia sido trabalhado antes (Prabhu, 1987, p. 29, grifo no original, tradução nossa⁴¹).

Conforme descrito por Prabhu (1987), enquanto a pré-tarefa era dirigida pelo professor, a segunda era realizada pelos estudantes de forma independente, na maioria das vezes sozinhos. Da forma como é sugerida, essa pré-tarefa tende a desenvolver no aluno uma autorregulação para a tarefa, ou seja, a habilidade de realizar a tarefa sem nenhum tipo de assistência (Ellis et al., 2020).

Interessante discutir aqui que Prabhu (1987), na fase da pré-tarefa, não realizou atividades em pares ou em grupos por pressupor que apenas o professor seria capaz de servir como um "bom modelo" para o desenvolvimento da língua. Diferentemente da nossa proposta, ele sustenta que a interação professor/aluno ou texto/tarefa e aluno é mais benéfica do que a interação entre um aluno e outro e explica o papel do professor na fase da pré-tarefa:

⁴⁰ Trecho original: "*The pre-task phase will usually be the shortest stage in the framework. It could last between two and twenty minutes, depending on the learners' degree of familiarity with the topic and the type of the task*".

⁴¹ Trecho original: "*The pre-task stage of the lesson, normally occupying between a half and two-thirds of the time, was given to teacher directed, whole-class activity while the rest was used by learners for working on their own on an 'assignment' related to what had gone before*".

(...) na sala de aula, o professor controlava a complexidade de sua língua mais ou menos da mesma forma que um adulto faz quando fala com uma criança- evitando ou parafraseando o que ele sentia que fosse mais difícil, repetindo sentenças, e falando mais devagar quando parecia haver problemas de entendimento. (Prabhu, 1987, p. 58, tradução nossa⁴²).

O formato principal da atividade conduzida com a turma inteira baseava-se na interação entre professor e alunos, por meio de perguntas e respostas (ou explicações e execuções), cumprindo três propósitos: (1) guiar a classe de maneira gradual até o objetivo esperado da pré-tarefa, promovendo interações que exigiam um nível crescente de raciocínio; (2) dividir um determinado passo em partes menores, caso as respostas dos estudantes indicassem essa necessidade; e (3) oferecer exemplos adicionais para um ou mais dos passos do raciocínio, assegurando que a maior parte dos alunos, em um grupo com diferentes níveis de habilidade, compreendesse a essência da atividade.

Concluimos esta seção enfatizando que, apesar das diversas opções metodológicas com o a pré-tarefa, não encontramos na literatura estudos envolvendo essa fase no PTBT dentro de um cenário interativo e colaborativo. Por esse motivo, abordamos a relevância dessa proposta para a pré-tarefa na próxima seção.

1.4 A pré-tarefa sob uma ótica colaborativa: debates sobre a interação no ensino e aprendizagem de LE

Nesta seção, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam nossa proposta para a fase da pré-tarefa no ensino de LE. Partimos da compreensão de que a interação desempenha um papel central no desenvolvimento da competência comunicativa⁴³ do aluno, favorecendo a construção do conhecimento entre professor e alunos e /ou aluno(s) e aluno (s). Utilizamos um conjunto de autores situados na Linguística Aplicada que trazem discussões sobre interação (Allwright 1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Xavier, 2023) e aquisição no ensino e aprendizagem de LE (Krashen, 1982, Long, 1996; Swain, Kinnear e Steinman, 2015; Swain; Watanabe, 2013). Para embasar a promoção de um ambiente interativo e colaborativo,

⁴² Trecho original: “(...) *in the classroom, the teacher controlled the complexity of his or her language in more or less the same way as an adult does in speaking to a child – avoiding or paraphrasing what he or she felt might be too difficult, repeating statements, and speaking slowly when there seemed to be difficulties of understanding*”.

⁴³ Segundo Almeida Filho (2022, p. 9), “a competência comunicativa (CC) compõe-se de uma capacidade para gerar e fazer sentido da linguagem vinda de fora e conta com um cerne de capacidade sistêmica da língua em tela situado na subcompetência linguística ou gramatical.”

utilizamos os conceitos de aprendizagem colaborativa (Torres e Irala, 2014), coconstrução⁴⁴ de conhecimento (Figueiredo, 2019; Swain, 2000), diálogo colaborativo (Swain, 2000; Swain, Kinnear e Steinman, 2015; Swain; Watanabe, 2013) e *scaffolding* (Donato, 1994; Ellis, 2000; Ohta, 2001; Swain, Kinnear e Steinman, 2015), que, segundo esses autores, são conceitos influenciados pela teoria sociocultural de Vygotsky (1978), principalmente pelas concepções de mediação e ZDP. Discutimos, por fim, o papel da LM como ferramenta de apoio no processo de aquisição de LE (Almeida Filho, 2015; Almeida Filho; Barbirato, 2000; Almeida Filho; Barbirato, 2016). Esses debates são significativos para esta pesquisa, pois defendemos que, na fase da pré-tarefa, a criação de um cenário comunicativo e colaborativo, em que aprendizes possam interagir, refletir sobre a L-alvo e apoiar-se mutuamente, é fundamental para potencializar o engajamento, a autonomia e a aquisição da LE.

1.4.1 Da transmissão à coconstrução: a sala de aula como espaço interativo

A interação no ensino e aprendizagem de LE tem sido amplamente investigada na Linguística Aplicada desde as primeiras discussões que marcam o ensino comunicativo, no início da década de 1980. Nessa nova perspectiva de ensino, a interação passou a ser considerada um fator essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes (Freitas; Barbirato, 2016).

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Dick Allwright (1984), reconhecido por seus estudos sobre aquisição de línguas, no artigo intitulado *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*. O autor defende que a interação não deve ser vista apenas como uma estratégia opcional de ensino, mas como um fenômeno intrínseco à dinâmica da sala de aula. Para ele, “tudo o que acontece na sala de aula ocorre por meio de um processo de interação ao vivo entre pessoas” (Allwright, 1984, p. 156, tradução nossa⁴⁵)

O cerne da discussão de Allwright (1984) estava em esclarecer o seu ponto de vista de que a interação deve ser gerida coletivamente por todos os participantes do processo educativo — não apenas pelo professor. Segundo essa perspectiva, todos os envolvidos no ambiente da

⁴⁴ Adoto o termo ‘coconstrução’ utilizado por Swain (2000) e Figueiredo (2019) para destacar o papel da interação entre os sujeitos na construção de sentidos — um processo que não ocorre de forma unilateral, mas sim por meio de uma negociação conjunta.

⁴⁵ Trecho original: “*Everything that happens in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction*”.

sala de aula contribuem para a aprendizagem mútua: todos ensinam e todos aprendem, inclusive o docente. Xavier (2023, p. 125) reforça essa visão ao afirmar que “a sala de aula tem como princípio básico a interação”, entendida como ação conjunta entre professor e alunos na construção do conhecimento.

De acordo com Willis, em entrevista a Van Gorp e Van den Branden (2023), a interação deve ocupar o centro das práticas em sala de aula, visto que os aprendizes têm poucas oportunidades de interagir com foco no significado.

Segundo Ellis et al. (2020, p. 23), a interação “ocorre quando duas ou mais pessoas se envolvem em comunicação⁴⁶”, fornecendo, além de insumo (*input*), oportunidades para produção (*output*). Ao tratar da aquisição de L2, Ellis (2015) apresenta três hipóteses que explicam como o insumo e a produção contribuem para esse processo.

A primeira é a Hipótese do Insumo Compreensível (*Comprehensible Input Hypothesis*) de Krashen (1982), segundo a qual a aquisição ocorre quando o aprendiz é exposto a insumo linguístico que está ligeiramente acima de seu nível atual de proficiência ($i+1$). Essa hipótese, de base inatista, enfatiza que tornar o insumo compreensível não implica simplificá-lo a ponto de evitar a apresentação de novas estruturas gramaticais ou vocabulário, mas, sim, adaptá-lo para manter o desafio linguístico (Freitas; Barbirato, 2016).

A segunda é a Hipótese da Produção Compreensível (*Output Hypothesis*), desenvolvida por Swain (1985, 2000), com base na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca a importância da produção linguística no processo de aprendizagem. Merrill Swain, em entrevista recente (Sales, 2020), mantém seu argumento de que somente receber insumo não é suficiente. Segundo a autora, os aprendizes precisam ser incentivados a produzir na L2, oralmente e por escrito, pois é durante essa produção que tendem a identificar lacunas em seu conhecimento, formular hipóteses linguísticas e, assim, refinar sua competência comunicativa.

A terceira, a Hipótese da Interação (*Interaction Hypothesis*), revisada por Long (1996), combina os conceitos de insumo e produção. Essa hipótese propõe que a aquisição da L2 é favorecida pela negociação de significado durante a interação, processo que oferece: (1) insumo compreensível, (2) *feedback* corretivo, e (3) oportunidades para monitorar e ajustar a própria produção linguística. A interação, nesse sentido, coloca o aprendiz em uma posição ativa de construção cognitiva, envolvendo tanto aspectos intrapessoais quanto interpessoais de aprendizagem.

⁴⁶ Trecho original: “(...) occurs when two or more people engage in communication”.

O *Quadro 4*, a seguir, resume as três hipóteses discutidas.

Quadro 4- Hipóteses do Insumo, da Produção e da Interação

Hipótese do Insumo	Hipótese da Produção	Hipótese da Interação
Insumo compreensível (i+1); insumo é necessário para aquisição; fala modificada; falante mais hábil; quantidade é relevante para aquisição.	Produção da língua pelo aprendiz; uso metalinguagem; possibilidade de desenvolvimento linguístico; qualidade é relevante para a aquisição.	Negociação; instrução; diálogo colaborativo; desenvolvimento da interlíngua; relocação simétrica facilita a aquisição.

Fonte: Freitas e Barbirato (2016, p. 24).

Com base nessas contribuições, assumimos, neste estudo, que, embora o insumo compreensível (Krashen, 1982) seja um componente essencial para a aquisição de uma língua, ele não é suficiente por si só. Compreendemos que interação complementa o insumo ao ativar mecanismos internos de aprendizagem, permitindo que os aprendizes ajustem suas hipóteses linguísticas e construam significados de forma colaborativa. Dessa forma, propomos que, na fase da pré-tarefa, sejam oferecidas oportunidades de interação entre os participantes da sala de aula — professor e aprendizes — com o objetivo de promover um ambiente colaborativo que favoreça a aprendizagem significativa da L2.

Consideramos que a interação entre professor e aluno e aluno-aluno, além de proporcionar insumo (exemplos da linguagem oral ou escrita à qual um aprendiz é exposto), também cria oportunidades para produção (ou seja, o uso da LE na produção), promovendo um processo de aprendizagem dinâmico, participativo e colaborativo, como propõem os pressupostos do ensino comunicativo de línguas (Almeida Filho; Barbirato, 2016). Corroboramos, nesse sentido, Barbirato (2005, p. 30) ao reconhecermos a centralidade da interação no PTBT, definindo-a como “um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos”.

A esse respeito, acreditamos que a criação de um cenário colaborativo no ensino e aprendizagem de LE está diretamente relacionada aos papéis desempenhados por professores e alunos ao longo do processo. A colaboração em sala de aula demanda a descentralização do professor, que, ao adotar um planejamento voltado para a comunicação e para a construção de significados na L-alvo, como no caso do PTBT, deixa de ser o único ‘transmissor’ de conteúdo. O aluno, por sua vez, deixa de ocupar o papel de ‘receptor passivo’ e assume a posição de ‘sujeito ativo’ no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, “o aluno pode participar como sujeito ativo da interação aprendendo a iniciar turnos também e a sustentar uma conversa na língua-alvo” (Almeida Filho; Barbirato, 2016). Dessa forma, ambos — professor e aluno — compartilham a função de “gerenciadores da aprendizagem” (Allwright, 1984).

Barbirato (2005) pontua que, em uma sala de aula voltada para a comunicação e a construção de sentidos, como no PTBT, o professor assume papéis multifacetados como de diretor, gerenciador, facilitador e fonte de conhecimento. Cada um desses papéis tem uma função específica, a saber: como ‘diretor’, o professor organiza a aprendizagem para que ela ocorra de maneira fluida; como ‘gerenciador’, estimula a criatividade dos alunos; como ‘facilitador’, apoia na superação de dificuldades na aquisição da língua; e como ‘fonte de conhecimento’, está disponível como referência, mas sempre incentivando a autonomia dos aprendizes.

Nesse sentido, Xavier (2007) também considera que o professor, como gerenciador, deve abrir espaço para que os alunos atuem como agentes ativos nesse processo e desenvolvam, por conseguinte, mais autonomia, autoconfiança, e compreensão colaborativa. O papel do professor de LE vai, portanto, muito além da escolha dos materiais de aula. Ele interage com os alunos, favorece as oportunidades de aprendizagem, desempenha um papel social “começando com o compromisso de criar oportunidades para eles agirem e interagirem na língua inglesa de forma colaborativa, solidária, crítica e respeitosa” (Xavier, 2023, p. 22) e um papel político, ao propor atividades que estimulem o senso crítico.

Concordamos com Xavier (2023, p. 121), ao sugerir que “o envolvimento dos alunos nas aulas de inglês depende do tipo de relação que o professor constrói com a turma”. O que, no modelo tradicional, era exclusividade do professor, agora é compartilhado: esse novo papel que o aluno assume como parceiro e colaborador, permite, também, que além do professor, ele contribua com a aprendizagem dos demais colegas de sala (Xavier, 2023). Ao assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem (Nunan, 2004), os alunos são incentivados a usar a criatividade, aprender com os erros, usar seus recursos linguísticos próprios, fazer uso do contexto para realizar inferências e adivinhações, entre outros.

No que diz respeito à aprendizagem colaborativa, Torres e Irala (2014), sob uma perspectiva pedagógica mais ampla, destacam que essa está ancorada em teorias como a Pedagogia da Escola Nova, a Pedagogia Progressista e as abordagens de Piaget e de Vygotsky. Os autores entendem aprendizagem colaborativa como o efeito da interação “entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma

tarefa proposta pelo professor” (Torres; Irala, 2014, p. 65). Essa prática ativa, segundo eles, estimula o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades de interação e a autorregulação da aprendizagem.

Conforme Torres e Irala (2014), na teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa é um pilar central do desenvolvimento humano. Nessa abordagem, o conhecimento é construído em contextos socioculturais, e a mudança cognitiva ocorre na ZDP, por meio da mediação entre pares e da colaboração entre aprendizes com diferentes níveis de experiência.

De acordo com o pensamento vygotskyano, a formação social da mente se dá na interação entre os sujeitos⁴⁷. A perspectiva interacionista nos leva a compreender que a interação não se restringe ao contato entre sujeitos, mas também envolve a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo ou com os textos. Essa interação está mediada pelos sujeitos e também pelos signos culturais.

A mediação, segundo Vygotsky, é o processo pelo qual um sujeito mais experiente intervém na relação entre o sujeito menos experiente e o mundo. Essa mediação ocorre por meio de símbolos, especialmente a linguagem, que permite ao indivíduo apropriar-se do conhecimento socialmente construído. Apesar de Vygotsky destacar que é a linguagem que estabelece essa mediação simbólica, ele vai centralizar na figura de um mediador-sujeito o papel do elemento intermediário. O processo da interação não se vincula exclusivamente ao que Vygotsky pontua como mediação. A interação acontece nos diversos ambientes sociais e com sujeitos com diversas experiências, e não necessariamente haverá um foco em dizer que um sujeito é mais experiente que o outro para uma determinada atividade, tal como o conceito de mediação vygotskyano estabelece. Para esta tese, operamos com o conceito de interação e de diálogo colaborativo para representar toda essa dinâmica interacional no uso da pré-tarefa.

Embora Vygotsky não tenha desenvolvido sua teoria com foco no ensino de LE, sua abordagem tem sido amplamente explorada por linguistas aplicados em contexto da aquisição de L2 (Ohta, 2000, 2001; Swain, Kinnear; Steinman, 2015). Ellis (2000), por exemplo, no ensino por tarefas, sustenta que na perspectiva sociocultural, os aprendizes se beneficiam do conhecimento construído em colaboração por meio de mediação e interações dialógicas.

⁴⁷ Torna-se relevante, neste ponto, situar o contexto social e histórico em que Vygotsky formulou suas ideias. O autor estava inserido no cenário cultural soviético do início do século XX, marcado por transformações profundas e por uma ordem social popular e marxista que valorizava o reconhecimento das classes trabalhadoras como forças construtoras da nação. É nesse ambiente sociopolítico que emergem reflexões teóricas que colocam a interação social como elemento central na constituição das identidades e como atividade fundamental para a construção do pensamento e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Willis e Edwards (2005), no mesmo contexto, corroboram o entendimento de que a interação com o professor e a colaboração entre pares são estratégias eficazes para a aprendizagem de uma LE, favorecendo o envolvimento ativo dos alunos no processo cognitivo e linguístico. Swain (2000) salienta que os alunos, ao trabalharem em colaboração, não compartilham apenas ideias e informações, mas também estratégias de aprendizagem.

Figueiredo (2019, p. 64), também apoiado na teoria sociocultural, destaca que a coconstrução do conhecimento a partir da interação e da colaboração realizada em pares ou em grupos de alunos “não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender”.

Em sua obra, Figueiredo (2019) descreve algumas pesquisas que usaram, como suporte teórico, a teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa, apresentando resultados positivos, como a motivação, a confiança e a melhoria na produção textual. O autor ainda salienta que é papel do professor proporcionar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam se envolver em atividades que ofereçam a oportunidade de interagir de forma significativa, aplicar o que aprenderam e compartilhar seus conhecimentos e experiências entre si. A aprendizagem colaborativa, portanto, beneficia tanto alunos iniciantes⁴⁸ quanto os mais avançados, promovendo um espaço de troca e crescimento mútuo.

Ao defender a abordagem sociocultural na aprendizagem de línguas, Figueiredo (2019, p. 109) conclui que ela

pode proporcionar, tanto a professores quanto a alunos, oportunidades de apoio mediacional, de interações instrutivas, de diálogos colaborativos, nos quais possa haver um compartilhamento de conhecimentos e, por conseguinte, desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e profissional aos interactantes.

Segundo Ohta (2000), pesquisadores na área de interação e aquisição de línguas têm aplicado ideias de Vygotsky em ambientes onde não há um 'especialista' claro, demonstrando que diferença de competência entre os colegas permite que uma ZDP emergja em grupos ou pares de aprendizes adultos.

Nesta tese, compreendemos a aprendizagem colaborativa como um processo em que duas ou mais pessoas aprendem juntas, de forma interdependente. Assim, no ensino da L-alvo, no caso, o inglês, a aprendizagem deve estar centrada na interação e na colaboração. Neste

⁴⁸ Nesta tese, compreendemos o aluno iniciante como aquele que demanda uma abordagem didática mais estruturada, com apoio frequente de recursos visuais. Esse aprendiz apresenta repertório lexical reduzido e capacidade limitada de produção oral e escrita, geralmente baseada na repetição de modelos previamente apresentados, conforme apontam Richards e Rodgers (2014).

estudo, essa prática se manifesta especialmente na fase da pré-tarefa, momento em que a interação ganha protagonismo ao proporcionar autonomia e confiança aos alunos, permitindo-lhes usar a L-alvo de maneira mais efetiva e autêntica.

Nesse sentido, concordamos com Almeida Filho e Barbirato (2016, p. 58) ao pontuarem que “a interação construída na aula de LE deve propiciar uma configuração favorável do filtro afetivo, configuração essa que pode facilitar a aquisição da LE por meio do insumo e da interação que o faz surgir e circular na aula de LE”.

Esse tipo de interação é caracterizado pelos autores (Almeida Filho; Barbirato, 2016, p. 59) como interação implicadora, típica de contextos comunicativos, apresentando como aspectos centrais:

- Professor e alunos trabalham juntos na construção da interação num processo colaborativo;
- Não só o professor inicia os turnos - os alunos aprendem também a iniciar turnos;
- Alunos aprendem a manter uma conversa;
- Uso de tarefas comunicativas com foco no significado, em pares e/ou pequenos grupos;
- Uso da linguagem para expressão de opiniões, sentimentos, ideias, tomar decisões, etc.;
- Temas, outras disciplinas do currículo;
- Insumo relevante e/ou significativo.

Como discutido ao longo desta subseção, a aprendizagem de LE deve ser entendida como um processo dinâmico que envolve insumo, produção, negociação de significados, construção conjunta e trocas contínuas de experiências. Em consonância com essa concepção, consideramos, no PTBT, práticas pedagógicas que priorizem a comunicação significativa por meio da interação.

Uma dessas práticas, o diálogo colaborativo, é aprofundada na próxima subseção.

1.4.2 Diálogo colaborativo e construção de conhecimento: um enfoque sociocultural da aprendizagem de LE

O diálogo colaborativo (*collaborative dialogue*) tem sido amplamente reconhecido como uma alternativa promissora para a construção de uma sala de aula de LE mais comunicativa, dinâmica e centrada na aprendizagem significativa (Fuhr, 2010; Lima 2011; Scotland, 2022; Swain, 2000). Defensora da Hipótese do *Output*, Swain (2000) apresenta o

conceito de diálogo colaborativo como um processo que ultrapassa a simples interação, tornando-se fundamental para a construção do conhecimento linguístico. Segundo a autora, esse diálogo é caracterizado por:

[u]m diálogo de construção de conhecimento (...) é um diálogo que constrói conhecimento linguístico (...). É onde o uso e aprendizagem da língua co-ocorrem. É o uso da língua mediando a aprendizagem da língua. É uma atividade cognitiva e é uma atividade social (Swain, 2000, p. 97, tradução nossa⁴⁹).

Por meio do diálogo colaborativo, Swain (2000) argumenta que os estudantes, ao se engajarem de forma significativa no uso da língua, adquirem funções que não seriam adquiridas unicamente pela exposição ao insumo, como defende Krashen (1982).

Em um de seus estudos, Swain e Lapkin (1998) demonstraram que o diálogo colaborativo é um conceito útil para compreender a aprendizagem de uma L2, não se limitando à troca de palavras, mas envolvendo um processo de construção de sentido, no qual os interlocutores utilizam a língua como ‘ferramenta cognitiva’⁵⁰ para mediar seus próprios pensamentos e os dos demais.

Swain e Watanabe (2013) definem diálogo colaborativo como um tipo de lingualização (*linguaging*), ou seja, o uso da linguagem como um recurso para construir sentidos/ significados e criar conhecimentos e experiências. Durante esse processo, dificuldades de compreensão são frequentemente resolvidas por meio da negociação de significados, visando à compreensão da mensagem sem desconsiderar a importância da forma, especialmente quando esta interfere na comunicação. No entanto, é importante considerar que alguns problemas de estrutura da língua podem ser ignorados em prol da efetividade da comunicação (Swain, 2000).

Assim como a aprendizagem colaborativa, o conceito de diálogo colaborativo tem suas raízes na teoria sociocultural de Vygotsky (Swain; Watanabe, 2013). Swain, Kinnear e Steinman (2015) afirmam que, embora Vygotsky não tenha utilizado o termo diretamente, os princípios que sustentam o diálogo colaborativo, como a mediação, a interação entre pares e a construção de conhecimento na ZDP, derivam de sua abordagem teórica. Nesse sentido, o diálogo colaborativo permite que aprendizes de diferentes níveis de proficiência avancem em seu domínio da L-alvo com o apoio mútuo proporcionado pela colaboração.

⁴⁹ Trecho original: *It is knowledge-building dialogue (...) it is dialogue that constructs linguistic knowledge (...) It is where language use and language learning can co-occur. It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and it is social activity.*

⁵⁰ Termo traduzido do original: ‘*cognitive tool*’

Scotland (2022), também fundamentado na teoria sociocultural, reconhece o diálogo colaborativo como uma manifestação de um espaço intersubjetivo orientado pela ZDP, no qual a linguagem é utilizada como ‘ferramenta cognitiva’ para reestruturar e desenvolver aspectos da L2 ainda não plenamente autorregulados. Para o autor, todos os aprendizes se beneficiam da participação nesse tipo de interação, ainda que os mais experientes tendam a adotar papéis de maior liderança nos padrões de colaboração, atuando como parceiros mais competentes em relações do tipo especialista/iniciante.

Pesquisas empíricas também evidenciam os efeitos positivos do diálogo colaborativo. Lima (2011), ao investigar o uso de tarefas no ensino de inglês como LE, constatou que a interação durante o diálogo colaborativo estimulou a aprendizagem da língua, permitindo que os alunos, juntos, refletissem sobre a L-alvo, testassem hipóteses, identificassem falhas linguísticas, procurassem soluções coletivamente e reformulassem sua produção, promovendo uma compreensão mútua no processo de aprendizagem.

Fuhr (2010), em seu estudo, também apresenta o diálogo colaborativo como um mediador eficaz na aprendizagem de inglês como LE. Realizado com alunos brasileiros em nível pré-intermediário de inglês, a autora evidenciou a influência positiva do diálogo colaborativo no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes, destacando que, durante a realização de tarefas colaborativas, houve um equilíbrio entre foco na forma e no significado, o que contribuiu para o avanço no aprendizado da língua.

Esses estudos reforçam o valor do diálogo colaborativo como um mediador eficaz da aprendizagem, capaz de fomentar ambientes de ensino nos quais a construção do conhecimento linguístico e a reflexão compartilhada se tornam centrais.

É nesse sentido que, na fase da pré-tarefa deste estudo, consideramos que sejam oferecidas oportunidades para que, em diálogo colaborativo, todos os envolvidos na sala de aula realizem as atividades propostas para que construam, colaborativamente, conhecimento linguístico necessário para a tarefa principal.

Essa construção conjunta do conhecimento, mediada pela interação entre os participantes, está diretamente relacionada ao conceito de *scaffolding*, suporte temporário fundamental para a aprendizagem da LE, especialmente no contexto do diálogo colaborativo (Swain; Watanabe, 2013). O processo de *scaffolding* é discutido na próxima subseção.

1.4.2.1 O *scaffolding* na prática comunicativa e colaborativa de LE

O processo de *scaffolding* no contexto de ensino de LE ocorre nas interações colaborativas entre professor e aluno(s) e/ou entre os próprios alunos. Nesse cenário, todos os participantes atuam de forma ativa na construção do conhecimento, utilizando o apoio do outro como ferramenta para aprender a L-alvo de forma mais eficaz e significativa (Figueiredo, 2019). Swain e Watanabe (2013) destacam que, durante o diálogo colaborativo, a cooperação entre pares na resolução de tarefas é mediada pelo *scaffolding*, que funciona como suporte temporário para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

O termo *scaffolding* foi introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976), originalmente fora do campo da aquisição de línguas. Na proposta original, o conceito representava o apoio oferecido por mães para que suas crianças pudessem construir uma pirâmide com blocos de madeira. Segundo os autores, o *scaffolding*, fornecido pelo par mais experiente, tinha como objetivos: (1) motivar e envolver o aprendiz, (2) simplificar a tarefa, e (3) manter o foco no objetivo. Essa noção foi, mais tarde, relacionada à noção vygotskyana de assistência temporária oferecida na ZDP, ressaltando seu papel na coconstrução do conhecimento.

Anos depois, o conceito de *scaffolding* foi adaptado aos estudos sobre aquisição de L2. Richards e Rodgers (2014) definem o termo como o apoio proveniente do processo interativo que ocorre entre duas ou mais pessoas durante a realização de uma tarefa em sala de aula, sendo que uma delas — o professor ou um colega — possui maior domínio da L2. Da mesma forma Swain, Kinnear e Steinman (2015) argumentam que o *scaffolding* não depende exclusivamente da presença do professor, uma vez que o suporte fornecido entre os alunos também se mostra bem-sucedido.

Contribuições importantes sobre o conceito de *scaffolding* para o ensino e aprendizagem de L2 são trazidas por Donato (1994) e Ohta (2001). Os autores ampliaram a noção do termo, que anteriormente era centrado em uma relação unidirecional entre um indivíduo mais experiente e um novato, para incluir múltiplas fontes e direções de apoio no ambiente de aprendizagem, como do mais novo para o mais experiente, bem como materiais didáticos e ferramentas que possam mediar o conhecimento.

De forma similar, Figueiredo (2019, p. 56) define *scaffolding* como “um apoio dado a outra pessoa para a realização de uma tarefa e, no processo de aprendizagem de línguas, pode vir de muitas fontes, tais como de um professor e/ou colegas, e mesmo de um robô, tanto presencialmente quanto em contexto virtual”. Além disso, o autor discute que o processo

acontece ativamente durante a interação, em trocas colaborativas, “quando os alunos trabalham colaborativamente, eles funcionam como *scaffolding* uns para os outros por assumirem papéis complementares na coconstrução de conhecimento (Hoel, 1997, apud⁵¹ Figueiredo, 2019, p. 58).

Ao discorrer sobre a perspectiva sociocultural no contexto de ensino por tarefas, Ellis (2000, p. 209), ao tratar do *scaffolding*, explica que “[o]s aprendizes primeiro conseguem realizar uma nova função com a assistência de outra pessoa e, em seguida, internalizam essa função de modo que passam a realizá-la sem ajuda”⁵². Segundo o autor, o *scaffolding*, principalmente por estimular a colaboração e o uso consciente da língua, favorece a comunicação bem-sucedida e contribui significativamente para a aquisição de L2.

Buitrago (2018) também enfatiza a importância do *scaffolding* no ensino baseado em tarefas sob a perspectiva sociocultural, destacando que ele fornece aos aprendizes confiança, motivação e suporte quando a língua necessária para realizar uma tarefa vai além de seu nível atual de proficiência.

Nessa mesma linha, Silva (2021) demonstrou que professor e alunos com maior domínio do inglês tornam-se *scaffolding* de alunos menos proficientes quando trabalham em pares com eles, quando explicam a tarefa e quando oferecem *feedback* por meio dos diálogos colaborativos. Além disso, a autora mostra evidências de que essa interação também auxilia os alunos mais experientes, pois esses tiveram que refletir sobre a língua, revisar conceitos e transmitir seu ponto de vista de forma convincente. Silva (2021) concluiu que os pares construíram conhecimento da língua de forma ativa, por meio da interação, e não de forma unilateral.

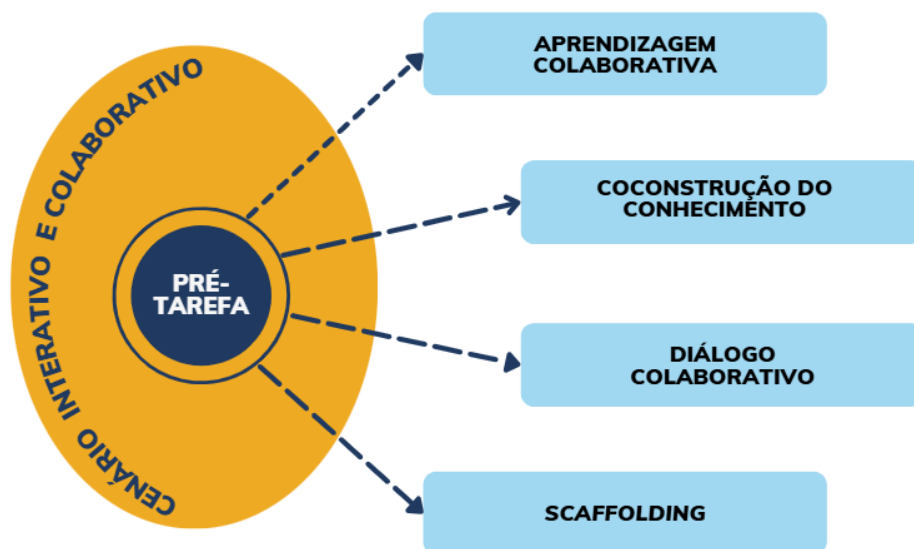
Na presente tese, o *scaffolding* é um processo favorecido na fase da pré-tarefa. Nesse momento inicial do ciclo de tarefas, cria-se um cenário colaborativo em que todos os participantes, professora e alunos, têm a oportunidade de contribuir como *scaffolding* uns para os outros durante diálogos colaborativos. Reconhecemos que cada um traz à sala de aula saberes prévios, experiências linguísticas e conhecimentos socioculturais distintos, todos fundamentais para a construção conjunta do conhecimento na L-alvo.

Finalizamos esta subseção com a *Figura 2*, a seguir, que sintetiza os principais aspectos discutidos sobre a pré-tarefa elaborada para este estudo.

⁵¹ Utilizamos ‘*apud*’ em apenas duas citações ao longo da tese tendo em vista que não foi possível o acesso aos textos originais.

⁵² Trecho original: “*Learners first succeed in performing a new function with the assistance of another person and then internalize this function so that they can perform it unassisted*”.

Figura 2- Representação dos elementos envolvidos na fase da pré-tarefa desta pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela autora desta tese.

Na imagem, podemos observar que essa fase é concebida dentro de um cenário de ensino e aprendizagem interativo e colaborativo, no qual professor e alunos constroem, de forma conjunta, o conhecimento relacionado ao tema na L-alvo. Como representado, a pré-tarefa, quando realizada no cenário interativo e colaborativo, pode favorecer:

- a **aprendizagem colaborativa**, entendida como a interação entre pares que atuam de maneira interdependente na resolução de problemas ou na realização de tarefas propostas pelo professor;
- a **coconstrução do conhecimento**, em que os participantes são mobilizados a descobrir novas formas de aprender por meio da interação;
- o engajamento dos participantes **em diálogos colaborativos**, nos quais o uso da língua e a aprendizagem da língua ocorrem simultaneamente. Trata-se de um processo no qual a linguagem funciona como meio de mediação para o próprio desenvolvimento linguístico, caracterizando-se como uma atividade ao mesmo tempo cognitiva e social;
- a ocorrência de **scaffolding**, compreendido como o suporte temporário oferecido entre os participantes, que contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

Tais interações contribuem para que a L-alvo seja construída de maneira socialmente mediada, em consonância com os pressupostos da teoria sociocultural, que valorizam tanto a mediação pedagógica quanto o papel ativo dos aprendizes no processo de aquisição.

Na próxima subseção, exploramos uma importante ferramenta de apoio à aprendizagem no contexto colaborativo de ensino de línguas: o uso da LM.

1.4.2.2 O papel da língua materna no ensino e aprendizagem de LE

Um dos pontos recorrentemente discutido nos planejamentos de ensino comunicativo de LE, incluindo o PTBT, refere-se ao papel da LM no processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho, 2015; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Almeida Filho; Barbirato, 2000).

Almeida Filho e Barbirato (2016), ao abordarem a relação entre interação e aquisição de LE, reconhecem a relevância do uso da LM como uma ferramenta de apoio à aprendizagem. Os autores afirmam que a LM pode ser utilizada tanto na comunicação entre professor e alunos quanto nas interações entre os próprios aprendizes- seja para tratar de questões linguísticas e culturais, seja para abordar aspectos do próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 29) observam que, se uma explicação cultural for bem-sucedida, mesmo que transmitida na LM, ela “poderá se converter em conhecimento relevante para a plasmagem⁵³ de uma competência comunicativa na nova língua”.

Almeida Filho (2015, p. 58 e 59) reforça essa perspectiva ao sugerir que, no ensino comunicativo, o professor deve “tolerar (por compreender) o papel secundário de apoio da língua materna, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua”.

Barbirato (2005, p. 145), ao investigar a construção do processo de aquisição de uma LE (Inglês) por alunos de nível iniciante de um curso de Letras a partir de um PTBT, explica que o uso da LM nas primeiras aulas foi realizado

como uma estratégia radical para baixar o filtro afetivo, pois, consideramos que o receio e a insegurança pudessem elevar demais o filtro afetivo causando assim maiores dificuldades para os alunos, uma vez que acreditamos que situações de tensão elevem as chances de a aprendizagem de uma LE ser prejudicada

A autora relata que, nas primeiras aulas, a LM pode atuar como um ‘andaime facilitador’ da aquisição e recomenda que seu uso seja diminuído gradualmente ao longo do

⁵³ Processo de formação ou construção.

curso. Nessa perspectiva, Barbirato (2005) não considera o uso da LM um ponto negativo no contexto do PTBT, mas um recurso mediador estratégico.

Outros estudos empíricos realizados a partir do PTBT corroboram essa visão. Emídio (2017), ao propor um curso de inglês *on-line*, observou que o uso ocasional da LM contribuiu para o conforto dos alunos, favorecendo a produção na L-alvo. Périco (2018), em uma investigação com crianças, demonstrou que a LM foi empregada alternadamente com a L-alvo, sendo especialmente presente nos momentos em que a professora precisou demonstrar afeto ou intervir disciplinarmente.

Sustentamos, neste estudo, que o uso da LM no PTBT não deve ser evitado de forma rígida, mas utilizado com cautela em situações nas quais a compreensão por meio exclusivo da LE se mostre ineficaz ou quando houver necessidade de apoio afetivo. Ressaltamos, contudo, que o princípio central do PTBT, uma vez ancorado no ensino comunicativo de línguas, é o uso da própria língua como meio para ensinar conteúdos e desenvolver a L-alvo (Ellis, 2003).

Essa compreensão dialoga com as estratégias empregadas pelos professores no Projeto Bangalore, de Prabhu (1987, p. 60, tradução nossa⁵⁴):

como usar palavras isoladas, recorrer a gestos, citar o que está escrito no quadro ou na folha que apresenta a tarefa, esperar que o professor formule respostas alternativas para que possam simplesmente escolher uma delas, pedir uma sugestão a um colega ou, como último recurso, usar a língua materna

Assim como reconhecem os autores discutidos nesta subseção, consideramos, neste estudo, o uso consciente e estratégico da LM como um recurso de apoio linguístico, afetivo e cognitivo que pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente colaborativo.

O próximo capítulo destina-se a descrever a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

⁵⁴ Trecho original: “(...)such as using single words, resorting to gestures, quoting from the blackboard or the sheet which stated the task, waiting for the teacher to formulate alternative responses so that they could simply choose one of them, seeking a suggestion from a peer or, as a last resort, using the mother tongue”.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso e os procedimentos metodológicos adotados ao longo deste estudo. Inicialmente, descrevemos a natureza desta pesquisa e o contexto de ensino em que ela foi desenvolvida, incluindo uma breve caracterização da instituição e dos cursos técnicos integrados ao EM. Em seguida, introduzimos os participantes da pesquisa. Posteriormente, detalhamos as etapas que compuseram a fase do planejamento do curso que serviu como instrumento de aplicação de práticas do PTBT e como *corpus* de análise. Neste detalhamento, descrevemos o processo inicial de mapeamento das preferências e interesses de aprendizagem de inglês dos alunos matriculados no *campus* onde o estudo foi conduzido, seguido pela definição de bases teóricas e metodológicas, pela realização do curso-piloto e, por fim, pelo curso definitivo, intitulado “*English Tasks on Cultural Diversity*”. Por último, tratamos dos instrumentos utilizados para a geração de dados e dos procedimentos de análise aos quais os dados foram submetidos. É importante ressaltar que as definições de base teóricas e metodológicas auxiliaram tanto na elaboração do material didático quanto serviram de referenciais teóricos fundamentais para a análise desenvolvida nesta tese.

2.1 A natureza da pesquisa

Com o objetivo de compreendermos o potencial da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de aprendizes em tarefas comunicativas em inglês, adotamos uma investigação de natureza qualitativo-interpretativista.

Segundo Moita Lopes (1994), na *Linguística Aplicada*, a abordagem interpretativista permite lidar com a subjetividade dos significados construídos pelos participantes ao interagirem em um determinado contexto educacional. Esse enfoque prioriza o processo de ensino e aprendizagem em vez do produto final, característica essa típica da pesquisa positivista em sala de aula (Moita Lopes, 1994, p. 334).

Nesse sentido, a escolha dessa abordagem no presente estudo justifica-se pela necessidade de investigar qualitativamente a construção do conhecimento da LE entre alunos, considerando as percepções e experiências do pesquisador e dos participantes. O foco da investigação reside na interpretação do professor-pesquisador que, atuando como observador participante, interage com os estudantes e, posteriormente, analisa os dados à luz de referencial teórico.

A geração de dados que parte desse tipo de investigação baseia-se em um conjunto diversificado de instrumentos de pesquisa, incluindo questionários, entrevistas, observação de aulas, gravação de interações e tarefas realizadas pelos alunos. Essa multiplicidade de métodos possibilita a triangulação dos dados, a validade e a credibilidade do processo investigativo, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado (Moita Lopes, 1994). Além disso, dados quantitativos podem ser incorporados para complementar a análise qualitativa, oferecendo suporte adicional às interpretações dos resultados (Moita Lopes, 1994).

No processo de análise, a classificação e a organização dos dados exigem do pesquisador um olhar minucioso sobre o objeto de estudo (Erickson, 1986; Lüdke; André, 2013; Moita Lopes, 1994). A busca por regularidades permite-o identificar padrões, explicações e abstrações emergentes a partir dos dados gerados (Moita Lopes, 1994; Lüdke; André, 2013).

Por fim, na investigação qualitativo-interpretativista, os dados são descritos e interpretados de forma contextualizada, mas sem a intenção de generalizar os resultados (Moita Lopes, 1994). O objetivo é compreender o grupo e o contexto específico analisado, levando em consideração sua história e realidade social como elementos únicos (Erickson, 1986).

A seguir, descrevemos o contexto em que a pesquisa foi realizada.

2.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em um *campus* localizado no interior do estado.

O IFSP, com mais de 100 anos de história, oferece ensino público, gratuito e de qualidade. Antigo CEFET-SP, a instituição investe fortemente na realização de pesquisas aplicadas e no desenvolvimento de atividades de extensão. Além disso, disponibiliza cursos

técnicos (integrados ao EM; concomitantes ou subsequentes), cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e superiores de tecnologia) e programas de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Por fim, o IFSP também promove o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o objetivo de oferecer oportunidades de estudo para aqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou Médio na idade regular.

O *campus* em que a pesquisa foi realizada começou suas atividades no segundo semestre de 2010. Em 2023, na fase de coleta de dados, um total de 757 alunos estavam matriculados nesse campus, nos seguintes cursos ofertados: um curso técnico concomitante ao EM em Mecânica; dois CTIEM - Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Informática e Manutenção Automotiva), dois cursos Superiores Tecnológicos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Automação Industrial), um curso de Licenciatura em Física, três cursos de Bacharelado (Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica), e um curso de pós-graduação *lato sensu* em Direitos Humanos.

No que diz respeito à LI, apenas os CTIEM incluíam a disciplina na grade curricular. Os demais cursos em andamento não a ofertavam, ficando a cargo dos professores de LE promoverem cursos de extensão ou desenvolverem outros projetos que envolvessem o idioma, de acordo com o interesse e a demanda de docentes e discentes.

Após essa breve apresentação sobre a instituição de ensino e o *campus* onde a pesquisa foi realizada, passamos a descrever os CTIEM, em que os participantes do estudo estavam matriculados.

2.2.1 Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM)

Na fase de geração de dados realizada no segundo semestre de 2023, um total de 243 estudantes estavam matriculados nos dois CTIEM oferecidos no campus: em Informática e em Manutenção Automotiva. Ambos os cursos são ministrados no turno vespertino, possuem duração de quatro anos e oferecem 40 vagas anuais cada.

Os CTIEM oferecidos no IFSP têm como objetivo geral associar a Base Nacional Comum Curricular com o Ensino Tecnológico, proporcionando aos alunos formação profissional aliada a uma cultura geral. De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos

(2016)⁵⁵ deste *campus*, a disciplina de inglês é obrigatória e tem como objetivo geral expandir a compreensão e a identidade cultural do estudante, integrando esses aprendizados à sua preparação para o mercado de trabalho, considerando a realidade em que ele se encontra atualmente.

Em 2023, o currículo desses cursos foi reformulado e a oferta de LI, que até então ocorria nos primeiros e segundos anos, passou a contemplar os segundos e terceiros anos de ambos os cursos. No Curso Técnico em Informática, a carga horária de inglês totaliza 214 horas, enquanto no Curso Técnico em Manutenção Automotiva, a carga horária é de 160 horas.

Em seguida, apresentamos os participantes da pesquisa.

2.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa incluíram a professora-pesquisadora, que atuou como observadora participante, e 14 estudantes matriculados nos dois CTIEM, 11 no Curso Técnico em Informática e três no Curso Técnico em Manutenção Automotiva.

2.3.1 A professora-pesquisadora

Possuo graduação em Letras (Inglês-Português) pela Universidade Estadual de Londrina (2004), especialização em Tradução (Inglês) pelo Centro Universitário Ibero-Americano (2006) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2013)⁵⁶.

Desde 2014, sou professora efetiva (inglês/português) na instituição de ensino escolhida para a realização desta pesquisa. Atuo nos CTIEM como professora de LI e nos cursos superiores como professora de comunicação e linguagem. Nessa instituição, também desenvolvo pesquisa e oriento projetos de ensino, extensão e iniciação científica.

Conforme apresento na seção 1.1 “Trajetórias da pesquisadora” desta tese, meu primeiro contato com o ensino por tarefas se deu em 2016, em um curso de capacitação realizado nos EUA. Depois disso, em outro curso “Elaboração de Material Didático para o

⁵⁵ Projeto Pedagógico dos Cursos. Disponível em: < <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/pppc> >. Acesso em: 14 mar. 2025.

⁵⁶ Para esta subseção, opto por retomar o uso da 1ª pessoa do singular.

Ensino de Inglês para Crianças”, aprofundei meu conhecimento teórico e prático sobre a temática.

Essas oportunidades despertaram meu interesse pelo tema desta pesquisa e me proporcionaram uma visão mais ampla e crítica sobre o ensino comunicativo de línguas. Além disso, tornaram-me mais segura e motivada a realizar um trabalho envolvendo o PTBT no meu contexto de ensino, principalmente por ser diferente da abordagem que eu vinha utilizando com os meus alunos.

2.3.2 Os estudantes

Os estudantes que participaram da pesquisa estavam matriculados nos dois CTIEM ofertados no campus onde a pesquisa foi realizada. Dos 14 participantes, 11 estavam matriculados no Curso Técnico em Informática e três no Curso Técnico em Manutenção Automotiva.

Conforme já mencionado na introdução desta tese, a escolha desse público deveu-se à escassez de estudos com alunos do EM envolvendo o PTBT. Além disso, nos estudos internacionais, a maioria das pesquisas concentra-se em alunos do ensino superior.

A divulgação do curso de inglês foi realizada por meio da plataforma educacional da instituição, utilizando *e-mail* e *SMS*, além de uma postagem no Instagram institucional. Também foi promovida em algumas salas de aula pelas professoras de LI do campus. Os interessados inscreveram-se por meio de um formulário elaborado no *Google Docs* (Apêndice D), que solicitava informações pessoais, como nome, telefone, *e-mail*, curso e período de matrícula, além da disponibilidade para participar nos dias e horários oferecidos.

Dos 243 estudantes matriculados nos dois cursos técnicos integrados ao EM, 36 demonstraram interesse no curso de inglês planejado no âmbito da pesquisa e realizaram a pré-inscrição. Desses, 21 efetivaram a matrícula e concordaram em participar da pesquisa. No entanto, por motivos de incompatibilidade de horários e questões pessoais, sete estudantes desistiram. Ao final, 14 alunos permaneceram até o término e finalizaram o curso extracurricular oferecido. A participação no estudo foi voluntária e condicionada à autorização prévia por meio da assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), apresentados nos *Apêndices F e G*,

respectivamente⁵⁷. A todos os participantes, foi garantida a preservação da identidade e, portanto, foram utilizados nomes fictícios. Esses nomes foram escolhidos pela própria professora-pesquisadora durante a fase de análise dos dados. São eles: Anthony, Arnold, Beth, Gilson, Harry, Laiza, Lenya, Leon, Lorena, Lilly, Mabel, Milly, Paul e Ranna.

Após a formação da turma, um grupo de *WhatsApp* foi criado para melhor comunicação entre a professora-pesquisadora e os participantes. Previamente ao início do curso, um *link* para acesso ao questionário de perfil (*Apêndice E*) contendo 26 perguntas sobre informações pessoais e questões relacionadas ao contato e familiaridade com a LI dos participantes foi enviado pelo aplicativo.

O *Quadro 5* a seguir apresenta a idade, o curso, o ano, bem como o nível de inglês declarado pelos participantes no questionário de perfil:

Quadro 5- Informações gerais sobre os participantes da pesquisa

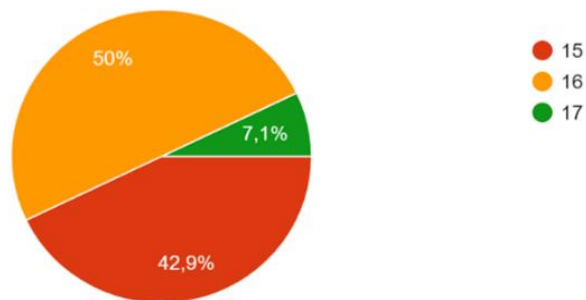
Participante	Idade	Curso	Ano	Nível de inglês declarado
Anthony	15	Tec. Informática	1	Intermediário
Arnold	15	Tec. Informática	1	Intermediário
Beth	15	Tec. Informática	1	Iniciante
Gilson	15	Tec. Informática	1	Intermediário
Harry	16	Tec. Informática	2	Intermediário
Laiza	16	Tec. Informática	1	Iniciante
Lenya	15	Tec. Man. Automotiva	1	Iniciante
Leon	16	Tec. Informática	2	Intermediário
Lorena	16	Tec. Informática	1	Iniciante
Lilly	16	Tec. Man. Automotiva	1	Intermediário
Mabel	15	Tec. Informática	1	Intermediário
Milly	17	Tec. Informática	3	Intermediário
Paul	16	Tec. Informática	1	Intermediário
Ranna	16	Tec. Man. Automotiva	1	Iniciante

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

⁵⁷ Após envio e aprovação da pesquisa pelo CEP – Conselho de Ética em Pesquisa, CAEE: 53423321.4.3001.5473, da UFSCar e do IFSP, demos início às fases que compõem a presente pesquisa.

De acordo com o quadro apresentado, a faixa etária dos participantes variou entre 15 e 17 anos (*Figura 3*).

Figura 3- Faixa etária dos participantes da pesquisa

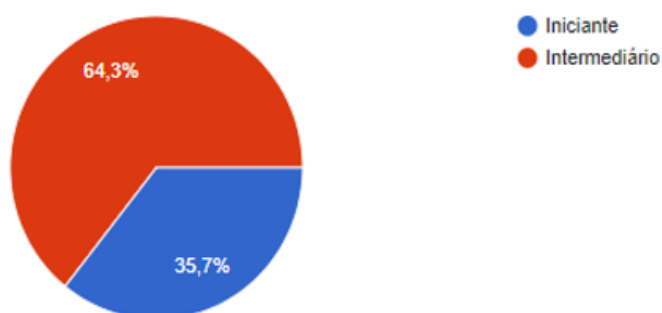


Fonte: Questionário de perfil elaborado pela autora desta tese (Apêndice E).

Dos 14 participantes, 78,6% cursavam Informática e 21,4% Manutenção Automotiva. A maioria (78,6%) estava matriculado no primeiro ano do CTIEM, dois alunos (14,3%) no segundo ano, e apenas um (7,1%) no terceiro ano.

Quanto ao conhecimento da LI de forma geral, 35,7% dos alunos consideraram-se iniciantes, ao passo que 64,3% avaliaram ter conhecimento intermediário de inglês, conforme representa o *Figura 4* a seguir.

Figura 4- Autoavaliação do nível da língua inglesa entre os participantes



Fonte: Questionário de perfil elaborado pela autora desta tese (Apêndice E).

Apesar de o nível de proficiência dos estudantes não ter sido analisado quantitativamente por meio de testes validados, acreditamos que a autoavaliação realizada pelos participantes oferece dados relevantes para a compreensão do trabalho desenvolvido em colaboração na fase da pré-tarefa. Observamos que mais da metade dos alunos se identifica com o nível intermediário de proficiência, o que pode ser considerado um fator positivo no

contexto colaborativo, uma vez que esses estudantes podem atuar como provedores de *scaffolding* para colegas com menor domínio da língua, favorecendo trocas significativas por meio de diálogos colaborativos.

Outros dados do questionário de perfil revelaram que mais da metade (64,3%) dos participantes cursou o Ensino Fundamental em escola pública. Apenas um (7,1%) confirmou estar trabalhando (informalmente). A maioria dos estudantes (78,6%) afirmou gostar de inglês.

Dos participantes, 9,5% estudaram inglês no Ensino Infantil, 42,9% no Ensino Fundamental 1 e todos (100%) relataram ter cursado a disciplina no Ensino Fundamental 2. Somente 28,6% responderam ter estudado inglês em escola de idiomas. Nenhum participante esteve em um país cuja língua oficial é o inglês.

Ao serem questionados sobre o uso do inglês no dia a dia (*Figura 5*), 14,3% estudantes responderam usar a língua o tempo todo, 28,6% reportaram usá-la muito, 28,6% às vezes, 21,4% muito pouco e apenas 7,1% assinalaram que não usam a LI pois não possuem conhecimento suficiente do idioma, caso contrário, usariam. Esses dados nos levam a concluir que embora muitos participantes ainda façam pouco ou nenhum uso da LI, somando 28,5% dos alunos, uma parcela maior afirmou usá-la muito ou o tempo todo, somando 42,9% dos participantes.

Figura 5- O uso da língua inglesa no dia a dia pelos participantes da pesquisa

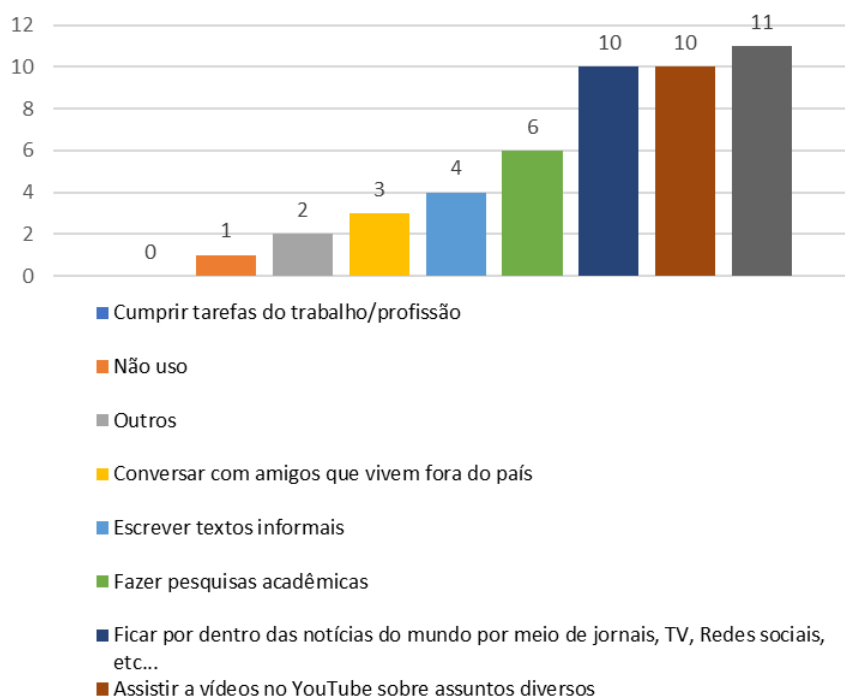


Fonte: Questionário de perfil elaborado pela autora desta tese (Apêndice E).

Para complementar a pergunta anterior, os participantes escolheram opções referentes ao uso da LI no dia a dia. Era possível assinalar mais de uma opção e/ou inserir outras (*Figura 6*). As respostas mais frequentes foram: ouvir músicas de que gosta (11 respostas); ficar por dentro das notícias do mundo por meio de jornais, TV, redes sociais etc.

(10 respostas); assistir a vídeos no *YouTube* sobre assuntos diversos (10 respostas); e fazer pesquisas acadêmicas (6 respostas).

Figura 6- Usos da língua inglesa entre os participantes



Fonte: Questionário de perfil elaborado pela autora desta tese (Apêndice E).

Além de questões fechadas de múltipla escolha ou seleção, o questionário apresentou também perguntas abertas. Quando questionados sobre a diferença que o inglês poderá fazer na vida deles, 57,1% dos alunos discorreram sobre a importância de saber a língua para o currículo e mercado de trabalho, conforme demonstramos nos trechos a seguir:

Sim, pois vai me abrir mais oportunidades de emprego (Anthony, Questionário de Perfil).

Com toda certeza, imagino que agora se trata de um requisito básico para a maior parte dos empregos. O que antes poderia ser um diferencial, agora é indispensável para um ótimo início no mercado de trabalho (Mabel, Questionário de Perfil).

Sim! Acredito que para as vagas de emprego que tenho em mente vou precisar saber inglês (Laiza, Questionário de Perfil).

Os comentários restantes, como ilustram os dois excertos a seguir, citaram a importância da língua como fornecedora de novas oportunidades e necessária de modo geral.

Sim, hoje em dia o inglês virou essencial para comunicação, em *marketing*, em comunicação. Aprender inglês abre um novo mundo (Leon, Questionário de Perfil).

Totalmente!! Pretendo utilizar muito mais o inglês na minha vida em todos os aspectos possíveis e sei que a língua inglesa vai ser necessária para o que eu precisar (Beth, Questionário de Perfil).

Sobre o inglês oferecido na escola regular, 50% dos respondentes afirmaram gostar da disciplina. Nos excertos que seguem, ao descreverem como como foi (ou tem sido) essa experiência, Mabel afirma gostar do idioma pois reconhece “a importância e necessidade de saber a LI”, Ranna comenta sobre a dinamicidade das aulas e Lilly ressalta que a experiência foi “divertida”:

Aqui não tive a disciplina nesse primeiro ano. Porém, na minha escola anterior gostava muito das aulas, pois sei da importância e necessidade de saber a língua inglesa (Mabel, Questionário de Perfil).

Muito bom, pois eram aulas dinâmicas e sempre tinha atividades para treinar a escrita, leitura e fala (Ranna, Questionário de Perfil).

Uma experiência divertida (Lilly, Questionário de Perfil).

Os outros 50% dos participantes afirmaram não gostar do inglês oferecido na escola. Nos trechos que seguem, ao argumentarem sobre isso, Beth lamenta que as aulas apresentavam “exercícios cansativos e quase nada de conversação”, Gilson reporta que “a maioria delas só ensinavam o básico sempre, ensinavam sempre a mesma coisa”, Lorena comenta que as aulas “eram desconexas” e “eram só gramática”, Anthony descreve as aulas como “precárias” e Arnold conta que aprende “mais jogando jogos”.

(...) muitas vezes era meio difícil a forma como o inglês era aplicado, com exercícios cansativos e quase nada de conversação o que faltou bastante (Beth, Questionário de Perfil).

Não gostava do inglês da minha antiga escola. Na minha antiga escola, as aulas de inglês eram muito fracas, a maioria delas só ensinavam o básico sempre, ensinavam sempre a mesma coisa, nunca coisas novas. Na maioria das aulas, eles só ensinavam a escrever, e não falar e ouvir (Gilson, Questionário de Perfil).

Não, as aulas que tinha antigamente eram desconexas. A maioria das aulas eram só gramática (Lorena, Questionário de Perfil).

Nas minhas escolas anteriores, as aulas de inglês eram bem precárias (Anthony, Questionário de Perfil).

Eu sinceramente aprendo mais jogando jogos de RPG e FPS, do que comparado as aulas que tive (Arnold, Questionário de Perfil).

Ao descreverem como é o contato deles com a LI no dia a dia fora da escola, 64 % dos alunos afirmaram ter bastante contato com a língua, principalmente por meio do *YouTube*, filmes, jogos e música. Os excertos abaixo ilustram essas afirmações:

O inglês é muito presente no meu dia a dia e eu costumo sempre treinar meu inglês, como: conversando com amigos, amigos que as vezes vêm de fora do Brasil são, vendo conteúdo em inglês, como vídeos e filmes, ouço muitas músicas em inglês e tento cantar e entender a letra, lendo coisas, em sites ou redes sociais, e até mesmo jogando algum jogo em inglês (Gilson, Questionário de Perfil).

O contato é extremamente frequente, principalmente pelo *YouTube* (Harry, Questionário de Perfil).

Na última pergunta, os participantes foram solicitados a escrever a respeito da expectativa sobre o curso de inglês no qual estavam se matriculando. A habilidade de produção oral ou comunicação foi a mais mencionada, sendo citada seis vezes. Duas respostas descreveram o desejo pelo desenvolvimento da pronúncia, uma da escrita, uma do vocabulário, uma da leitura, uma de formular frases, e outras duas aprender inglês de forma geral. Algumas dessas respostas serão apresentadas a seguir:

Espero poder aprender inglês em todos os aspectos e não travar quando eu precisar utilizá-lo formalmente (Beth, Questionário de Perfil).

Espero melhorar muito a minha pronúncia, além de entender de fato o que preciso saber para me comunicar com alguém que fala a língua inglesa (Mabel, Questionário de Perfil).

Que eu melhore minha conversação (Paul, Questionário de Perfil).

Para concluir esta seção, ressaltamos que esse levantamento teve como objetivo conhecer quem seriam os alunos participantes da pesquisa e, especialmente, compreender a familiaridade e o contato deles com a LI. Com base nos resultados, observamos que, de forma geral, a maior parte dos alunos se considera em nível intermediário de inglês, gosta do idioma e o utiliza com frequência fora do contexto escolar.

Na próxima seção, apresentamos o mapeamento de preferências e interesses sobre a aprendizagem de inglês realizado na fase inicial da pesquisa, tendo como respondentes estudantes matriculados nos diversos cursos oferecidos no *campus* onde o estudo foi conduzido.

2.4 O planejamento do curso

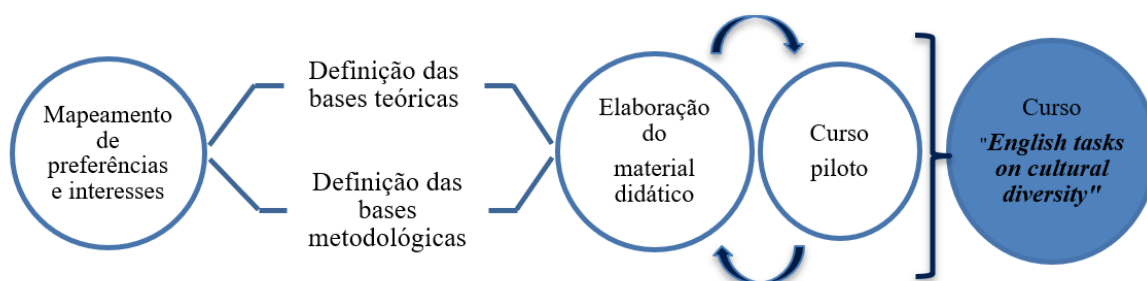
Nesta seção, descrevemos a fase que consistiu no planejamento e na concretização do curso. Corroborando as afirmações de Almeida Filho (2018, p. 11, grifo no original), compreendemos como planejamento

o processo relativamente longo e complexo de busca de fundamentos para a definição de razões para o “estudo” de uma língua e o consequente delineamento de unidades que farão parte do plano de curso. Como resultado do esforço de planejamento resultará um plano de curso para uma pessoa, sob medida, ou para uma turma num dado nível de adiantamento na aquisição da nova língua.

Diante disso, nosso planejamento foi composto por 6 etapas, 1) Mapeamento de preferências e interesses gerais de aprendizagem de inglês entre os alunos matriculados no *campus*. 2) Definição das bases teóricas; 3) Definição das bases metodológicas; 4) Elaboração do material didático; 5) Aplicação do curso-piloto e, por fim, 6) Oferta do curso “*English tasks on cultural diversity*”.

Essa trajetória está ilustrada na *Figura 7* e discutida com mais detalhes nas seções seguintes.

Figura 7- Etapas que constituíram o planejamento do curso implementado.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

2.4.1 Mapeamento de preferências e interesses de aprendizagem de inglês dos alunos matriculados no *campus*

O objetivo principal do mapeamento, realizado no segundo semestre de 2021, foi conhecer as preferências e os interesses gerais de aprendizagem da LI entre os estudantes matriculados no *campus* da instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Embora os respondentes desse levantamento não fossem os participantes definitivos desta pesquisa, esse mapeamento foi relevante para especular o tipo de ensino (estruturalista/comunicativo), o propósito de aprendizagem (geral/ específico) e as habilidades comunicativas que a maioria desejava em um curso de inglês. Essas e outras informações seriam, portanto, uma fonte representativa dos desejos, das necessidades e interesses majoritários dos alunos do *campus*. Com base nesses dados preliminares, foi possível ter uma ideia de como o material didático do PTBT seria desenhado.

Para a geração dos dados, um questionário estruturado de levantamento de preferências e interesses (*Apêndice A*) em *google forms* a todos os estudantes matriculados nos sete cursos oferecidos no *campus* onde a pesquisa foi realizada por meio do sistema SUAP do IFSP no segundo semestre de 2021. Também foi solicitado a alguns docentes o envio do *link do* questionário aos alunos pela plataforma *Teams* ou em grupos de *WhatsApp* das turmas. No total, obtivemos 159 respostas.

Aproximadamente 757 estudantes estavam matriculados neste *campus* à época do envio do instrumento⁵⁸. Entre os sete cursos oferecidos à época da coleta, cinco eram cursos superiores: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Computação, Automação Industrial, Licenciatura em Física; e dois eram CTIEM: Técnico em Informática e Técnico em Manutenção Automotiva.

Assim como pontua Graves (2000), compreendemos que é a partir da interpretação dos dados gerados nessa análise inicial que as decisões sobre o planejamento do curso podem começar a ser tomadas e que a pessoa mais indicada para analisar as necessidades e/ou interesses dos aprendizes é o próprio professor.

Nos casos em que aprendizes não apresentam maturidade suficiente para compreender e/ou explicitar suas reais necessidades e interesses de uso da LE, eles podem, também, manifestar e expressar suas fantasias (Almeida Filho, 2012). As fantasias reveladas

⁵⁸ Importante mencionar que nessa época estávamos no período de pandemia do novo coronavírus, o que pode ter influenciado no número de estudantes matriculados no *campus*, como também no número de respondentes ao questionário enviado.

pelos estudantes “merecem ser reconhecidas porque são fonte de energia advinda de motivações, e uma vez conhecidas, podem ser trabalhadas até o ponto de se transformarem em interesses explicitados” (Almeida Filho, 2012, p. 41).

A importância de se buscar antecipadamente os temas considerados importantes pelos alunos e que fazem parte de seu universo para o planejamento de um curso de línguas também tem sido discutida (Almeida Filho, 2012, 2015; Xavier, 1999). Lucas (2016, p. 153), por exemplo, reforça essa relevância e afirma que “o aprendiz espera encontrar assuntos que sejam de seu interesse dentro do material didático.

Com relação ao PTBT, Xavier (1999, p. 95) aponta que os temas de interesse podem partir dos próprios alunos:

A opção por uma análise de preferências e interesses ao invés de uma análise de necessidades está relacionada à proposta do PTBT, que é de possibilitar aos alunos a escolha de temas/tópicos de seu interesse e não, necessariamente, daqueles necessários a eles. Além disso, o fato de escolherem um assunto interessante não descarta a possibilidade de ser ele, também, necessário para as suas vidas.

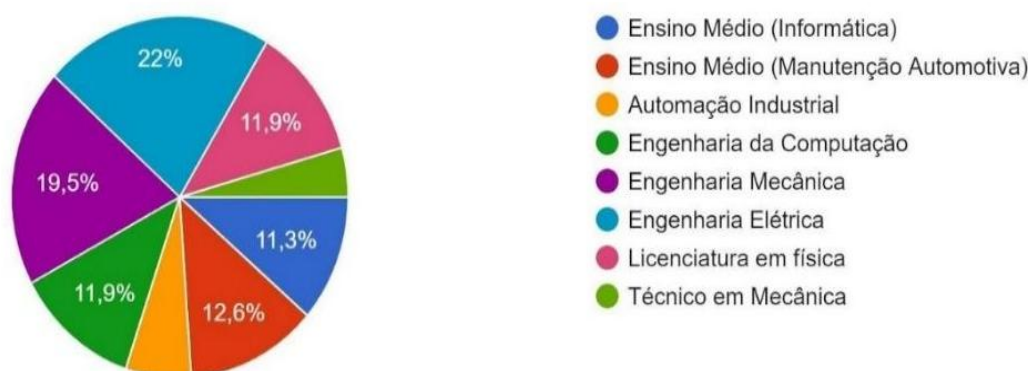
Apesar de reconhecermos a importância de considerar todos os elementos envolvidos em uma análise de necessidades abrangente para o planejamento de um curso de línguas, nesta pesquisa, optamos por focar especificamente nos interesses de uso da LI e preferências temáticas dos aprendizes. Assim, a análise de interesses se mostrou mais pertinente para orientar o planejamento do nosso curso.

O questionário utilizado para a coleta de preferências e interesses gerais dos alunos foi dividido em três seções que buscaram conhecer: 1) informações pessoais gerais dos estudantes; 2) o papel da língua inglesa na sua vida e 3) suas preferências e interesses com relação ao oferecimento de um curso de inglês na instituição.

Dos 159 estudantes que responderam ao questionário, 22% estavam matriculados no curso de Engenharia Elétrica, 19,5% em Engenharia Mecânica, 12,6% no CTIEM em Manutenção Automotiva, 11,9% em Engenharia da Computação, 11,9% em Licenciatura em Física, 11,3% no CTIEM em Informática, 6,4% no curso superior tecnológico em Automação Industrial e 4,4% no Curso Técnico Concomitante ao EM em Mecânica.

O *Figura 8*, a seguir, ilustra essas informações.

Figura 8- Porcentagem de respondentes em cada curso



Fonte: Questionário de preferências e interesses de aprendizagem de inglês dos alunos, elaborado pela autora desta tese.

Quanto à faixa etária dos estudantes, 51,6% tinham entre 15 e 18 anos, 39,6% entre 19 e 25 anos e 8,8% mais de 26 anos de idade. Por esses dados, observamos que grande parte dos nossos respondentes são adolescentes e jovens adultos. Nesse contexto, a aplicação de um questionário de análise de interesses e preferências se mostrou uma escolha apropriada para esse público.

A seção que discorria sobre o papel da LI na vida dos estudantes revelou que 95% gostam da LI. No que diz respeito à frequência de uso do idioma, 30,2% disseram usá-la às vezes; 23,7% afirmaram não a usar por falta de conhecimento, 18% assinalaram que a usam muito e 16% muito pouco. Apenas um respondente relatou não ver necessidade no uso do inglês. Essas informações levam-nos a refletir sobre a necessidade de ampliar as oportunidades de contato e uso da LI na sala de aula.”

Quando questionados sobre a utilização do inglês no dia a dia, os estudantes eram livres para assinalar mais de uma opção. As respostas mais assinaladas foram: ouvir músicas que gosta (73%); assistir a vídeos no YouTube (66%); ficar por dentro das notícias do mundo (53%); fazer pesquisas acadêmicas (27%); escrever textos informais (22%); cumprir tarefas do trabalho/profissão (19%); conversar com amigos que vivem fora do país (14%); jogar (4%); assistir a filmes e séries (2%); estudar (32%). A opção “não uso porque não tenho conhecimento da língua” foi assinalada por 25 estudantes.

Diante dessas respostas, observamos que, além de ouvir músicas, outra atividade muito comum confirmada pela grande maioria dos respondentes foi assistir a vídeos no *YouTube*. Consideramos esses dados fornecidos pelos estudantes fundamentais para a

construção do planejamento do curso, que deve priorizar a incorporação do ensino da LI em uso, em contextos sociais específicos e com um propósito comunicativo. Desse modo, os alunos conseguem atribuir sentido ao que aprendem, relacionando esse conhecimento com sua aplicação na vida real (Xavier, 2023).

Com relação ao uso de inglês no trabalho, dos 33,3% dos respondentes que relataram estar trabalhando no momento, um pouco mais da metade (52%) relevou que nunca usou a língua no ambiente profissional. A baixa porcentagem de respondentes que relatou estar trabalhando no momento da coleta e o fato de mais da metade das respostas indicar a não utilização da LI no ambiente profissional, representa um forte indicativo de que um curso de inglês para fins ocupacionais não seria o caso para esse público.

Sobre a realização de curso de inglês fora da escola regular, 33% responderam nunca ter cursado, 22% afirmaram ter realizado até um ano de curso, 18,9% dos estudantes disseram ter concluído de 2 a 4 anos de curso, e apenas 15,7% realizaram 5 anos ou mais de curso.

Ao responderem sobre o conhecimento de inglês no geral, 45,3% se consideram iniciantes, 36,5% acreditam possuir nível intermediário da língua e a minoria (18,2%) relatou ter inglês avançado. Ao serem questionados se fariam um curso de inglês oferecido no IFSP, a grande maioria (81,7%) respondeu que sim. Para essa questão, foram deixados muitos comentários e grande parte dos respondentes revelou bastante interesse pelo curso. Alguns expuseram a dificuldade em se matricular em um curso presencial por falta de tempo e problemas com deslocamento, por não morarem na cidade.

A fim de complementar a pergunta anterior, investigamos o que um curso de inglês precisaria oferecer para que os estudantes se sentissem motivados a realizá-lo. Essa pergunta foi aberta. Categorizamos as respostas, para uma melhor compreensão das preferências dos respondentes, em duas: formato de curso e abordagem de ensino.

Com relação ao formato de oferta do curso, dos 45 comentários que foram deixados a respeito dessa categoria, 62% indicaram a preferência por um curso presencial, 27% pelo ensino híbrido e apenas 11% demonstraram o desejo por um curso *on-line*. Esse ponto foi fator decisivo para a escolha de oferta presencial para o curso realizado.

Os comentários encontrados acerca da abordagem de ensino destacam a preferência por cursos comunicativos. A maioria das ocorrências encontradas sobre essa categoria (80%) enfatizou o desejo por cursos com foco na conversação e, nas palavras dos respondentes “com aulas mais práticas”, “mais interativas” e “dinâmicas”. Em apenas duas dessas respostas identificamos o interesse pelo ensino de gramática e vocabulário.

Essa constatação foi crucial para a decisão de elaborar um curso fundamentado nos princípios do ensino comunicativo de línguas, em especial o PTBT, que propõe tarefas ancoradas em situações reais e significativas para os estudantes (Barbirato, 2005). Além disso, o interesse por aulas mais interativas e dinâmicas foi considerado na elaboração da proposta metodológica do planejamento, que privilegiou a realização de atividades colaborativas como forma de promover a interação e a construção conjunta de sentidos. O desejo de aprimorar a habilidade de produção oral também foi amplamente mencionado pelos respondentes na mesma questão que tratava da abordagem de ensino. Embora compreendamos que, no ensino comunicativo, as habilidades linguísticas não sejam trabalhadas de forma isolada, é possível dar ênfase aos interesses dos alunos, neste caso, à habilidade oral, por meio de tarefas orais que favoreçam a interação significativa.

Ainda nesta seção, buscamos compreender por que os alunos estudam ou estudariam inglês. Elencamos por ordem decrescente as escolhas dos respondentes. A partir de diversas opções oferecidas, as mais assinaladas foram: Viajar para outros países (86%); conseguir uma vaga de emprego (84%); comunicar-se com pessoas de outros países (78%); lazer (assistir a séries, filmes no *Youtube*, etc.) (75%); comunicar-se em inglês no ambiente de trabalho (72%); morar em outro país (71%); aprender novas habilidades a partir do inglês (71%); fazer um intercâmbio cultural (65%). No espaço aberto para comentários, as respostas mais recorrentes foram relacionadas ao interesse na língua para jogos *on-line*.

Esses dados fornecidos pelos estudantes são fundamentais para a construção do planejamento do curso, que deve priorizar a incorporação do ensino da LI em uso, em contextos sociais específicos e com um propósito comunicativo. Com isso, os alunos conseguem atribuir sentido ao que aprendem, relacionando esse conhecimento com sua aplicação na vida real (Xavier, 2023).

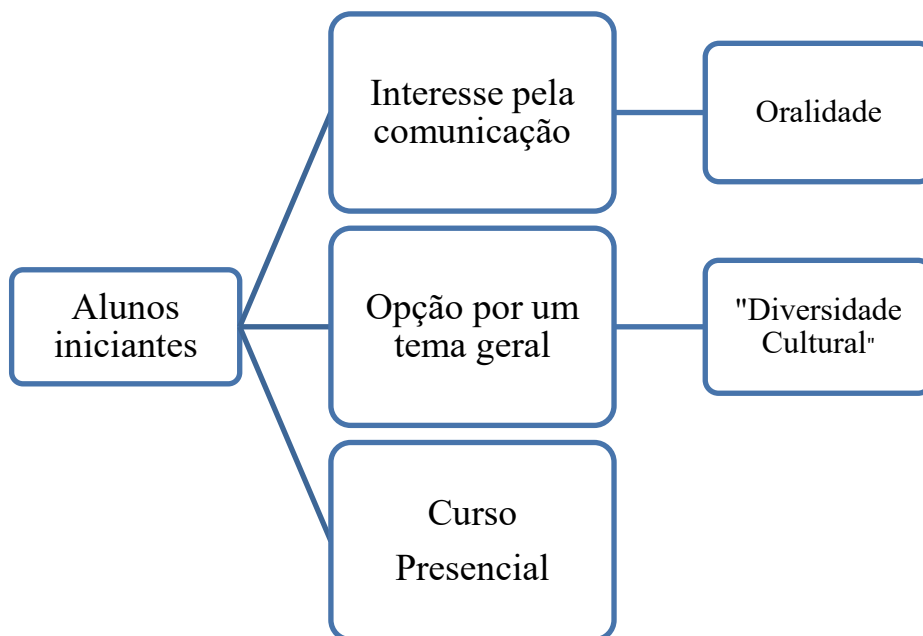
A terceira e última seção do questionário tinha como objetivo identificar qual temática atenderia aos interesses e desejos dos alunos, a saber: temática geral ou temática específica para a área profissional dos estudantes. Entre as duas temáticas, a mais votada foi a ‘temática geral’, com 67,9% dos votos.

Entre os temas sugeridos (educação, relacionamento, diversidade cultural, viagem etc), o mais votado foi diversidade cultural (54%), seguido de educação (53%). Dos 32,1% dos respondentes que demonstraram preferência por um curso com temática profissional, 49% dos votos foram para o tema tecnologia, seguido de 21% para o inglês no mercado de

trabalho/estudos. Diante desses resultados, o tema escolhido para o desenvolvimento do material foi Diversidade Cultural.

Os dados discutidos nortearam o planejamento do curso e a elaboração do material na presente pesquisa. Partimos do princípio de que a maioria dos estudantes: 1) se autoavaliou como iniciantes na LI; 2) demonstrou interesse por cursos de inglês com foco na comunicação, sendo a oralidade a habilidade de maior interesse; 3) optou por curso com temática geral, sendo o tema mais votado Diversidade Cultural; e 4) relatou preferência pela oferta de curso presencial, conforme ilustra a *Figura 9*, a seguir:

Figura 9- Principais resultados do levantamento de preferências e interesses dos estudantes matriculados nos cursos oferecidos no *campus*



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Para finalizarmos esta seção, concluímos que o mapeamento realizado nesta fase inicial trouxe informações relevantes que puderam ser consideradas para atender ao perfil dos estudantes matriculados no *campus* onde a pesquisa foi realizada.

2.4.2 Definições das bases teóricas que fundamentam o planejamento do curso ofertado nesta pesquisa

Após decisão definitiva sobre a escolha do PTBT para a tese, passamos a buscar na literatura bases teóricas que pudessem fundamentar nosso planejamento de forma que

atendesse ao nosso objetivo central. Nesse sentido, o PTBT e a elaboração do material didático foram construídos a partir das seguintes premissas:

1. O principal objetivo do ensino de LE é o uso da língua para a comunicação (Almeida Filho; 1993; Widdowson, 1978);
2. O planejamento de ensino é analítico com foco reativo na forma (Long, 2015, 2016);
3. O ambiente de ensino favorece um ambiente significativo/relevante e o uso comunicativo da L-alvo (Almeida Filho, 2015, 2022; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Barbirato, 1999, 2005; Xavier, 2023);
4. O insumo apresentado e utilizado para a elaboração das atividades comunicativas são textos autênticos, não adaptados para o ensino (Long, 2015, 2016; Tomlinson, 2011);
5. As atividades comunicativas e tarefas representam ações que os alunos desempenham na vida real (Barbirato, 2005; Long, 2015, 2016);
6. O professor assume papel de gerenciador de ensino (Allwright, 1984); e os alunos sujeitos ativos no processo de aprendizagem (Almeida Filho; Barbirato, 2016).
7. A interação assume papel central no processo de ensino e aprendizagem (Allwright, 1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016);
8. Um cenário colaborativo é instaurado (Figueiredo, 2019) onde os participantes podem negociar sentidos (Barbirato, 2005; Long, 1985, 2015) e construir conhecimento em conjunto (Figueiredo, 2019; Torres; Irala, 2014;), a partir de diálogos colaborativos (Swain, 2000);
9. Em colaboração, a ZDP é desenvolvida a partir da interação entre os participantes (Vygotsky, 1978), sendo o *scaffolding* um suporte temporário para o desenvolvimento da L-alvo dos estudantes (Figueiredo, 2019, Swain; Watanabe, 2013).

Definidas as bases teóricas que fundamentam o PTBT proposto, passamos para a apresentação da proposta metodológica desenhada para o curso.

2.4.3 Definições das bases metodológicas que fundamentam o planejamento do curso ofertado nesta pesquisa

Após definida a teoria que embasaria o PTBT, iniciamos a fase da ação, ou seja, a materialização dos pressupostos teóricos no desenvolvimento do material usado no curso intitulado “*English Tasks on Cultural Diversity*”.

O curso foi planejado com uma carga horária de 20 horas, divididas em 12 semanas, com aulas semanais de 1h30 de duração. Essa carga relativamente baixa justifica-se pela grande quantidade de atividades extras realizadas pelos alunos na escola. Dessa forma, preocupamo-nos em não sobrecarregar os participantes, evitando faltas e desistências no decorrer da pesquisa.

Foi realizada a seleção de diversos textos relacionados à temática central do curso, com o objetivo de iniciar o processo de elaboração do material didático a ser implementado. A definição dos conteúdos foi sendo construída ao longo da preparação, a partir de ideias que surgiam durante as leituras realizadas pela professora-pesquisadora sobre o tema.

Para o PTBT proposto, foram selecionados assuntos que fazem parte da realidade dos alunos para que pudessem ser significativos para a turma. A própria temática ‘Diversidade Cultural’ propicia reflexões importantes, articuladas com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre questões como respeito, igualdade, questões sociais e cultura (Xavier, 2023).

Levando isso em consideração, uma variedade de textos escritos e orais (vídeos) foram retirados de diversas fontes da *internet*. Optamos por inserir no material textos autênticos, assim como define Tomlinson (2011, p. ix, tradução nossa⁵⁹):

[u]m texto que não é escrito ou falado para fins de ensino de línguas. Um artigo de jornal, uma canção de rock, um romance, uma entrevista de rádio, instruções sobre como jogar um jogo e um conto de fadas tradicional são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o uso do discurso indireto um diálogo transcrito para exemplificar formas de convidar e uma versão linguisticamente simplificada de um romance não seriam textos autênticos

Quatro tópicos foram definidos para trabalhar o tema central: diversidade cultural⁶⁰:

⁵⁹ Trecho original: “*A text which is not written or spoken for language-teaching purposes. A newspaper article, a rock song, a novel, a radio interview, instructions on how to play a game and a traditional fairy story are examples of authentic texts. A story written to exemplify the use of reported speech, a dialogue scripted to exemplify ways of inviting and a linguistically simplified version of a novel would not be authentic texts*” Tomlinson (2011, p. ix).

⁶⁰ Cada um dos ciclos é apresentado em detalhes no *Apêndice B*.

- 1) *What Is Cultural Diversity?*
- 2) *Eastern and Western Worlds*
- 3) *Cultural Facts and Curiosities*
- 4) *Raising Cultural Awareness.*

Para cada tópico, foram desenvolvidos ciclos de tarefas. No tópico 1 foram produzidos dois ciclos, assim como nos tópicos 2 e 3. No tópico 4, foram produzidos três ciclos. No total, foram construídos nove ciclos de tarefas. A *Figura 10* ilustra essa divisão.

Figura 10- Ciclos de tarefas que compuseram o material elaborado e aplicado

WHAT IS CULTURAL DIVERSITY?	EASTERN AND WESTERN WORLDS	CULTURAL FACTS AND CURIOSITIES	RAISING CULTURAL AWARENESS
Ciclo 1: <i>What are their main topics?</i>	Ciclo 3: <i>Replying to a comment</i>	Ciclo 5: <i>Wedding ceremonies</i>	Ciclo 7: <i>Cultural awareness at school</i>
Ciclo 2: <i>Top Brazilian cultural trait</i>	Ciclo 4: <i>Reacting to stereotypes</i>	Ciclo 6: <i>Interviewing about a Brazilian Curiosity</i>	Ciclo 8: <i>Resolutions for 2024</i>
			Ciclo 9: <i>Cultural diversity mind map</i>

Fonte: Figura elaborada pela autora desta tese.

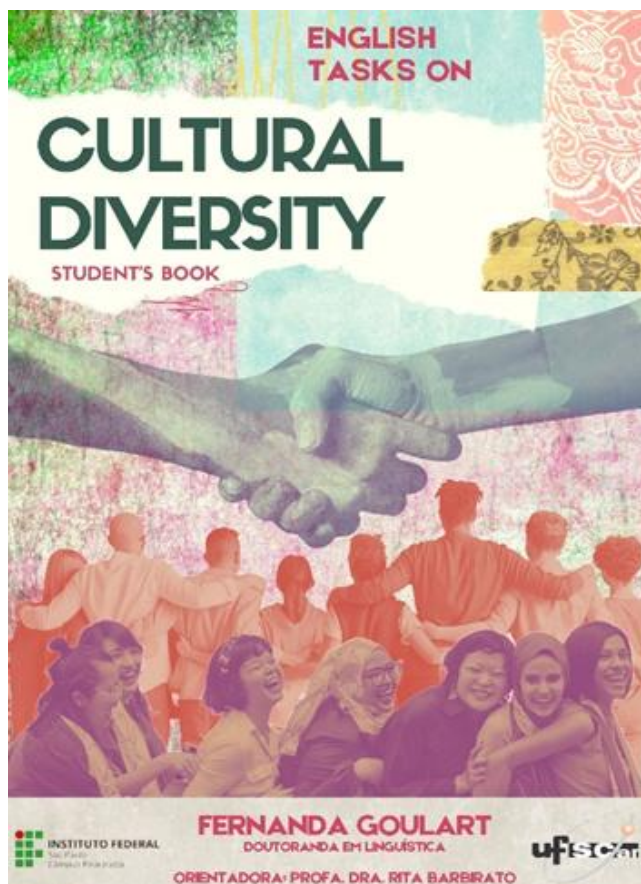
O *layout* do material didático⁶¹ foi construído na plataforma *Canva*, que oferece uma gama de imagens e figuras gratuitas para professores, livre de direitos autorais. A primeira versão do material começou a ser elaborada entre os meses de dezembro de 2021 a abril de 2022. O material didático foi concluído no final do primeiro semestre de 2023⁶².

Na *Figura 11*, que segue, apresentamos a capa do material elaborado.

⁶¹ No *Apêndice B*, encontram-se os *links* para acesso ao material didático implementado no curso.

⁶² Na época, a professora-pesquisadora estava em Londres, Reino Unido, realizando o doutorado sanduíche, e contou com a colaboração voluntária de uma falante nativa da LI, com formação superior, para revisar o material. Essa leitura assegurou a adequação linguística e a correção gramatical do material.

Figura 11- Capa do material didático elaborado.



Fonte: Material didático elaborado pela autora desta tese.

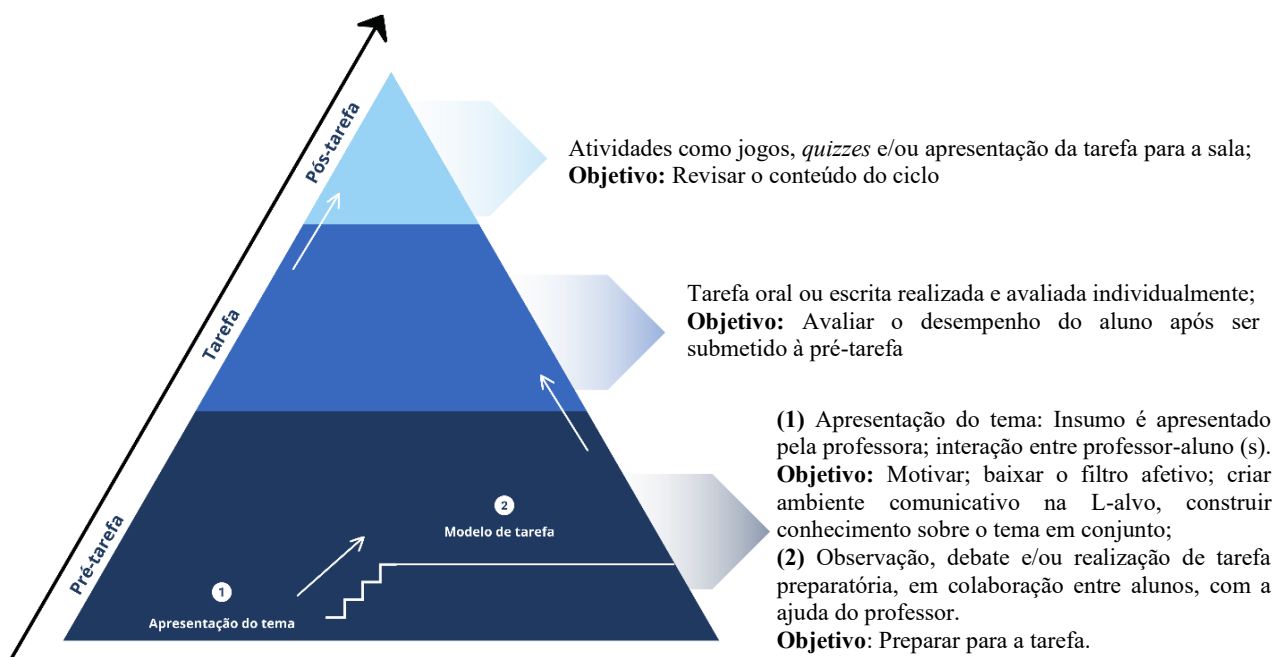
Para a implementação do PTBT proposto, desenvolvemos um esquema metodológico (*Figura 12*), composto pelas três fases que compõem um ciclo de tarefa: 1) a Pré-tarefa, 2) a Tarefa e 3); e a Pós-tarefa. Conforme representado no esquema (*Figura 12*), observamos que a pré tarefa é a primeira fase do ciclo. Desenhada para ser a fase mais longa do ciclo e realizada em duas etapas consecutivas: 1) Apresentação do tema e 2) Observação, debate e/ou realização de tarefa preparatória.

Depois de realizadas as duas etapas da pré-tarefa, os alunos são submetidos a uma tarefa. As setas para cima indicam que *scaffolding* é fornecido a partir dessas atividades até chegar na fase da tarefa. Por fim, para fechar o ciclo, uma atividade final é proposta para a pós-tarefa.

O tema do ciclo é apresentado e guiado principalmente pela professora-pesquisadora. Nessa primeira etapa da pré-tarefa, atividades comunicativas com baixa complexidade cognitiva com o objetivo de apresentar e construir conhecimento sobre a temática são realizadas com a sala toda a partir de um ambiente colaborativo. O intuito é motivar a

participação e baixar o filtro afetivo dos alunos. Essa etapa baseia-se no princípio de Krashen (1982) de que o insumo na LE deve ser compreensível, interessante/relevante, não sequenciado gramaticalmente; oferecido em quantidade suficiente e em ambiente que incentive a sentir-se à vontade, estimulando a autoconfiança.

Figura 12- Proposta metodológica desenhada para este PTBT.



Fonte: Figura elaborada pela autora desta tese.

A seguir, cada uma dessas etapas é descrita com mais detalhes.

1) Etapa 1 da pré-tarefa: Apresentação do tema

Nesse momento, a comunicação na L-alvo parte da professora-pesquisadora, que, gerenciando as discussões, espera que os alunos interajam no seu tempo. Compreendemos que é muito comum experimentarmos períodos de silêncio por parte de alguns alunos (Krashen, 1982). Nesse sentido, não exigimos que todos os alunos produzam na L-alvo e não corrigimos erros que não interfiram na comunicação.

Como exemplo de atividade proposta nesta etapa, apresentamos o Ciclo 1. A professora inicia o primeiro ciclo de tarefas a partir de uma imagem no retroprojektor representando vários tipos de diversidade cultural. Com isso, incentiva os alunos, para que,

em conjunto, tragam seu conhecimento sobre o que está sendo projetado, na L-alvo. Durante o diálogo colaborativo, a professora acrescenta informações, auxilia nas possíveis dúvidas que surgem durante a comunicação. Ao conduzir o diálogo, a professora opera na ZDP do estudante, oferecendo apoio linguístico necessário.

Para este ciclo, após a apresentação da temática, os alunos realizaram, em duplas, uma atividade de leitura (*Figura 13*) que consistiu em trechos de descrição das imagens discutidas para que fossem relacionadas aos seus respectivos subtítulos. Em seguida, a professora corrigiu a atividade oralmente com a sala toda.

Figura 13- Atividade comunicativa realizada na Pré-tarefa 1

3. Now, with your partner, read the seven following excerpts. What are they about? Find their topics from the headings above.

The image shows a worksheet with seven text excerpts and a list of headings. The excerpts are:

- [...] WOMEN AND MEN, AND GIRLS AND BOYS, ENJOY THE SAME RIGHTS, RESOURCES, OPPORTUNITIES AND PROTECTIONS. IT DOES NOT REQUIRE THAT THEY BE TREATED EXACTLY ALIKE.
- IT IS A BROAD TERM USED TO DESCRIBE THE WAYS THAT PEOPLE COMMUNICATE WITH EACH OTHER.
- THEY IDENTIFY EACH SOCIETY IN THE WORLD, THEIR HERITAGE AND MAKE THEM UNIQUELY DIFFERENT. LIKE LANGUAGE AND CUSTOMS, THEY ARE INGRAINED IN A PERSON. THEY ARE PRACTICES AND BELIEFS THAT ARE LEARNED SINCE BIRTH.
- [...] THE ARGUMENTS FOR VALUING OLDER EMPLOYEES ARE IDENTICAL TO THE LOGIC FOR EMPHASIZING DIVERSITY AND INCLUSION FOR OTHER GROUPS. IN ADDITION TO BEING A MATTER OF HUMAN RIGHTS (ALL PEOPLE DESERVE EQUAL OPPORTUNITIES AND EQUAL TREATMENT), COMPANIES ACTUALLY BENEFIT FROM HAVING A DIVERSE WORKFORCE-AND THAT INCLUDES DIVERSITY IN AGE.
- WE CAN THINK OF THEM IN TERMS OF BROAD CATEGORIES, LIKE PHYSICAL, COGNITIVE, SENSORY, MENTAL HEALTH, AND LEARNING DISABILITIES. OR WE CAN FOCUS ON SPECIFIC DIAGNOSES, LIKE SPINAL CORD INJURY, CEREBRAL PALSY, AND CHRONIC PAIN.
- TODAY, IT ENCOMPASSES A MULTIPLICITY OF TRADITIONS SUCH AS SIKHISM, BUDDHISM, ISLAM AND HINDUISM, AS WELL AS AN INCREASING VARIETY OF NONINSTITUTIONAL BELIEF SYSTEMS SUCH AS HUMANISM, SKEPTICISM, ATHEISM AND SUBJECTIVE SPIRITUALITY.
- IT MAY REFER TO COLOUR, NATIONALITY AND ETHNIC ORIGINS:
 - COLOUR INCLUDES, FOR EXAMPLE, BEING BLACK OR WHITE.
 - NATIONALITY INCLUDES, FOR EXAMPLE, BEING A BRITISH, JAMAICAN OR PAKISTANI CITIZEN.
 - ETHNIC OR NATIONAL ORIGINS INCLUDE, FOR EXAMPLE, BEING FROM A ROMA BACKGROUND OR OF CHINESE HERITAGE.

Fonte: Material didático elaborado pela autora desta tese.

As atividades usadas nesta etapa consistiram em atividades voltadas para o uso comunicativo da L-alvo.

2) Etapa 2 da pré-tarefa: Observação, debate e/ou realização de tarefa preparatória em colaboração

A segunda etapa da pré-tarefa consistiu na observação, debate e/ou realização de tarefa em colaboração que serviu como preparação para a tarefa principal, de forma que exigisse menos esforço cognitivo dos alunos do que a tarefa principal.

As atividades, realizadas em duplas ou grupos, foram registradas em vídeo pelos próprios participantes, utilizando o aparelho celular de um dos integrantes. Esse aluno ficou responsável por enviar o arquivo à professora por meio do *Google Drive*, logo após a conclusão de cada atividade.

O principal objetivo dessa etapa foi preparar os estudantes para a realização da tarefa principal a partir de uma experiência prévia preparatória. A pré-tarefa permitiu a exploração do insumo, que na maioria das vezes foi feito a partir da observação e discussão de textos autênticos e/ou de nativos realizando tarefas semelhantes (Long, 2015), seguido de prática escrita ou oral visando à construção de conhecimentos necessários para a próxima fase.

Nessa dinâmica, os estudantes eram solicitados a interagir e negociar sentidos conjuntamente a partir de diálogos colaborativos, preferencialmente na LI. A interação colaborativa entre os participantes, nesse contexto, foi planejada para aumentar as chances de produção na L-alvo (Swain, 2000), além de favorecer a construção compartilhada do conhecimento e oferecimento de *scaffolding* (Figueiredo, 2019).

O papel do professor nessa fase foi o de facilitador (Barbirato, 2005), responsável por apresentar a proposta da atividade, auxiliar os estudantes durante sua execução e fornecer *feedback* para orientar o processo de aprendizagem quando necessário.

Para ilustrar esta etapa, apresentamos a pré-tarefa do Ciclo 4. Para essa atividade, os alunos, primeiro, assistiram a um vídeo retirado do *YouTube* intitulado “*TRUTH or MYTH: Arabs React to Stereotypes*” (Figura 14), no qual árabes de diferentes países reagem a estereótipos sobre sua cultura. Além disso, discutem sobre seu conteúdo. Esta e nenhuma outra atividade foi adaptada para o ensino, ou seja, os vídeos e textos utilizados são de fontes autênticas (Tomlinson, 2011).

Após assistirem ao vídeo, os alunos, em pares, realizaram uma atividade de compreensão sobre o conteúdo do vídeo, que continha afirmações para que eles assinalassem se eram mito ou verdade. A correção da atividade foi realizada com a sala toda oralmente.

Figura 14- Atividade realizada na Pré-tarefa 4: “*TRUTH or MYTH: Arabs React to Stereotypes*”



Fonte: Material elaborado pela autora desta tese⁶³.

Essa pré-tarefa serve como modelo para a Tarefa 4. Nela, os alunos, simulando estarem estudando em um colégio num país árabe, eram solicitados a reagir a estereótipos sobre a cultura brasileira. Assim como feito no vídeo que serviu de modelo, os alunos eram livres para reagir à afirmação dada, concordando ou discordando dela e expondo sua opinião.

A *Figura 15*, a seguir, retrata o momento em que os alunos Anthony e Arnold realizam a Tarefa 4, oralmente, para a sala toda.

Figura 15- Participantes Anthony e Arnold realizando a Tarefa 4



Fonte: Dados desta tese.

Foram realizadas, no total, nove pré-tarefas. O *Quadro 6*, a seguir, apresenta as nove pré-tarefas elaboradas para a etapa 2, o objetivo principal de cada uma das pré-tarefas e, na terceira coluna, o propósito comunicativo da tarefa correspondente. Reiteramos que na etapa

⁶³ Vídeo retirado do *YouTube*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=fb-u64vtF-M&t=0s>>. Acesso em: 14 mar. 2025.

1 foi realizada a apresentação do tema pela professora e a discussão /e ou realização atividade comunicativa sobre a temática.

Quadro 6- Descrição das nove pré-tarefas desenhadas para PTBT

PRÉ-TAREFA	OBJETIVO DA PRÉ-TAREFA	PROPÓSITO COMUNICATIVO DA TAREFA CORRESPONDENTE
Pré-tarefa 1	Criar, em duplas, um título para um vídeo sobre diversidade de gênero assistido em aula.	Formular quatro títulos para quatro reportagens que seriam publicadas em um blog internacional.
Pré-tarefa 2	Em duplas, discutir oralmente sobre aspectos culturais mais comuns de cultura de algum país que conheçam.	Descrever o traço cultural mais representativo do Brasil para ser compartilhado no quadro de avisos de uma escola britânica.
Pré-tarefa 3	Ler comentários de terceiros deixados em um vídeo de <i>YouTube</i> e opinar oralmente, em duplas, se concordam ou não com os conteúdos dos comentários.	Responder a um comentário em um vídeo do <i>YouTube</i> deixando uma opinião
Pré-tarefa 4	Assistir a um vídeo de árabes reagindo a estereótipos e, em seguida, realizar uma atividade de verdadeiro ou falso sobre o conteúdo do vídeo.	Reagir a um estereótipo sobre algum aspecto da cultura brasileira formulado por um colega de uma escola Árabe.
Pré-tarefa 5	Ler descrições sobre um casamento de uma cultura específica e, em seguida, compartilhar o que aprenderam com a sala toda oralmente.	Descrever alguma curiosidade presente em casamentos brasileiros para ser publicada em um blog internacional sobre diversidade cultural.
Pré-tarefa 6	Entrevistar (realizar um jogo de perguntas) a professora para descobrir uma curiosidade cultural que ela sabe sobre algum lugar do Brasil.	Entrevistar (realizar um jogo de perguntas) um colega a fim descobrir uma curiosidade cultural de uma região do Brasil para um projeto escolar.
Pré-tarefa 7	Ler uma lista com 50 opções de resoluções para 2024 e discutir, em duplas, quais delas pretendem cumprir ou não.	Elencar ações que devem e que não devem ser feitas pela comunidade escolar a fim de se construir um ambiente com consciência cultural para postar no jornal da escola.
Pré-tarefa 8	Assistir a um vídeo de uma professora britânica explicando	Listar atividades que pretende desenvolver na escola em 2024 para

	sobre as atividades que realiza para promover consciência cultural com seus alunos. Em seguida, realizar uma atividade de boas condutas escolares, relacionando imagens com seus títulos. Depois, acrescentar à lista, de três a quatro atividades que considerassem importantes a serem realizadas na escola para uma boa convivência.	ajudar na consciência cultural entre alunos a ser apresentada na reunião do clube da escola.
Pré-tarefa 9	Com uma lista de palavras previamente fornecidas, montar, em grupos, um mapa mental e identificar, a partir das informações, sua temática central.	Criar um mapa mental sobre diversidade cultural para compartilhar com os estudantes no mural da escola

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Após descrever as duas etapas que compuseram a fase da pré-tarefa, passamos para a fase da tarefa.

2) A tarefa

A tarefa foi desenhada para ser realizada individualmente, assim como na proposta de Prabhu (1987). Dessa forma, torna-se possível verificar o desempenho de cada aluno na tarefa dentro da proposta deste estudo.

Além dos critérios definidores de tarefas considerados neste PTBT, as tarefas elaboradas possuem duas características específicas, assim como propõem Ellis et al. (2020, p.11), sendo elas:

- abertas e divergentes (não exigem um resultado único correto);
- retóricas (requerem a produção oral ou escrita de uma descrição, argumentação, comparação ou opinião);

No que diz respeito aos tipos de tarefas, seguimos algumas das sugestões de Willis (1996, p. 26) e incluímos:

- Tarefas de listagem
- Tarefas de ordenar ou sequenciar
- Tarefas de compartilhar experiências pessoais/conhecimento
- Tarefas de opinião
- Tarefas criativas
- Tarefa de jogo de perguntas e respostas

No *Quadro 7*, a seguir, apresentamos as nove tarefas elaboradas para este estudo, o seu tipo, a habilidade linguística exigida por cada uma, seu propósito comunicativo e o resultado comunicativo esperado.

Quadro 7- Descrição das nove tarefas elaboradas para o PTBT proposto

Tarefa	Propósito comunicativo	Modalidade	Tipo	Resultado comunicativo
Ciclo 1	Formular quatro títulos para quatro reportagens que seriam publicadas em um blog internacional.	Escrita	Criativa	Os quatro títulos
Ciclo 2	Descrever o traço cultural mais representativo do Brasil para ser compartilhado no quadro de avisos de uma escola britânica.	Escrita	Compartilhar conhecimento/ descritiva	Um pequeno texto descritivo
Ciclo 3	Responder a um comentário em um vídeo do <i>YouTube</i> deixando uma opinião	Escrita	Opinião	A resposta ao comentário do vídeo
Ciclo 4	Reagir a um estereótipo sobre algum aspecto da cultura brasileira feito por um colega de uma escola Árabe.	Oral	Opinião	A reação ao estereótipo
Ciclo 5	Descrever alguma curiosidade presente em casamentos brasileiros para ser publicada em um blog internacional sobre diversidade cultural.	Escrita	Compartilhar conhecimento/ descritiva	Um pequeno texto descritivo
Ciclo 6	Entrevistar (realizar um jogo de perguntas) um colega a fim de descobrir uma curiosidade cultural de uma região do Brasil para um projeto escolar.	Oral	Jogo de perguntas e respostas	A entrevista (as perguntas e respostas do jogo)
Ciclo 7	Elencar ações que devem e que não	Escrita	Listagem	Um quadro com uma lista de ações

	devem ser feitas pela comunidade escolar a fim de se construir um ambiente com consciência cultural para postar no jornal da escola.			
Ciclo 8	Listar atividades que pretende desenvolver na escola em 2024 para ajudar na consciência cultural entre alunos a ser apresentada na reunião do clube da escola.	Escrita	Listagem	Uma lista com as resoluções
Ciclo 9	Criar um mapa mental sobre diversidade cultural para compartilhar com os estudantes no mural da escola	Escrita	Criativa	O mapa mental

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

A seguir, descreveremos a última etapa que compôs o ciclo de tarefas, a pós-tarefa.

3) A pós-tarefa

A última fase de cada ciclo consistiu em uma atividade de pós-tarefa, cujo objetivo foi retomar e consolidar o conteúdo trabalhado, encerrando o ciclo de maneira reflexiva. Essas atividades comunicativas e/ ou tarefas envolveram a apresentação das tarefas realizadas para a sala, discussões breves sobre as tarefas, como também jogos e *quizes*.

Consideramos a fase da pós-tarefa especialmente relevante, pois oferece aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o que aprenderam, esclarecerem possíveis dúvidas e avaliarem suas produções em conjunto com o professor. No entanto, nesta tese, não aprofundaremos essa etapa, uma vez que ela não constituiu o foco central da pesquisa. Informações complementares sobre as atividades de pós-tarefa encontram-se no *Apêndice B*.

Apresentada a proposta metodológica que norteou a elaboração das sequências e ciclos para aplicação na presente tese, descreveremos, a seguir, brevemente a realização do curso-piloto, fase que auxiliou na revisão do planejamento do curso, desenho do material e procedimentos de coleta de dados.

2.4.4 O curso-piloto

Um curso de inglês piloto foi oferecido aos alunos matriculados no campus do IFSP onde a pesquisa foi realizada, entre os meses de abril e junho de 2022. Esse estudo possibilitou-nos testar os instrumentos e procedimentos metodológicos previamente para que adaptações e alterações para aprimoramento da pesquisa definitiva fossem realizadas caso necessário.

Inscreveram-se para participar do curso-piloto 41 participantes voluntários. Desses, foram selecionados os estudantes que se mostraram interessados em realizar o curso no período da manhã, uma vez que a maioria dos respondentes optou por esse turno.

Na fase seguinte à seleção dos participantes, foi realizado contato via *e-mail* e *whatsapp* para confirmação de interesse e agendamento da primeira aula. No total, 18 participantes matricularam-se no curso. O curso contou com 10 encontros e a aplicação de nove ciclos de tarefas.

Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados questionários elaborados no *Google Forms*, aplicados ao final de cada ciclo de tarefas, gravação das aulas em vídeo, análise das tarefas realizadas pelos estudantes, além do diário de aula da pesquisadora contendo observações quanto ao desempenho dos alunos durante a realização das pré-tarefas e das tarefas propostas. Ao final do curso, realizamos uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com questões sobre a percepção dos alunos a respeito de aspectos considerados relevantes pela pesquisadora.

O material didático produzido para o curso-piloto conseguiu atender grande parte do que estava previsto. No entanto, adaptações e revisões no material precisaram ser realizadas. Sentimos a necessidade de rever a fase da pré-tarefa, pois concluímos que seria importante, para cada ciclo, aumentar o insumo e incluir mais atividades preparatórias que promovessem a interação entre os alunos. Ademais, a pedido dos estudantes, mais vídeos para fomentar a compreensão oral foram adicionados a essa fase.

Também concluímos ser relevante excluir, adicionar e/ou reelaborar algumas tarefas. Pensamos em diminuir a dificuldade das tarefas, tornando-as mais curtas, porém, mantendo a proposta inicial de desenvolver a produção oral e escrita na LI.

Os questionários aplicados conseguiram avaliar de forma razoável o curso e as atividades aplicadas. No entanto, achamos que o fato de enviarmos *links on-line* para serem respondido em casa não foi válido, uma vez que muitos formulários acabaram não sendo

respondidos ou os alunos demoravam muitos dias para devolvê-los. Para o curso definitivo, organizamos a aplicação dos questionários para o final da aula, de forma que o conteúdo estivesse na memória e para garantir que todos respondessem.

Em síntese, o curso-piloto foi essencial para validar as escolhas metodológicas e identificar pontos de melhoria no planejamento e nos materiais. O curso revelou-se bastante produtivo, gerou reflexões importantes e contribuiu significativamente para o amadurecimento da professora/pesquisadora. As mudanças implementadas a partir dessa etapa refletiram um compromisso com a qualidade da pesquisa e com a experiência formativa dos alunos.

2.4.5 O curso “*English Tasks on Cultural Diversity*”

O curso “*English Tasks on Cultural Diversity*” foi ofertado como curso extracurricular entre os meses de agosto e novembro de 2023. Os encontros aconteceram às segundas-feiras, no período da manhã, das 9h30 às 11h00, em uma sala de aula de um Instituto Federal de Educação e Tecnologia localizado no interior do Estado de São Paulo. A escolha pelo período matutino deveu-se ao fato de os CTIEM serem oferecidos no turno vespertino.

Uma semana que antecedeu o início do curso, foi realizado um encontro dos alunos matriculados com a professora-pesquisadora com o objetivo de apresentar os objetivos do curso, conhecer os participantes e a professora e esclarecer possíveis dúvidas.

No total, 12 encontros foram realizados em que se cumpriu o programa dos nove ciclos de tarefas propostas sobre o tema ‘Diversidade Cultural’. Conforme mencionado anteriormente, 14 estudantes participaram do curso como voluntários. Esteve também presente nas aulas um monitor bolsista para auxiliar a professora-pesquisadora em questões técnicas como gravações das aulas, *data show* e organização do *drive* contendo os dados gerados.

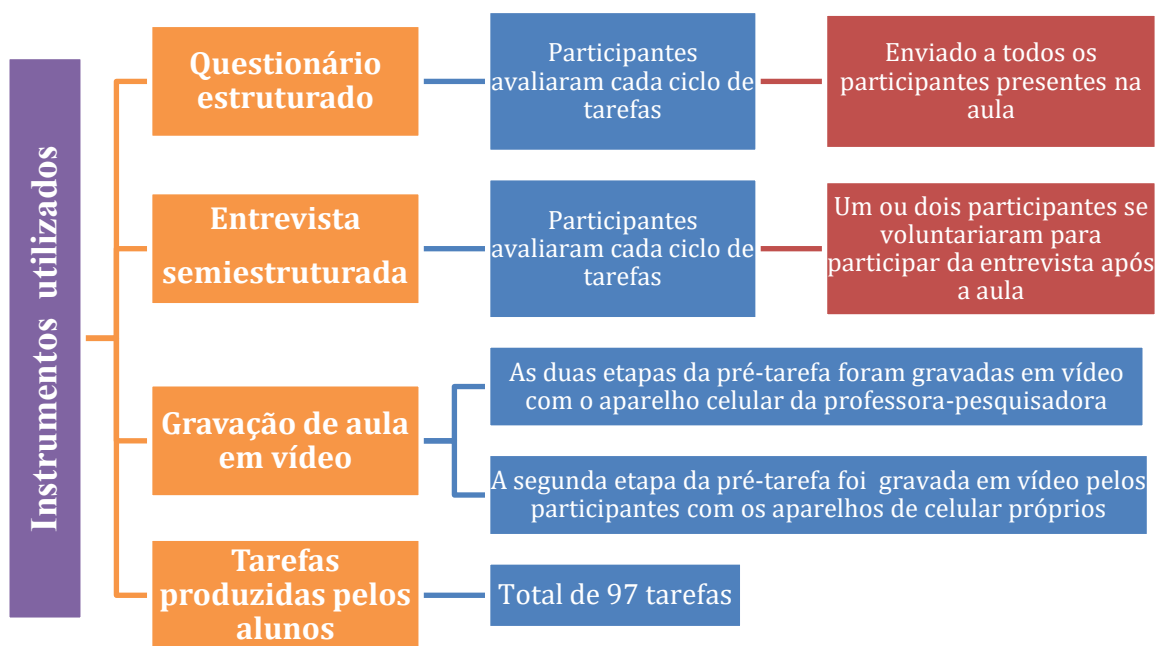
A próxima seção abordará os instrumentos usados para a geração de dados.

2.5 Instrumentos para a composição e coletas de dados

Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta e geração de dados: 1) Questionário estruturado para avaliação de cada ciclo de tarefas; 2) Entrevista

semiestruturada para avaliação de cada ciclo de tarefas; 3) Gravação das aulas em vídeo; 4) As tarefas produzidas pelos alunos. Esses instrumentos e os seus objetivos são descritos a seguir (Figura 16).

Figura 16- Instrumentos utilizados para a composição e geração de dados



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

2.5.1 Questionário estruturado

Um questionário estruturado foi aplicado após cada ciclo de tarefas para que pudéssemos compreender a experiência dos alunos nas atividades propostas, principalmente a fase da pré-tarefa. Para tanto, o *link* do documento (*Google Forms*) foi enviado ao grupo de *Whatsapp* da turma imediatamente após o término de cada ciclo, somando, portanto, um total de nove questionários.

Após explicação e orientação da professora-pesquisadora, os participantes acessavam o documento e o preenchiam antes de deixarem a sala de aula. Isso garantiu que todos os presentes na aula respondessem o instrumento.

O questionário, constante no *Apêndice C*, foi composto por sete questões, entre perguntas abertas e fechadas. Os itens fechados possuem alternativas fixas, o que facilita na tabulação e tratamento dos dados. Já os itens abertos são aqueles que buscam informações

mais detalhadas, possibilitando uma análise de dados mais rica, no que tange ao número de informações.

Os questionários podem facilitar o trabalho do pesquisador, sobretudo por sua fácil aplicação e ampla abrangência. Entre suas vantagens, destaca-se a possibilidade de aplicação em diferentes momentos e contextos, permitindo que os participantes os respondam em locais variados e de forma autônoma. No entanto, apesar de suas contribuições, é importante recorrer a outros instrumentos de pesquisa que complementem os dados obtidos por meio do questionário, enriquecendo a análise e oferecendo uma compreensão mais aprofundada do objeto investigado.

Isso posto, além dos questionários, também realizamos, após o fechamento de cada ciclo de tarefas, uma entrevista semiestruturada, conforme discutimos a seguir.

2.5.2 Entrevista semiestruturada

Uma entrevista semiestruturada para a avaliação de cada ciclo de tarefa foi realizada com estudantes que se voluntariaram a permanecer na sala por mais quinze minutos, aproximadamente, após o término do ciclo.

Esse instrumento foi utilizado para que pudéssemos compreender a percepção de uma amostra de alunos sobre o potencial da pré-tarefa no desempenho da tarefa, como forma de complementar os dados gerados no questionário anterior. Optamos pelo formato semiestruturado, visto que, durante a entrevista, outras questões importantes poderiam surgir, além das duas perguntas previamente definidas: (1) De que forma a pré-tarefa ajudou na realização da tarefa que você acabou de realizar? (2) De que forma o trabalho com um colega na pré-tarefa o auxiliou, ou não, na realização da tarefa?

Os participantes foram entrevistados individualmente. As sessões foram gravadas em vídeo.

2.5.3 Gravação das aulas em vídeo

Os 12 encontros realizados foram gravados em vídeo, na íntegra, com o aparelho celular da professora-pesquisadora, que foi disposto em um tripé fornecido pelo *campus*. A partir do Ciclo 2, solicitamos, também, que cada dupla/trio gravasse, também em vídeo, com

aparelhos de celular próprios, a segunda etapa da pré-tarefa, a fim de analisarmos os dados de cada dupla/trio separadamente. Para garantir a qualidade do som, a professora-pesquisadora solicitava que as duplas/trios se sentassem distantes umas das outras. A gravação das aulas teve como objetivo fornecer dados audiovisuais a respeito da fase da pré-tarefa realizada.

Ao término de cada encontro, as gravações realizadas pelas duplas/trios eram enviadas para o *drive* da pesquisadora. Ao todo, foram obtidas aproximadamente 18 horas de gravação. Ao fim do curso, essas gravações foram assistidas. As gravações selecionadas para análise foram transcritas e analisadas.

2.5.4 Tarefas produzidas pelos alunos

Com o objetivo de avaliar o desempenho oral e escrito dos alunos nas tarefas após serem submetidos às pré-tarefas propostas para este estudo, utilizamos, como instrumento de geração de dados, as tarefas produzidas pelos alunos. Considerando as ausências, 97 tarefas foram produzidas ao longo do curso pelos 14 participantes.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Para o procedimento de análise dos dados qualitativos oriundos da presente pesquisa, primeiramente, realizamos uma leitura minuciosa de todo o material gerado e transcrito. Selecionamos os materiais que seriam submetidos à análise e descartamos aqueles que não atendiam ao nosso escopo. Trabalhamos, assim, com foco em constituir/recortar um *corpus* significativo que responde às três perguntas que norteiam o desenvolvimento e a análise desta pesquisa:

1. Como ocorreu o processo de realização das pré-tarefas pelos alunos?
2. Qual foi a percepção dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas?
3. Como os alunos desempenharam as tarefas após a realização das pré-tarefas propostas para este estudo?

Diante disso, o *corpus* evidente para a análise é composto de 1) trechos advindos das transcrições das gravações das aulas em que foram realizadas as pré-tarefas; 2) respostas dos

aprendizes aos questionários estruturados e às entrevistas semiestruturadas realizados ao final de cada ciclo de tarefa; e 3) as tarefas realizadas pelos alunos.

Para a análise, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, esses dados foram triangulados a fim de oferecer maior confiabilidade e credibilidade à pesquisa (Moita Lopes, 1994). A partir disso, identificamos uma unidade significativa organizacional para cada pergunta, as quais chamamos de “padrão em evidência”. Esses padrões contribuíram para a composição de eixos de análises.

Como analistas, encontramos padrões e rupturas apenas quando temos no nosso campo observacional um conjunto amplo de dados. Todas as análises que surgem nesse mecanismo interpretativo são análises específicas produzidas a partir dos textos colocados em questão. Dessa forma o *corpus* foi interpretado, relacionado, discutido e analisado à luz das concepções teóricas adotadas nesta tese.

Para respondermos à pergunta de pesquisa 1: “*Como ocorreu o processo de realização das pré-tarefas pelos alunos desenhadas para o PTBT proposto?*”, utilizamos trechos das transcrições das gravações em vídeo durante a fase da pré-tarefa dos nove encontros.

Em seguida, para a segunda pergunta de pesquisa, “*Qual foi a percepção dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas?*” utilizamos dados provenientes dos questionários estruturados (*Apêndice C*) e entrevistas semiestruturadas aplicados ao final de cada ciclo. O tratamento do material foi realizado, como a separação das transcrições das respostas dos formulários e das entrevistas e submetido a uma análise quantitativa.

Especificamente para essa pergunta, utilizamos o *software* IRaMuTeQ versão 0.6, como auxílio para a organização e sistematização do *corpus* gerado e transcrito⁶⁴. O IRaMuTeQ é um software gratuito e de código aberto. Ele permite a realização de análises estatísticas de dados textuais, desde cálculos simples de frequência de palavras até procedimentos mais complexos, como análise de similitude e classificação hierárquica. Por meio de dados quantitativos, o *software* realiza o agrupamento de trechos textuais em “classes temáticas”, o que facilita a identificação de padrões e sentidos recorrentes nos dados analisados.

⁶⁴ Como forma de aprofundar a análise qualitativa do *corpus* gerado e transcrito, optamos por criar, como auxílio do software IRaMuTeQ, uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Essa classificação nos permite obter uma sistematização do *corpus* com base em estatística textual, servindo para validar a análise realizada posteriormente, de forma manual e subjetiva.

Com interface acessível e recursos visuais como nuvem de palavras, o IRaMuTeQ tem se mostrado uma ferramenta útil especialmente nas pesquisas em ciências humanas e sociais (Carmargo; Justo, 2013). O uso do programa estatístico IRaMuTeQ não exclui a importância do trabalho descritivo e interpretativo posterior do pesquisador para a compreensão dos dados.

Por fim, a fim de respondermos à terceira pergunta de pesquisa, “*Como foi o desempenho dos alunos nas tarefas após serem submetidos à realização das pré-tarefas propostas para este estudo?*” realizamos a leitura de todas as tarefas produzidas pelos alunos, totalizando 97 tarefas.

A análise consistiu, primeiramente, em leitura minuciosa de todas as tarefas com o objetivo de identificar as produções construídas adequadamente na L-alvo. As tarefas contendo palavras esporádicas na LM, isto é, em número menor em relação às palavras em inglês, também foram consideradas na análise. Por outro lado, produções com predomínio de uso da LM foram descartadas, uma vez que o objetivo da análise foi avaliar o impacto das atividades de pré-tarefa na produção oral e escrita dos alunos na L-alvo nas tarefas propostas. Depois disso, buscamos, nessas tarefas, os indicativos de uso da pré-tarefa.

Esses dados foram triangulados com os dados provenientes dos trechos das aulas gravadas, que também incluíram as produções orais gravadas pelas duplas/trios no momento da realização da etapa 2 da pré-tarefa, e com trechos das respostas dos alunos nos questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas aplicadas ao final de cada ciclo.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo destina-se à análise e à discussão dos dados gerados na pesquisa, com o objetivo de avaliar o impacto da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de alunos matriculados em CTIEM, quando submetidos a tarefas comunicativas desenvolvidas para um PTBT.

Para tanto, à luz do referencial teórico exposto no Capítulo 1 desta tese, esta análise está organizada em três seções que objetivam responder às perguntas que norteiam a pesquisa, retomadas no *Quadro 8*, a seguir. Cada uma dessas três perguntas centrais da pesquisa possui um objetivo específico e marca um padrão em evidência (unidade significativa organizacional recorrente no *corpus*) que emergiu a partir dos dados analisados e foi articulado em eixos de análise (perspectivas do olhar).

Essa estruturação organizativa surge a partir de minha necessidade na condição de pesquisadora de organizar, sistematizar e apresentar aos leitores da pesquisa interpretações analíticas sobre os dados gerados, bem como fornecer uma explicação de como foram elaborados por mim os princípios de categorização desta análise.

Quadro 8- Demonstrativo de relação entre as perguntas e os objetivos de pesquisa, os padrões estabelecidos e os seus respectivos eixos de análise

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PADRÕES QUE EMERGIRAM A PARTIR DOS DADOS
1. Como ocorreu o processo de realização das pré-tarefas pelos alunos?	- Analisar o processo percorrido pelos alunos na realização das pré-tarefas no contexto do PTBT proposto.	Padrão em evidência: O aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem durante a realização da pré-tarefa Eixo de análise 1A – Interação entre o professor e os alunos: a criação de

		<p>ambiente comunicativo e o favorecimento de uso da L-alvo</p> <p>Eixo de análise 1B – Interação entre os alunos: o diálogo colaborativo na construção de conhecimento</p>
<p>2. Qual foi a percepção dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas?</p>	<p>- Investigar os valores e significados atribuídos pelos alunos às pré-tarefas e sua relação com o desempenho nas tarefas.</p>	<p>Padrão em evidência:– Aspectos positivos do olhar dos alunos sobre a pré-tarefa</p> <p>Eixo de análise 2A - A pré-tarefa como fonte de geração de ideias</p> <p>Eixo de análise 2B - A pré-tarefa na aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema</p>
<p>3. Como os alunos desempenham as tarefas após a realização das pré-tarefas propostas para este estudo?</p>	<p>- Identificar indícios das possíveis contribuições das pré-tarefas para a realização das tarefas comunicativas.</p>	<p>Padrão em evidência: A existência de indícios de contribuições das pré-tarefas nas produções textuais dos alunos</p> <p>Eixo de análise 3A- Foco no sentido: indícios de contribuições do tema</p> <p>Eixo de análise 3B- Foco na forma: indícios de contribuições de itens lexicais e sintáticos e de estrutura textual</p>

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

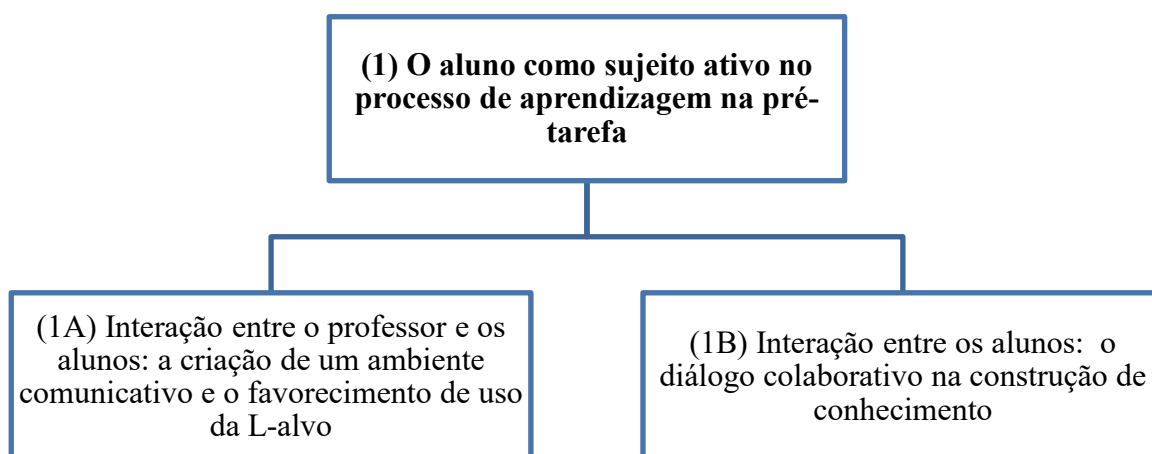
A seguir, passamos para as seções de análise e discussão dos dados.

3.1 O aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem na pré-tarefa

A fim de analisar o processo percorrido pelos alunos na realização das pré-tarefas elaboradas para o PTBT proposto, utilizamos trechos das gravações das aulas transcritos na pré-tarefa, nas etapas 1 e 2. Desse *corpus*, destacamos a marca recorrente da concepção do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem na pré-tarefa. As análises que seguirão partem desse padrão, intitulado “O aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem na pré-tarefa”. É importante retomar que compreendemos o sujeito ativo como aquele aprendiz que inicia turnos de fala e interage, verbalmente ou por meio de gestos, com o professor e com os colegas (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Desse padrão, dois eixos de análise foram identificados e estabelecidos. O primeiro eixo, intitulado “Interação entre o professor e os alunos: a criação de um ambiente comunicativo e o favorecimento de uso da L-alvo”, emerge da primeira fase da pré-tarefa, em que foi realizada a apresentação do tema pela professora. O segundo eixo, intitulado “Interação entre os alunos: o diálogo colaborativo na construção de conhecimento”, emerge da segunda etapa da pré-tarefa, em que os alunos, em colaboração, observam, debatem e/ou realizam a tarefa preparatória. Essa relação está ilustrada na *Figura 17*, a seguir.

Figura 17- Padrão em evidência e eixos de análise que respondem à primeira pergunta de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Ilustrações de atividades, imagens dos estudantes durante o processo de realização das tarefas, bem como trechos das transcrições das aulas gravadas em vídeo serão apresentadas no decorrer da análise para aprofundar nossa discussão.

3.1.1 Interação entre o professor e os alunos: a criação de um ambiente comunicativo e o favorecimento de uso da L-alvo

Nesta análise, objetivamos apresentar e discutir de que forma o processo de realização da etapa 1 da pré-tarefa favoreceu a aprendizagem dos alunos. Esses, em interação colaborativa com a professora, participaram ativamente da aula, contribuindo para a criação de um ambiente comunicativo na L-alvo por meio da troca de experiências e da construção do conhecimento linguístico e de mundo. Nesta etapa da pré-tarefa, o insumo é apresentado por meio de atividades como descrição de ilustrações, leitura de pequenos textos e discussões abertas a respeito das subtemáticas de cada ciclo.

Iniciamos nossa análise apresentando excertos das gravações da Pré-tarefa 1, realizada no segundo encontro com a turma⁶⁵. Conforme verificamos no trecho que segue, a professora, ao iniciar a aula apresentando a imagem da capa do Ciclo 1, introduz a temática central do curso com uma pergunta aberta para a sala toda “*What is cultural diversity?*”.

Nesse momento, os participantes ainda estavam se conhecendo e, naturalmente, a atmosfera de ansiedade e timidez era geral e perceptível na gravação. Alguns minutos de silêncio são observados, até que o aluno Anthony pede o turno: “posso tentar?”.

Arriscando responder na L-alvo, o aluno apresenta certa dificuldade e pede ajuda para a professora “*culture...everyone has a ...como que fala? ... tem um jeito de fazer as coisas...*”. A professora auxilia o aluno “*their way of doing things...people have different ways of doing things*” e, em seguida, abre espaço para que os outros alunos também colaborem com a discussão “*like what, what things?*”. Dessa forma, outros alunos participam, trazendo termos como ‘*speak*’, ‘*dancing*’, ‘*dressing*’, ‘*cooking*’, ‘*live*’ e ‘*habits*’, como vemos no excerto que segue.

Teacher: *What is cultural diversity? Can you explain what cultural diversity is with your own words? Can you explain what it is?* ((minutos de silêncio))

Anthony: posso tentar?

Teacher: *Yes, try it! sure*

⁶⁵ O primeiro encontro foi destinado à apresentação da professora e dos participantes, dos objetivos do curso, e informações relevantes sobre o projeto.

Anthony: *several countries*
 Teacher: *several countries* ((concordando com a cabeça))
 Anthony: *culture...everyone has a ...como que fala?... tem um jeito de fazer as coisas....*
 Teacher: *their way of doing things...people have different ways of doing things like what...what things?* ((pergunta para a sala toda))
 Beth: *speak*
 Teacher: *speaking ...we have different ways of speaking*
 Beth: *dancing*
 Participante não identificado: *dressing*
 Teacher: *dressing* ((fazendo mímica))
 Arnold: *cook*
 Teacher: *cook* ((fazendo mímica)) *we have different foods*
 Mabel: *live*
 Teacher: *different ways of life ...yes...we live differently*
 Anthony: *habits*
 (...)

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 1)

Ao incentivar a interação e acolher as vozes dos alunos, a professora cria oportunidades para eles construírem, de modo colaborativo, significados na L-alvo (Almeida Filho; Barbirato, 2016). Anthony, por sua vez, ao pedir o turno, participa dessa construção e contribui para que os demais colegas também tomem a iniciativa para fazer o mesmo com o estímulo da professora.

Uma vez que os alunos não receberam nenhum tipo de conteúdo prévio, como, por exemplo, listas de palavras para serem utilizadas na discussão oral, notamos a promoção de uma participação ativa deles na construção das ideias, que se molda à medida que interagem com a professora e constroem o diálogo. Nesse excerto, observamos a perspectiva de língua como ação social que envolve “a vivência do estudante para o trabalho comunicativo com a língua”, e não o ensino prévio de suas partes (Xavier, 2023, p. 24).

Esse desenho de pré-tarefa, trabalhado na forma de uma conversa entre a professora e os alunos, permite que eles participem de um diálogo colaborativo, usando o repertório que possuem e seus recursos linguísticos próprios, tentando fazer uso da L-alvo desde o início. Ao discorrer sobre uma aula comunicativa temática, Almeida Filho (2022, p. 7) afirma que “a comunicação nomeia temas e tópicos para, ao seu abrigo, desenvolver interlocução já na língua alvo desde o início, tornando-se, assim, temática como é a vida real”.

Embora de forma incipiente, os alunos contribuem, desde esse primeiro encontro, com o conhecimento que trazem sobre diversidade cultural e se comunicam com palavras que conhecem na L-alvo. Não consideramos o uso de palavras isoladas nesse primeiro momento um ponto negativo, pois acreditamos que essa interação, apesar de incipiente em termos da

qualidade e quantidade da expectativa potencial a ser alcançada (ZDP), colaborou com um ambiente descontraído e motivador, permitindo a diminuição do filtro afetivo que, conseqüentemente, tende a favorecer a aquisição de palavras novas na L-alvo, além de conhecimento sobre a temática.

A apresentação do insumo segue com imagens representando tipos de diversidade cultural (Figura 18) no *slide* para que os alunos os descrevessem. Mais uma vez, um espaço é aberto pela professora para que todos colaborem na discussão: “*So...let’s discuss... what can you see in these pictures? What these images represent to you? So, picture number one, let’s discuss together*”.

Figura 18- Ilustração da atividade realizada na primeira etapa da Pré-tarefa 1



Fonte: Material didático elaborado pela autora desta tese.

Teacher: *So...let’s discuss... what can you see in these pictures? What these images represent to you? So, picture number one, let’s discuss together*

Mabel: *a man speaking eehh so much....*

Beth: *different languages*

Teacher: *good! ... a man speaking different languages ...anything else? What else can we say about this?*

Student: *the accent*

Teacher: *accent... different accents ...what is accent?*

Students: *sotaque*

Teacher: *different accents ((escreve na lousa)) I speak portuguese from ((nome da cidade)) ... I was born in ((nome da cidade)) so we say leite quente...((risos))... ((nome da cidade)) we say*

Students: *porrrta ((risos))*

Teacher: *In São Paulo they say poRta...poRta, in Recife they say poRta, different accents... ok, all right? number 2?*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 1)

Podemos observar que a discussão sobre diversidade linguística segue com descrições curtas sendo apresentadas na L-alvo pelas alunas Mabel e Beth: “*a man speaking eehh so much...*” e “*different languages*”, respectivamente. Em seguida, um aluno não identificado na gravação contribui com a palavra “*accent*”. A professora exemplifica o termo compartilhando um pouco da sua vida pessoal “*different accents...I speak portuguese from [city] ... I was born in [city], so we say leite quente... (risos)* e também sobre os diferentes sotaques das cidades de São Paulo e de Recife: “*in Sao Paulo they say poRta...poRta ... in Recife, they say poRta ...different accents*”, momento esse que gera um ambiente descontraído, percebido pelos risos dos alunos.

Essa entrada subjetiva da professora produz um efeito de sentido importante no ensino: a relação entre conteúdos de ensino e vida social. Assim, nessa etapa da pré-tarefa, o papel social da professora cria oportunidades para os alunos “agirem e interagirem na língua inglesa de forma colaborativa, solidária, crítica e respeitosa” (Xavier, 2023, p. 22).

Além da descontração, a professora, nesse trecho analisado, ao interagir com os alunos na L-alvo, favorece o aumento de oportunidades de aprendizagem (Xavier, 2023). Nesse momento, ao adicionar insumo relevante e significativo, observamos uma interação implicitadora (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Além disso, ao falar sobre sua vida pessoal, como o seu “sotaque”, onde nasceu e como as pessoas falam, a professora cria um ambiente comunicativo mais descontraído e divertido, mais parecido com o que é encontrado fora da sala de aula. Contudo, há uma intervenção pedagógica, como, por exemplo, a escrita de palavras no quadro, que acontece para que os alunos tenham maior aproveitamento (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Esse momento da aula retrata a concepção do PTBT de Xavier (1999, p. 06), quando a autora pontua que

o PTBT também carrega uma visão político-filosófica ao considerar a sala de aula um espaço não somente para desenvolver competência comunicativa na língua-alvo, mas também aprender conteúdo factual de vida através de temas articulados com a vida social dos alunos.

Da mesma forma, vemos que o favorecimento do diálogo na L-alvo também acontece na sequência, quando passam a discutir sobre a segunda imagem, que representa *gender diversity*. A professora aproveita para refletir sobre a temática, perguntando o que a situação representa (“*what does it represent?*”). Como é possível observar, a colaboração dos alunos Mabel e Anthony na discussão enriquecem o diálogo, quando Mabel traz “*feminist power*”, Anthony acrescenta “*powerful*”; em seguida Mabel diz “*we can be...any...anything*” e Anthony finaliza “*a woman doing the same thing that a man does too*”.

Teacher: *ok, all right, number 2?*
 Mabel: *a woman in a ... in a ... re re re* ((aluna faz tentativa de usar L-alvo))
 Teacher: *a woman* ((escreve na lousa))
 Mabel: *in a reunion*
 Teacher: *in a meeting...a woman in a meetingwhat does it represent?*
 Mabel: *power ... repre...*((risos))
 Teacher: *power: did you say?*
 Mabel: *yesss...feminist power* ((risos))
 Teacher: *represents ...*
 Gilson: *gender diversity*
 Teacher: *gender diversity what is gender diversity? what does it mean?*
 André: *ahn?*
 Teacher: *what does it mean? gender diversity...if you see a woman speaking in a meeting ...what does it represent?*
 Anthony: *powerful*
 Teacher: *she is powerful* ((professora escreve na lousa)) *power ...powerful... but why?*
 Mabel: *we can be...any.... anything*
 Teacher: *we can be anything* ((professora concorda com a cabeça))
 Anthony: *a woman doing the same thing that a man does too*
 Teacher: *hummm ...a woman doing the same thing that a man does...good ...ok ...*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 1)

Em diálogo colaborativo, professora e alunos, ao discutirem a respeito da temática, “estão usando a linguagem como uma ferramenta cognitiva para mediar seu próprio pensamento e o dos outros” (Swain; Watanabe, 2013, p. 1, tradução nossa⁶⁶) e, assim, ao construir significados, usam a L-alvo para testarem suas hipóteses.

Também observamos, nesses três excertos até agora apresentados, exemplos de *recast* (Long, 2016). A professora, em modo reativo, faz reformulações e auxilia os alunos quando apresentam dificuldades para expressar na L-alvo durante a comunicação. Nesse último trecho, por exemplo, Mabel, ao tentar explicar que a mulher apresentada na imagem está

⁶⁶ Trecho original: “(...) *are using language as a cognitive tool to mediate their own thinking and that of others*”.

participando de uma reunião, diz “*in a reunion*”. A professora imediatamente reformula o termo “*in a meeting...a woman in a meeting*”.⁶⁷

Além disso, ainda nesse último excerto, observamos que o diálogo na L-alvo passa a ser um pouco mais elaborado sintaticamente por um dos alunos (Anthony) em comparação ao primeiro excerto, como em “*a woman doing the same thing that a man does too*”. Conforme esclarece Barbirato (2005), no decorrer das aulas, os alunos tendem a aumentar a produção na L-alvo.

Na *Figura 19*, a seguir, ilustramos esse momento da aula na qual ocorre a apresentação da temática pela professora durante a Pré-tarefa 1.

Figura 19- Professora e alunos durante apresentação de insumo na Pré-tarefa 1



Fonte: Dados desta tese.

O trecho que segue, ainda da Pré-tarefa 1, demonstra que o foco no aluno é ponto-chave no PTBT proposto. Dessa forma, a construção da língua no processo de colaboração entre a professora e os alunos vai sendo moldada a partir da necessidade que eles apresentam, seja de conhecimento de mundo, de vocabulário, pronúncia, ou construção sintática. O foco na forma é, portanto, realizado de forma incidental, durante a comunicação (Long, 2015).

No trecho a seguir, ao iniciarem o tópico 3 sobre “tradições”, Mabel contribui com a palavra “*dressing*” para se referir aos tipos de roupas usadas pelas diferentes culturas percebidas na imagem. Ao querer completar com “*costume*”, em inglês, ela diz *costume*, mas logo recorda que a palavra, em inglês, não significa ‘costume’ (em português), e se corrige “*costumes não*”. A professora aproveita o momento para ensinar a diferença entre as palavras

⁶⁷ Importante mencionar que mais adiante nesta aula, ao finalizarem a discussão, a professora explica aos alunos a diferença entre os termos *meeting* e *reunion* na LI.

costume e custume e diz “Costumes ...what is costumes? We have custom and costume”. Ao explicar, na lousa, alguns alunos colaboram, dizendo “fantasias”. A professora finaliza confirmando “yes!... different types of clothes”.

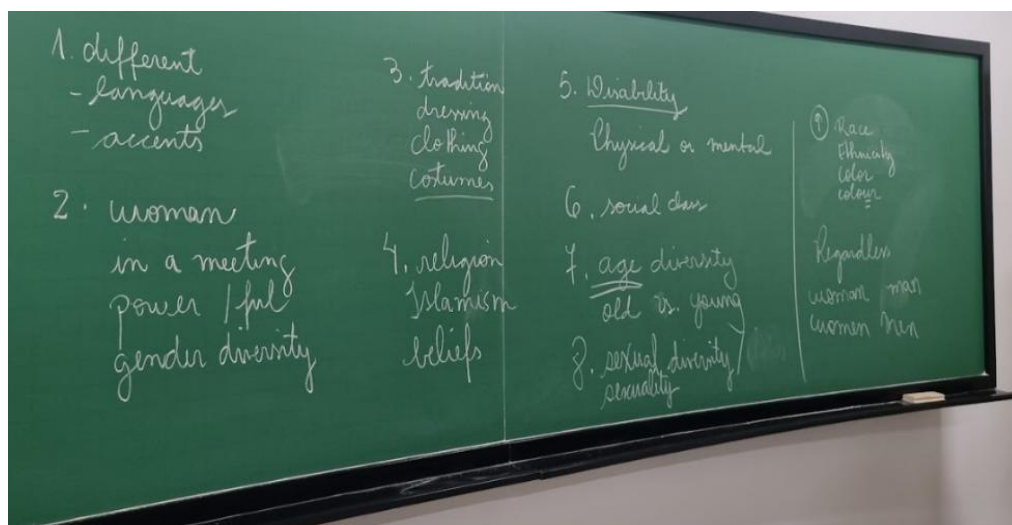
Teacher: *let's go to number 3 ... what does it represent?*
 Student 1: *religion*
 Student 2: *tradition*
 Teacher: *tradition ...what kind of tradition?*
 Mabel: *dressng*
 Teacher: ((professora escrevendo na lousa)) *dressng ... clothing ...*
 Mabel: *costumes ...costumes não...*
 Teacher: *Costumes...what is costumes? We have **custom** and **costume***
 ((professora escreve na lousa))
 Students: *fantasias*
 Teacher: *yes!...different types of clothes*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 1)

Uma vez que o novo vocabulário vai sendo construído durante diálogos colaborativos, a professora aproveita alguns momentos e escreve no quadro (Figura 20) palavras-chave e/ou palavras importantes que surgem, no momento aula.

Observamos nesse último excerto, o interesse da professora em fazer os alunos aprenderem, criando, além de um ambiente de comunicação mais próximo possível com o de fora de sala de aula, condições pedagógicas que auxiliam na aprendizagem, como, por exemplo, pausando para criar instâncias de explicitação, adicionando informações e propiciando maiores oportunidades de aquisição da L-alvo (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Figura 20- Anotações feitas pela professora na lousa durante a primeira etapa da Pré-tarefa 1



Fonte: Dados desta tese.

Além de palavras novas que surgem incidentalmente a partir de discussões sobre a temática, a correção de inadequações da forma também ocorre da mesma forma no PTBT proposto. O trecho que segue nos fornece mais um exemplo de como se deu o foco na forma por meio de *recast* (Long, 2015), desta vez voltado para a pronúncia. Ainda em preparação para a Pré-tarefa 1, os alunos, ao descreverem uma das imagens projetadas no *slide*, pronunciam o plural de mulheres, “*women*”, de forma incorreta:

Students: *woman and men*

Teacher: *women* ((professora reformula a forma no plural e enfatiza a pronúncia de *women*))

Anthony: *women* é plural de *woman*, né?

Teacher: *yes* ((alunos perguntam como escreve *women*))

Teacher: *women* com e é plural ((professora escreve na lousa) lousa] *women and men* e *woman and man*

Mabel: é plural e singular

Teacher: *yes* ((professora aponta para a explicação da lousa)) *singular and plural*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 1)

A professora, em forma de *recast*, repete a palavra da forma correta “*women*”. Após o *recast*, Anthony toma o turno para testar a sua hipótese por meio de uma pergunta de esclarecimento (“*women é plural de woman né?*”), que é confirmada pela professora e complementada por metalinguagem (*women* com ‘e’ é plural – a professora escreve na lousa - *women and men* e *woman and man*).

Mabel, por sua vez, interrompe para concluir o que compreendeu (“é plural e singular”). Nesse diálogo colaborativo, é possível observar que, além do *feedback* implícito (*recast*), há também a presença de *feedback* explícito pela professora, como possibilidades de foco na forma (Long 2015).

Outro exemplo de como se deu o foco reativo na forma, vemos no trecho a seguir, retirado da Pré-tarefa 5. Essa atividade refere-se à sequência 3 do curso, intitulada “*Cultural Diversity Facts and Curiosities*”. A professora apresenta, no *slide*, cinco bandeiras de diferentes países para os estudantes identificarem suas nacionalidades e inicia “*which countries do they belong to? flag 1*”, como podemos ver no excerto a seguir:

Teacher: *Before... what do we have here?... what do you see?...flags...five flags ...so we have five flags* ((professora escreve *flags* na lousa)) *which countries do they belong to? flag 1...*

Students: *India*

Teacher: *India ...two*

Students: *Japan*

Teacher: *Japan* ...((professora repete enfatizando a pronúncia correta da palavra)) *we say Japan ...three*
Students: *Italy*
Teacher: *Italy, four*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 5)

Conforme os estudantes colaboram com os nomes dos países referentes às bandeiras, a professora os repete com o intuito de confirmar as respostas. Nessa preparação, sem nenhum tipo de seleção prévia de vocabulário, verificamos como o foco no sentido se materializa e a comunicação acontece de forma natural, como acontece na vida real.

O foco na forma secundário é observado, nesse momento, quando a professora detecta o problema de pronúncia na palavra *Japan* por alguns alunos, que foi pronunciado como “*Japan*”. Além do *feedback* implícito (*recast*), observamos, nesse trecho, a presença de uma explicação pela professora em “*we say Japan*”.

Assim como no excerto anterior em que foi discutida brevemente a diferença entre a pronúncia e o significado de *woman* e *women*, essa repetição em forma de *recast* realizada pela professora ao perceber um erro de pronúncia da palavra *Japan* foi realizada para que os alunos percebessem a pronúncia correta. Nesse segundo caso, não houve a necessidade de uma pausa para explicação, sendo a comunicação retomada em seguida. O *recast* apresentado representa o que Long (2019) chama de foco reativo na forma, o qual, conforme sugere o autor, não interrompe o fluxo comunicativo.

Esses dois exemplos de *recast* apresentados demonstram que, no ensino com foco primário no sentido, prevaleceu o sentido na comunicação entre professor e alunos. Aspectos de dificuldade de compreensão relacionados à forma vão, assim, sendo sanados à medida que surgem as necessidades no momento da comunicação (Long, 2015).

O trabalho isolado de pronúncia a partir de listas de palavras fornecidas previamente para que sejam praticadas em forma de exercício está fora do escopo do PTBT desenhado para este estudo. Deste modo, a professora aproveita o momento para ensinar as formas adequadas durante a comunicação, conforme as dúvidas vão surgindo (Long, 2015). Nesse sentido, a professora atua como gerenciadora do ensino (Allwright, 1984; Barbirato, 2005).

Como observado, principalmente no primeiro exemplo, ter como foco principal o sentido não significa que espaços breves para explicação da forma não sejam aceitos. Almeida Filho (2022), por exemplo, ao considerar o foco secundário na forma no ensino comunicativo, sugere que este seja feito em forma de ilhas de sistematização, em que a explicação deve ser realizada a partir de uma rápida pausa na comunicação, quando necessário, para sanar uma

dúvida relacionada a aspectos fonológicos, lexicais e/ou gramaticais. Citando Almeida Filho, concordamos que

[o]s aprendizes precisam ter a impressão de que estão numa correnteza comunicativa ao tratar de um tópico, por exemplo. Uma ilha de formalização é a suspensão momentânea do fluxo comunicativo para que ocorra uma explicação, um exemplo numa frase, um rápido momento aplicador de uma regra ou palavra ou enunciado oral para repetição automatizadora (Almeida Filho, 2022, p. 18).

Os alunos, no caso desses dois trechos que ilustram a preparação para as Pré-tarefas 1 e 5, ao serem levados a compreender aspectos da forma durante a comunicação, garantem seu papel ativo na sala de aula, ou seja, não apenas recebem o conteúdo pronto da professora, mas colaboram e constroem, em conjunto, a aprendizagem a partir das suas necessidades de compreensão.

Diante disso, o que pretendemos aplicar no PTBT proposto está alinhado com o que sugere Almeida Filho (2022, p. 18), ao recomendar que “os professores podem realçar certas partes do insumo para tentar aumentar a chance de que sejam percebidas na cognição em associação ao significado, mas o interesse pelo assunto e o desejo de comunicar também fortalecem as chances de aquisição”.

Tomando como fio condutor essa citação, debatemos, a partir de trechos da Pré-tarefa 2, de que forma o interesse dos alunos pelo tema foi percebido no processo de realização da primeira etapa da pré-tarefa e como isso pode ter fortalecido as chances de aquisição da língua. O tema central desse ciclo abordou os traços culturais que caracterizam diferentes países.

Nos primeiros minutos da aula referente à Pré-tarefa 2, a professora, como forma de apresentar insumo, discute com os alunos, na LI, sobre o café da manhã britânico e suas características, a partir de um texto autêntico (Tomlinson, 2011) sobre a temática (*Figura 21*) e uma foto do café da manhã londrino feito por ela em sua viagem à Inglaterra.

Em seguida, com o objetivo de aproximar a temática da realidade dos alunos (Barbirato, 2005; Xavier, 2023), a professora promove uma discussão sobre os traços culturais que representam a cidade onde a instituição da pesquisa está localizada, incentivando os estudantes a colaborar, compartilhando seu conhecimento.

Figura 21- Texto trabalhado como insumo na Pré-tarefa 2



Fonte: Material elaborado pela autora⁶⁸.

A atividade inicia com a pergunta feita pela professora na L-alvo “*when you think of [this city] what comes to your mind?*”⁶⁹” e segue com a colaboração dos estudantes, que trazem palavras relacionadas às comidas típicas da cidade como “*couscous*”, “*corn*”, “*barbecue*” e “*fish*”. Por servirem de fonte de insumo aos aprendizes, consideramos que a construção desse ambiente comunicativo significativo a partir de um tema que se aproxima da realidade dos alunos pode cumprir seu papel de contribuir com a aquisição da L-alvo (Almeida Filho, 2022; Willis, 1996a).

Teacher: *Now we are going to talk about ((nome da cidade))...so, when you think of ((nome da cidade)) what comes to your mind?*

Beth: *couscous*

Anthony: *churrasco ...como que é churrasco?*

Teacher: *barbecue* ((professora escreve *barbecue* na lousa))

Arnold: *Barbecue é molho de churrasco* ((risos))

Beth: *cana de açúcar*

Teacher: *sugar cane*

Arthur: *corn*

Teacher: *pamonha ...what else?*

Paul: *fish*

Teacher: *Fish because ((nome da cidade))... the river ...what about a culture trait besides food?*

Beth: *accent ...como é a palavra?*

⁶⁸ Texto usado no material disponível em: <<https://lorincookslegumes.com/2021/01/07/full-english-breakfast/>>.

⁶⁹ A cidade foi omitida para garantir a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados da pesquisa.

Teacher: *the accent... ((nome da cidade)) accent ...when I say I live in ((nome da cidade)) people say oh you speak like poRta? ...so it's something that comes to my mind... so that's why I wrote language diversity here...*
Students: ((risos))

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 2)

A ampla participação da sala na construção do diálogo colaborativo aliada à análise das posturas comportamentais dos alunos nas gravações em vídeo evidencia o entusiasmo demonstrado pelos estudantes ao compartilharem seus conhecimentos.

Podemos citar como um exemplo de oportunidade de aquisição da L-alvo o momento em que Anthony pergunta como se diz churrasco em inglês: “*churrasco ...como que é churrasco?*”. Ao ouvir a resposta “*barbecue*” e ler a palavra escrita na lousa, Arnold imediatamente associa a palavra com o famoso molho de churrasco *barbecue* e diz: “*barbecue é molho de churrasco*”, e sorri demonstrando ter ficado feliz ao aprender o termo e conseguir associar a palavra ao tipo de molho. Neste momento da aula, percebemos que o filtro afetivo dos alunos está baixo, enquanto a participação colaborativa está alta, criando um ambiente favorável à aquisição da LE, segundo Krashen (1982) e Almeida Filho e Barbirato (2016).

É possível observar também que, durante esse diálogo colaborativo construído entre a professora e os alunos, observamos o processo de *scaffolding* (Swain; Watanabe 2013). Isso pode ser evidenciado em dois momentos. Primeiro, quando a professora usa a lousa como estratégia para que os alunos visualizem melhor a palavra *barbecue*, dúvida trazida pelo aluno no decorrer da comunicação (Long, 2015). E outro momento é quando a aluna Beth, ao arriscar dizer a palavra “*accent*”, pergunta para a professora “*como é a palavra?*”, que prontamente formula uma resposta trazendo um fato que enfrenta na vida real, o que favorece para um ambiente mais significativo, afetivo e motivador.

A esse respeito, Xavier (2023) argumenta que uma abordagem bem-humorada e clara dos conteúdos por parte do professor pode favorecer a participação dos alunos na sala de aula. A motivação do professor ao falar sobre sua realidade também parece ter sido percebida pelos alunos que, ao final do diálogo, riem da situação. O reconhecimento da motivação do professor é um ponto relevante e considerado essencial no campo afetivo para a aquisição de línguas (Brown, 2015). Como demonstrado, esse fato, observado em diversos momentos ao longo do curso, parece ter fortalecido a motivação dos próprios estudantes.

Outra pré-tarefa que exemplifica a relevância do tema para promover o engajamento dos alunos é a Pré-tarefa 4, que explora as culturas do mundo oriental e ocidental. Para

apresentar o insumo, a professora inicia com a pergunta “*When you think of Arabic people, what comes to your mind?*”. Os alunos, então, vão respondendo com as palavras que vêm à cabeça quando pensam nos povos árabes, como “iPhone” “*petróleo*”, “camelos” “*rich people*”, “*money*”, “*Dubai*” “*Neymar*”, “*gold*”, “*desert*”, etc.

Teacher: *When you think of Arabic people, what comes to your mind?*
Arnold: *petróleo*
Teacher: *whats the first thing that comes to your mind?*
Anthony: *iPhone, camelos*
Teacher: *camels*
Arnold: *rich people money*
Anthony: *habib*
Arnold: *Dubai*
Lilly: *Neymar*
Teacher: *Neymar ...Neymar is the billionaire*
Anthony: *gold*
Mabel: *shakes*
Milly: *tiger...como bicho de estimação*
Teacher: *oh yes, tiger as a pet*
Mabel: *desert*
Arnold: *como fala poligamia?*
Teacher: *polygamy*
Arnold: *polygamy*
Teacher: *poligamy yes ... for the men* ((professora aponta para Gilson))
When you think of arabic people, what comes to your mind?
Gilson: *millionaires...desert*
Teacher: **desert** ((professora corrige a pronúncia da palavra **desert**).
Henry: *in every three people, one is a millionaire*
Teacher: *woww!*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 4)

Essa etapa da pré-tarefa foi divertida e, além de resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre o povo árabe, favoreceu a aquisição de novas palavras relacionadas ao tema de forma incidental (Long, 2016). Além disso, percebemos que esse momento contribuiu com o envolvimento dos estudantes, o uso de L-alvo e a criação de um ambiente comunicativo e significativo.

Assim como afirma Tomlinson (2011), concordamos que a autenticidade se dá no processo, ao serem oferecidas oportunidades para que os aprendizes usem a L-alvo de forma espontânea e não repetitiva, preservando o processamento natural de aquisição de línguas. No trecho acima verificamos que o subtópico emerge durante a comunicação autêntica e não sistematizado previamente pela professora.

O Ciclo 3, que aborda a subtemática “Mundo oriental e ocidental”, inicia com a apresentação para a sala de um vídeo no *YouTube* sobre as principais diferenças culturais desses dois mundos. Reconhecemos que assistir a vídeos no *YouTube* sobre diferentes temáticas é uma prática atual muito comum entre as pessoas, em especial os adolescentes. Deixar comentários nos vídeos, assim como ler e responder aos comentários escritos por terceiros também são atividades frequentemente realizadas, principalmente quando o conteúdo é interessante, engraçado ou polêmico. Todas essas práticas são exemplos de atividades que se fizeram presentes nesse ciclo de tarefa.

A fim apresentar o insumo, a professora faz algumas perguntas aos estudantes visando motivá-los para a atividade que seria realizada (Almeida Filho, 2020). Como esperado entre os adolescentes, ao perguntar “(...) *do you watch videos on youtube?*”, exceto Arnold, todos os outros participantes respondem à professora positivamente dizendo “*yessss!*”:

Teacher: *I have **three** questions for you ...do you watch videos on YouTube?*
Students: *yessss!*
Mabel: *yes*
Arnold: *no*
Teacher: *you **don't?** ((risos)) ...do you watch videos?*
Students: *yes*
Teacher: *about what?*
Harry: *everything*
Students: *yes!*
Anthony: *cute animals*
Harry: *little cats*
Arnold: *ducks*
Teacher: *ducks... kittens ...puppies... little dogs ... do you watch videos about?*
Anthony: *makeups ...blog da vogue sou viciado*
Mabel: *verdade ((risos))*
Teacher: *what is that about?*
Anthony: *uma mulher se maquiando falando inglês*
Teacher: *good... so you practice your English!*
(...)

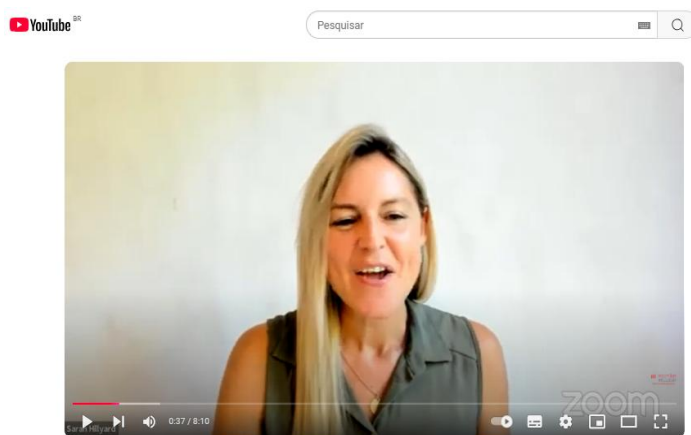
(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 3)

A introdução da subtemática continua com os tipos de vídeos aos quais eles costumam assistir, e as respostas são bem variadas: “*everything*”, “*cute animals*”, “*make-up, blog da vogue (...)*”. Essa pequena discussão que confirma a prática da atividade na vida real dos estudantes torna o momento significativo, contribuindo com uma atmosfera comunicativa (Barbirato, 2005). Os alunos compartilham suas experiências, trazendo palavras novas.

O último excerto que é analisado nesta seção ilustra de que maneira a pré-tarefa contribuiu para a participação ativa dos alunos ao serem trabalhadas temáticas sobre promoção

da consciência cultural. Para preparar os alunos para a Tarefa 7, cujo resultado comunicativo seria a criação de um cartaz para a conscientização da diversidade cultural na escola, é exibido um vídeo de oito minutos (*Figura 22*), retirado do *YouTube*, gravado por uma professora britânica do Ensino Fundamental, narrando sobre o trabalho de conscientização cultural que realiza com suas crianças.

Figura 22- Print de cena do vídeo “*Cultural awareness cafe*”, utilizado na Pré-tarefa 7



Cultural Awareness cafe

Fonte: Material didático elaborado pela autora desta tese⁷⁰

Depois de assistirem ao vídeo, uma discussão sobre seu conteúdo é aberta. O excerto a seguir demonstra uma parte dessa discussão, quando a professora concorda com uma das afirmações da professora inglesa de que é responsabilidade do currículo promover novas culturas, a fim de tornar os alunos conscientes da diversidade (“*So ...the responsibility of the curriculum is to foster, to promote*”). Assim, aproveita a mensagem para perguntar aos alunos se a escola deles promove algum tipo de consciência cultural (“*Do you think your school promotes diversity awareness?*”) e de que forma (“*how?*”):

Teacher: *So ...the responsibility of the curriculum is to foster, to promote ...*

Mabel: *to include the other cultures*

Teacher: *to include and also make students aware of diversity. Do you think your school promotes diversity awareness?*

students: *yes, yes, yes*

Teacher: *how?*

Harry: *projects the sarau*

Teacher: *ow yes! ... sarau*

Harry: *...cultural projects ...*

Laiza: *I think in the class, when they explain the matéria*

⁷⁰ Vídeo disponível em: < https://www.youtube.com/live/phXAtf3_p1U?si=xyK_ZQxJ32UAXLcF>.

Teacher: *the subject*

Laiza: *they use different examples of cultures*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 7)

Os estudantes demonstram ter consciência de que a escola promove atividades culturais ao afirmarem “*yes, yes, yes*”, a partir de atividades como o sarau, projetos culturais, e pela fala de Laiza, ao dizer “*I think in the class when they explain the matéria*”. Nesse momento do diálogo colaborativo entre professora e alunos, identificamos o processo de *scaffolding*, quando a professora auxilia Laiza com a palavra “*subject*” ao construir suas ideias a respeito da temática discutida.

Retornando ao início deste trecho, observamos, também, uma importante contribuição da aluna Mabel. A aluna interrompe a fala da professora e acrescenta, à explicação, o verbo “*to include*”, em “*to include the other cultures*”.

No próximo trecho, verificamos que a professora instiga os alunos fazendo-os refletir sobre sua postura como promotores de diversidade cultural na escola. Ao perguntar se eles poderiam fazer mais ou se acham que já fazem o suficiente (“*guys, do you think you could do better in school regarding this subject, like promoting diversity. Do you think you help in this cultural awareness or you think you do enough or you think you could do more?*”), Beth responde que poderiam fazer mais (“falar de *examples food and music and language* acho que é pouco, *I think we could do more to understand the other cultures of the world because...*”) e reflete sobre o assunto (“porque o mundo é muito grande tem muita coisa que a gente tem que falar mais sabe”).

Laiza tenta arrumar uma solução de como poderiam fazer mais para a promoção da diversidade na escola e colabora trazendo o dizer: “*a gente poderia colocar pra ajudar, né, na diversidade cultural, a gente poderia colocar de outras culturas também, não só do Brasil pra ajudar*”.

Teacher: *guys, do you think you could do better in school regarding this subjects, like promoting diversity. Do you think you help in this cultural awareness or you think you do enough or you think you could do more?*

Beth: *I think we could do more to understand the other cultures of the world because...*

Teacher: *there are many*

Beth: as coisas que a gente faz assim na sala ...falar de *examples, food, and music, and language*, acho que é pouco porque o mundo é muito grande, tem muita coisa que a gente tem que falar mais, sabe?

Teacher: *uhum, we should talk about more the differences*

Laiza: a pergunta é como a gente pode ajudar?

Teacher: *yes! if you do enough or no*

Laiza: como fala tarefa de casa?

Teacher: *school assignment or homework*

Laiza: *most homeworks we can...* tipo assim, vou falar em português porque eu não sei achar a palavra em inglês...quando um professor pede um trabalho sobre, vou dar um exemplo, sobre um trabalho de arte que a gente fez da cultura negra ...a gente poderia colocar pra ajudar, né, na diversidade cultural, a gente poderia colocar de outras culturas também, não só do Brasil pra ajudar

Teacher: *to promote this awareness*

(Trecho da aula referente à etapa 1 da Pré-tarefa 7)

Nesse trecho da aula analisado, a pré-tarefa consegue cumprir o papel de ensinar sobre o tema escolhido para o curso, contribuindo sobremaneira para que os alunos refletissem sobre o assunto, neste caso, sobre seu papel de cidadão (Xavier, 2023). A partir dessa temática tão relevante cultural e socialmente, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender mais sobre a cultura do próprio país e também de outros países e, acima de tudo, compartilhar conhecimento na L-alvo.

Concluimos que a análise da primeira fase da pré-tarefa evidencia a eficácia da integração de atividades que se relacionam com as práticas cotidianas dos alunos, alinhadas aos princípios do PTBT. A escolha de um tema relevante e motivador, bem como do gerenciamento da interação por parte da professora, foram fatores essenciais para criar um ambiente colaborativo e comunicativo, no qual os estudantes puderam interagir e contribuir ativamente por meio de diálogos colaborativos na construção de conhecimentos a respeito das sistemáticas apresentadas, como também adquirindo conhecimento linguístico relevante.

Conforme observado nos excertos apresentados, essa etapa inicial da pré-tarefa promoveu o uso autêntico da L-alvo, ainda que de maneira inicial e, por vezes, tímida. Respeitamos o período de silêncio dos alunos (Krashen, 1982), pois acreditamos que aqueles que não se engajaram nos diálogos colaborativos nessa fase podem ter se beneficiado com a interação construída pelo professor e colegas da sala. O silêncio verbal observado pelo professor não quer dizer que o estudante esteja em silêncio verbal internamente, já que o sujeito pode estar construindo sentidos mentalmente.

A produção oral dos alunos na etapa 1 da Pré-tarefa (Apresentação do tema) foi reveladora em muitos casos. A maioria não pareceu ter problemas de compreensão oral. Outros, foram capazes de (1) construir falas completas, umas mais simples (Mabel: *A woman in a reunion*) e outras mais complexas sintaticamente (Anthony: *a woman doing the same thing that a man does too*; Laiza: *I think in the class when they explain the matéria [...] they*

use different examples of cultures; Beth: I think we could do more to understand the other cultures of the world because); e (2) utilizar vocábulos e frases nominais acuradamente (Gilson: Gender diversity; Mabel: Feminist power; Arnold: Rich people, money; Anthony: Cute animals; Harry: Little cats).

Notamos também que a opção por atividades dialógicas por meio de perguntas e respostas nesse primeiro momento permitiu aos alunos utilizar seus próprios recursos linguísticos, enquanto a professora, ao corrigir por meio de *recasts*, manteve o foco no sentido e na interação. A colaboração promovida entre a professora e os alunos fomentou a comunicação significativa e parece ter contribuído para a redução do filtro afetivo no decorrer do curso, contribuindo, assim, para um ambiente propício à aprendizagem.

Além disso, os diálogos colaborativos construídos na primeira etapa da pré-tarefa retrataram interações semelhantes às que ocorrem no mundo real em que o falante negocia, complementa a inclusão de atividades que replicam usos reais da língua fora da sala de aula (Long, 2015; Tomlinson, 2011) demonstrou-se produtiva, incentivando os alunos a interagir. Como observado, mesmo estudantes iniciantes, utilizando palavras isoladas, participaram e contribuíram para a construção de um ambiente colaborativo e comunicativo na L-alvo.

Consideramos, por fim, que a primeira etapa da pré-tarefa analisada atingiu seus objetivos principais, que foram: introduzir o tema, motivar os aprendizes e criar um ambiente favorável à comunicação na L-alvo. Esses resultados reforçam o papel central das pré-tarefas no planejamento de ciclos que valorizem o papel ativo dos alunos a partir da interação, ponto que consideramos fundamental para o fortalecimento das chances de aquisição da L2.

3.1.2 Interação entre os alunos: o diálogo colaborativo na construção de conhecimento

Nesta seção, temos como objetivo apresentar e discutir como ocorreu o processo de realização da pré-tarefa na segunda etapa dessa fase, momento em que os alunos em duplas, trios ou grupos observam, debatem e/ou realizam atividades que serviram como modelo de tarefa, a fim de prepará-los para a realização da tarefa principal. Colocamos em evidência, neste momento analítico, o uso de diálogos comunicativos e sua contribuição para a construção do conhecimento.

Iniciamos a análise apresentando a Pré-tarefa 2 realizada pela dupla Beth e Milly. O objetivo dessa atividade foi discutir oralmente sobre aspectos culturais mais comuns de um país escolhido pelos próprios alunos. Ao optarem por falar sobre a subtemática ‘carnaval

brasileiro’, ambas as adolescentes pareceram muito animadas, fato observado por meio dos gestos, expressões faciais e tons de voz na gravação do vídeo analisado. A empolgação e entusiasmo de Beth ao falar sobre esse evento concretiza-se nas suas escolhas lexicais: “*the best...epical...very people*” e complementa com a informação “*a lot of people from all over Brazil the ... the country came to Recife (...)*”, demonstrando conhecer sobre o carnaval nordestino:

Milly: carnaval ...é um dos melhores

Beth: carnaval... *In Recife the carnival*

Milly: *is one of the best!*

Beth: *the best...epical...very people... a lot of people from all over Brazil the ... the country came to Recife just*

Milly: *the carnival (...)*

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 2)

A partir da observação da gravação e do trecho apresentado, alinhamo-nos às ideias de Barbirato (2005), ao afirmar que o ensino temático é significativo e “está diretamente ligado à motivação, fator este importante para que o aprendiz permaneça no curso e para que a aquisição ocorra” (p. 195). No decorrer da interação entre elas, as alunas vão se valendo de seus recursos linguísticos próprios, conforme a temática vai trazendo necessidades comunicativas específicas.

Beth menciona, na atividade, a cidade de Recife porque, segundo ela, sua família é de Pernambuco e já ouviu muito sobre a festividade do local. Essa oportunidade de escolher falar sobre um evento que conhecem possibilitou o compartilhamento de experiências e conhecimento de mundo entre as alunas (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Essa análise demonstra que conhecer os temas de interesse dos alunos contribui significativamente para sua motivação em sala de aula. No contexto do PTBT, a elaboração de tarefas comunicativas centradas em temas relevantes para os estudantes tem como objetivo incentivar o uso da L-alvo durante as aulas e favorecer o processo de aquisição linguística (Cassoli, 2011; Emidio, 2017; Gazana e Goulart; 2024).

Outro trecho da Pré-tarefa 2 é retirado do diálogo colaborativo entre Laiza, Lorena e Lenya. Ao escolherem o nordeste brasileiro para a discussão, as alunas tentam usar seus recursos linguísticos próprios para construir significado a partir do tema escolhido.

Lorena inicia o diálogo com uma palavra muito discutida na primeira etapa da pré-tarefa, “sotaque...accent”. Depois, em seguida, as alunas colaboram, entre si, com a construção

do conhecimento da L-alvo, evidenciando, nesse momento, o processo de *scaffolding* (Swain; Kinnear; Steinman, 2015) entre as participantes. Lorena e Laiza auxiliam a colega Lenya com as palavras “*hot*” e “*summer*”, assim como na escrita de *summer* “*é com dois emes*”, conforme observamos a seguir:

Lorena: sotaque ...*accent*
Lenya: calor
Lorena: *hot*
Lenya: é verão que fala
Lorena: *summer*
Laiza: isso ... é com dois emes
Lorena: eu lembrei por causa daquela música ...
Lenya: carnaval, carnaval, gente como escreve carnaval?
Laiza: carnaval
(...)

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 2)

Consideramos relevante destacar que, no início do diálogo, Lorena inicia sua fala com a palavra *sotaque*, em português, e em seguida a traduz para a L-alvo, *accent*. É provável que a aluna tenha adquirido o vocábulo durante a primeira etapa da pré-tarefa, ocasião em que se discutiu amplamente a questão dos sotaques entre diferentes estados brasileiros. Caso essa hipótese se confirmasse, poderíamos considerar que a etapa 1 da pré-tarefa atuou como um mecanismo de *scaffolding*, operando na ZDP da aluna e possibilitando que, nesse segundo momento da pré-tarefa, ela utilizasse de forma autônoma um novo termo na LI.

Lorena, durante o diálogo colaborativo, contribui com a palavra ‘*summer*’ por conhecê-la através de uma música “*eu lembrei por causa daquela música*”, fazendo uso de seu conhecimento linguístico prévio, adquirido em contexto de uso comunicativo da LI.

Apesar de os dois exemplos curtos ilustrados acima demonstrarem um uso tímido e bastante limitado na L-alvo, percebemos que existe a tentativa de comunicação na L-alvo e que a construção da língua vai sendo realizada em conjunto, adquirindo conhecimento que não conseguiriam fazer sem apoio (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Embora tenham usado palavras isoladas nos diálogos, as alunas parecem muito motivadas e satisfeitas com sua produção, algo que pode ser observado na gravação. Fica evidente, nesse trecho, que oferecer a chance para alunos com baixa proficiência tentarem produzir na L-alvo, em diálogos colaborativos, pode ser um ponto de partida para fazê-los perceber que, mesmo de forma limitada, eles podem tentar comunicar sentidos na LI.

Seguindo para a Pré-tarefa 3, “*Eastern and Western Worlds*”, Anthony e Arnold leem os comentários deixados em um vídeo do *YouTube* mostrado em sala. Em seguida, expõem suas opiniões sobre eles usando as expressões “*I agree*”, “*I agree too*”, muito usadas no vídeo modelo de tarefa apresentado anteriormente. Anthony acrescenta com um argumento “*because the bigger part of the peoples that live on the East have a stereotypes on your mind*” e Arnold complementa com seu conhecimento de mundo “*example is the region the Liberdade in São Paulo*”.

Anthony: *I agree*

Arnold: *I agree too*

Anthony: *because the bigger part of the peoples that live on the east have a stereotypes on your mind*

Arnold: *example is the region the Liberdade in São Paulo...have a so many people*

Anthony: *have a lot of peoples*

(...)

Arnold: *families*

Anthony: *came from Esia ? Asia ? Asia?* ((tentando pronunciar a palavra))

Arnold: *Asia*

Anthony: *Asia*

((alunos lêem o segundo comentário))

Arnold: *I agree*

Anthony: *I agree with him because I don't have a preconceito*

Arnold: *preconceito ...perai ...prejudice*

Anthony: *não sei falar preconceito*

Arnold: *prejudice*

Anthony: *I don't have preconceito, isso aí, with the easter culture but I rather the western vision ...the open minded*

Arnold: *yes ... I think the eastern live in prison culture prison*

Anthony: *exactly.*

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 3)

No excerto exposto, é muito provável que ambos os alunos tenham usado as expressões que acabaram de adquirir durante a exibição do vídeo, “*I agree*”. Anthony também usa as palavras “*east*”, “*stereotypes*” e “*mind*”, além de possivelmente ter aplicado o conhecimento discutido sobre a temática a respeito dos estereótipos das culturas. Arnold também oferece *scaffolding* ao colega quando ele demonstra não conhecer a palavra ‘preconceito’, “*preconceito...perai...prejudice*”.

Embora curto, o trecho nos fornece uma demonstração de como a atividade da pré-tarefa realizada em colaboração consegue promover a construção de conhecimento entre os

alunos na L-alvo, assim como apontado pelos autores discutidos na seção teórica desta tese (Figueiredo 2019; Fuhr, 2010; Lima, 2011; Silva, 2021). Também podemos inferir que a primeira fase da pré-tarefa ofereceu suporte necessário com palavras-chave utilizadas nesse diálogo observado, confirmando a perspectiva de Figueiredo (2019), segundo a qual o *scaffolding* pode originar-se de diversas fontes, e não apenas dos pares.

A seguir, apresentaremos mais um trecho retirado da Pré-tarefa 3, desta vez realizado pelas alunas Lilly e Ranna. Durante a leitura de um dos comentários da atividade, dúvidas vão surgindo e, em colaboração, uma auxilia a outra: “o que é *western* mesmo?”, “*Western é ocidental*”.

Pelo excerto que segue, é possível observar que Lilly e Ranna possuem baixo nível de proficiência em LI e recorrem frequentemente à LM para expor suas opiniões “a cultura ocidental tem mais mente aberta” e “eu gosto deles”. Lilly percebe a necessidade de se esforçar mais para utilizar a L-alvo e traduz “então, eu gosto deles” para “*I like*”. Em seguida, encoraja Ranna a parar de traduzir as sentenças para o português e tentar se esforçar para ler em inglês, mas Ranna desiste: “não entendi nada”.

Com isso, seguem usando como estratégia a tradução para a LM e, juntas, vão construindo significado no texto (“acho que o último *I like to break that computer* é quebrar o computador, alguma coisa de quebrar”). Além disso, retomam conceitos apresentados pela professora na primeira fase da pré-tarefa, como em: “acho que é isso, acho que tem a ver com aquele papo que ela (a professora) tava falando das emoções lá, lembra...”.

Lilly: *o que é western mesmo?*

Ranna: *western é ocidental ...é ocidente, a gente ...a cultura ocidental tem mais mente aberta*

Lilly: então, eu gosto deles ((risos)) *I like* ((fazendo gesto de joia))

Ranna: bom vídeo, mas...

Lilly: ((Lilly solicita que Ranna leia em inglês, alegando que o cérebro não vai entender se continuar falando em português))

Ranna: ((Ranna lê em inglês)) não entendi nada

((alunas continuam lendo e traduzindo))

Ranna: ele não gostou do comentário aqui ...ele não gostou do que essa moça falou, ah, eu concordo com você ... acho que o último *I like to break that computer* é quebrar o computador, alguma coisa de quebrar

Lilly: acho que é isso, eu acho que tem a ver com aquele papo que ela ((a professora)) tava falando nas emoções lá, lembra

Ranna: que as emoções são mais reservadas, né?


Lilly: ((concorda com a cabeça))

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 3)

Notamos, no trecho apresentado, grande dificuldade por parte das alunas para compreender o texto trabalhado na pré-tarefa. Nesse caso, a LM serviu como estratégia de suporte para que realizassem a leitura (Barbirato, 2005). Apesar das dificuldades, o exemplo evidencia o esforço colaborativo das alunas para construir sentido a partir do texto. Consideramos que esse empenho pode ser benéfico para a aquisição da língua.

Mais adiante, na Pré-tarefa 5, as alunas Beth e Lorena também demonstram bastante dificuldade para compreender o texto selecionado para a dupla a respeito dos casamentos gregos. O texto, como todos os textos presentes no material didático, é autêntico, sem nenhuma adaptação para o ensino (Tomlinson, 2011), conforme demonstrado na *Figura 23*.

Figura 23- Texto utilizado na atividade de Pré-tarefa 5 por Beth e Lorena



Greece: Shaving the Groom

Taking the term "groomsman" literally, on his wedding day, a Greek groom's best man, or "koumparos," becomes his barber when he pulls out a razor and shaves his pal's face. But the groom's day also has a sweet side. After he's been freshly shaved, his new mother-in-law will feed him honey and almonds.

Fonte: Material elaborado pela autora desta tese.⁷¹

Essa dificuldade é confirmada quando Beth, um pouco irritada durante a leitura, joga a caneta na mesa e desabafa “não tô entendendo nada”. Sua parceira, Lorena, tenta ajudá-la: “calma, tá onde” e, logo, tentam compreender o trecho juntas: “Aqui ó ...*becomes his barber*...tá eles vão pro barbeiro”. Nesse momento, a professora passa para verificar como estão indo na atividade e Beth aproveita para pedir auxílio: “*teacher, what is*, aqui ó, eu não entendi essa linha inteira”.

Beth: não tô entendendo nada ((aluna joga a caneta na mesa))

Lorena: calma...tá onde?

Bia: Aqui óh ...*becomes his barber*...tá eles vão pro barbeiro

Lorena: *what is shave?*

⁷¹ Texto usado no material disponível em: < <https://www.brides.com/gallery/wedding-traditions-around-the-world>>.

Beth: *shaves*
 Lorena: *His pals face*
 Beth: *teacher what is*, aqui óh, eu não entendi essa linha inteira
 Teacher: *he pulls the razor* ((fazendo mímica))...*razor is shishishi*
 ((fazendo mímica)) *to to shave*
 Beth: gilete
 Lorena: eles raspam a barba
 Teacher: *yes they pull the razor and shave the friend's* ((fazendo mímica))
pal is a friend...the groom ...the groom's face so a friend
 Beth: ah, o amigo
 Teacher: *shave*
 Beth: raspa a barba do noivo
 Teacher: *yesss*

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 5)

Ao fornecer assistência às alunas, observamos que a professora não traduz imediatamente o trecho, mas tenta, por meio de gestos e mímica, explicar o sentido de “*he pulls the razor*” e, fazendo o som do ato de barbear, continua fazendo a mímica e acrescenta o verbo “*to shave*”. A aluna Beth consegue adivinhar e diz “gilete” e Lívia completa “eles raspam a barba”. A professora continua explicando a palavra *pal* “*pal is a friend*”. Beth comenta “ah, o amigo” e concluiu “raspa a barba do noivo”, chegando, então, à compreensão geral do pequeno trecho trabalhado.

A presença da professora se fez relevante para auxiliar as alunas na compreensão do texto. Esse auxílio foi realizado por meio de estratégias não linguísticas (gestos, mímica) e linguísticas (explicações de palavras na L-alvo). O sentido foi sendo construído pelas alunas com base nas negociações realizadas pela professora.

A partir do diálogo apresentado acima, verificamos que o foco no sentido pode funcionar com alunos iniciantes quando existe persistência e aplicação de diferentes estratégias para que a compreensão ocorra (Almeida Filho; Barbirato, 2016). Retomamos, aqui, o recomendado por Prabhu (1987) de que várias estratégias podem ser utilizadas antes de usar a LM.

Observamos que essa pré-tarefa, ao se configurar como atividade comunicativa com foco no sentido e sem a prática prévia de itens linguísticos isolados, exige muito esforço cognitivo dos estudantes para sua compreensão. Nesse sentido, a imprevisibilidade do assunto apresentada no trecho analisado foi sendo trabalhada em colaboração entre as alunas, e também entre a professora e as alunas, que se esforçaram até resolver o problema de comunicação. Essa pequena amostra da aula materializa o que propõe Almeida Filho (2022,

p. 18) para uma aula comunicativa em que “[o]s aprendizes precisam ter a impressão de que estão numa correnteza comunicativa ao tratar de um tópico”.

Passamos, a seguir, para a Pré-tarefa 7, que inicia a última sequência de ciclos de tarefas intitulada “*Raising cultural awareness*”. Para iniciar a atividade “*Cultural awareness at school*”, os alunos precisam identificar algumas regras escolares (Figura 24), relacionando imagens ao texto escrito. Em seguida, a professora solicita que os alunos pensem no contexto escolar deles e tentem, com seus pares, adicionar mais regras à lista.

Figura 24- Atividade realizada na Pré-tarefa 7



Fonte: Material elaborado pela autora desta tese.⁷²

No trecho abaixo, notamos que Leila apresenta dificuldade em iniciar a atividade na L-Alvo (“*I don’t know*”) e recebe ajuda de Milly que, mais proficiente que a amiga, colabora com as informações “*we have to respect the teacher ...we have to be pontual we have to*”. Leila, a partir do *scaffolding* fornecido pela colega, tenta construir a frase “*respect funcionário...como que é funcionários*”. Milly também não sabe e elas, assim, recorrem à professora, que as auxilia no termo funcionários para que completem a frase “*respect staff*”.

⁷² Texto usado no material disponível em: <
https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/school/school_rules/SCHOOL_RULES_296920/>.

Mais adiante no diálogo, percebemos que Milly continua usando a LI para realizar a atividade e fornecendo *scaffolding* para Leila, como, por exemplo, quando a colega não consegue escrever a palavra *lines* e Milly a auxilia soletrando. Ao final do diálogo, notamos participação significativa de Leila, ao contribuir com a palavra *others* “acho melhor aí *others*...outros estudantes”. Milly acata a sugestão da colega e a adiciona na sentença, “*é to respect others students what else ...*”.

Milly: *Now, what we have to do (...) in school?*

Leila: *I don't know* ((risos))

Milly: *we have to respect the teacher ...we have to be pontual... we have to*

....

Leila: *respect funcionários...como que é funcionários?*

Milly: não sei

Leila: professora ...Fernanda... (...) *teacher* , como que é funcionários?

Teacher: *staff*

Milly: *staff*

Leila: *respect ...?*

Milly: *staff*

Leila: *staff*

(...)

Milly: *então vai vamos fazer... you have to bring your ...eu não sei se é materials ...vamos botar material mesmo... hum ...you have to respect the laws*

Leila: *the laws?*

Milly: *You have to respect the rules of school, as regras da escola*

Leila: *ah, mas as regras por si só ... ah, você tem que respeitar as regras da escola , a regra diz que não pode sair da escola em horário de aula, e aí você sai...*

Milly: *you have to respect the school rules* ((escrevendo))

Leila: *respeitar as filas na hora que vai pegar as comidas*

Milly: *you have to respect the line, the line ...you have to respect the line*

Leila: *como escreve line?*

Milly: *lines? l i n e s*

Leila: *l i...*

Milly: *n e s n e s, tá certo!*

Leila: *sou meio lerda, demoro um pouco pra entender*

Milly:((lendo o que fizeram)) *we have to respect the lines, staff, teachers, keep the school clean, on your class you have to bring your materials, respect the school rules, you have to respect the lines ...you have to respect your ... colegas*

Leila: *hu hum*

Milly: *students*

Leila: *acho melhor aí others ...outros estudantes*

Milly: *é , to respect others students, what else? ... tipo na hora certa... follow the timetable...tipo seguir a regra de horário, acho que é*

isso... *follow the timetable* ((escrevendo)) ...*I think is it ...we have six minutes, oh my God!*

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 7)

Por esse diálogo, notamos que a colega mais experiente, no caso Milly, insiste em usar a L-alvo. Com isso, Leila, embora reconheça suas limitações “sou meio lerda, demoro um pouco pra entender” se beneficia dos conhecimentos trazidos pela colega, ao descrever as regras da atividade como em “*we have to respect the teacher* “...”*we have to be pontual*”... “*You have to respect the rules of school*” e “*you have to respect the line*”, além de soletrar a palavra “*lines*” para ela. Ao final do diálogo, Leila colabora também com a construção da atividade, ao sugerir que escrevam “*others*”, em “acho melhor aí *others* ...outros estudantes”.

Essa interação evidencia o que propõem Donato (1994) e Ohta (2001), ao ampliarem a concepção de *scaffolding* para além de uma relação unidirecional entre um indivíduo mais experiente e outro menos experiente. Isso ilustra como o apoio mútuo pode se estabelecer de forma dinâmica e colaborativa entre os próprios aprendizes, caracterizando um processo de *scaffolding* de múltiplas direções dentro da ZDP.

Assim como a Tarefa 7, a Tarefa 8 também objetivou contribuir com a reflexão sobre a importância de sermos mais conscientes e responsáveis, principalmente com as diferenças entre as culturas. Para isso, a Tarefa 8 teve como objetivo escrever uma lista de resoluções para 2024 para que fosse apresentada oralmente a um clube da escola sobre diversidade cultural. Como modelo, na Pré-tarefa 8, em duplas, os alunos receberam uma lista com 50 ideias de resoluções e tiveram que discutir quais delas estariam dispostos e desejariam realizar em 2024, como, por exemplo, alimentar-se melhor, fazer atividade física, estudar mais etc.

Essa atividade proporcionou momento de descontração, e, ao compartilharem suas resoluções, os alunos pareceram bastante motivados. Esse ponto é crucial na fase da pré-tarefa, pois, além de fornecer aos alunos oportunidades de receber insumo compreensível, ler ou ouvir textos no contexto do tema, é importante engajá-los em atividades que promovam interação, negociação de significado utilizando a L-alvo.

No trecho a seguir, percebemos que as alunas Mabel e Milly, no decorrer da atividade, estão motivadas ao conversarem a respeito de ideias de resolução. Mabel, ao concordar com Milly que precisa beber mais água no próximo ano, demonstra euforia na gravação (“me too...nossa, eu bebo muito pouca água”). Milly responde “eu também”.

Milly: *so, now, we are gonna do our checklist for the new year...I will drink more water?*

Mabel: *yes*

Milly: *I need to ...I drink pouca water ((risos))*

Mabel: *me too ...nossa, eu bebo muito pouca água*

Milly: *eu também ((risos))*

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 8)

Seguindo na atividade, Milly tenta lembrar o significado da expressão *figure out* (“figure é tipo...é tipoo::tô tentando lembrar o significado”) e tem sucesso ao relacionar a música que conhece “não sei se é tipo identificar nosso sentido da vida lembra aquela música do *figure out... figure?*”). Mabel, que parece conhecer a música também, concorda com a colega (“é verdade”).

Por fim, notamos a contribuição de Mabel com a palavra *skills*. Milly, ao repetir a oração após a ajuda da amiga “*learn new skills for your career*”, pronunciando corretamente a palavra ‘*career*’, Mabel a repete. Como observamos, a aluna não havia conseguido pronunciá-la da primeira vez que realizou a leitura da sentença.

Milly: *é figure out our life purpose ...figure é tipo...é tipoo::to tentando lembrar o significado ((risos))*

Mabel: *é, eu não sei o que que é*

Milly: *não sei se é, tipo, identificar nosso sentido da vida, lembra aquela música do figure out figure?((risos))*

Mabel: *é verdade ((risos))*

(...)

Mabel: *learn new skill for you care.. car...como é que é?*

Milly: *skills o que é mesmo?*

Mabel: *é habilidade*

Milly: *learn new skills for your career.*

Mabel: *career*

(Trecho da aula referente à etapa 2 da Pré-tarefa 8)

A partir dessa análise, verificamos que a pré-tarefa 8 desenhada constituiu uma atividade centrada no aluno e que deu liberdade para que ele usasse seus próprios recursos linguísticos (Barbirato, 2005), por meio de diálogos colaborativos (Swain, 2000). Notamos

que o uso da LM, em alguns momentos, tornou-se necessário, suavizando o filtro afetivo dos alunos⁷³.

A análise desenvolvida nesta seção nos permite observar que a escolha de temas significativos para os alunos contribuiu diretamente para sua motivação e participação nas atividades propostas. A pré-tarefa analisada mostrou-se eficaz ao incentivar o uso da LI de forma espontânea e contextualizada, ainda que os alunos apresentassem limitações em relação à proficiência. A construção do sentido ocorreu por meio da colaboração entre os próprios colegas, que, mesmo diante das dificuldades, buscaram formas de se expressar e compreender o que era necessário para a realização das atividades.

Além disso, a pré-tarefa permitiu aos alunos explorar seus próprios recursos linguísticos em um ambiente que valorizou a interação e o foco no sentido. O esforço conjunto entre as participantes e a mediação sensível da professora contribuíram para criar um espaço de aprendizagem dinâmico, em que o apoio emergia naturalmente a partir das trocas realizadas.

A liberdade para experimentar a língua, mesmo com erros ou hesitações, favoreceu o envolvimento e a construção do conhecimento de forma compartilhada. Essa experiência evidencia o potencial de atividades comunicativas centradas no aluno para promover não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE

Concluimos esta subseção, destacando que a oportunidade de realizar a pré-tarefa em colaboração entre pares ou pequenos grupos parece ter contribuído positivamente para a construção do conhecimento desejado e, conseqüentemente, para o fortalecimento das chances de aquisição da L-alvo (Almeida Filho; Barbirato, 2016; Figueiredo, 2019).

Na próxima seção, realizamos a análise que responde à segunda pergunta de pesquisa do estudo.

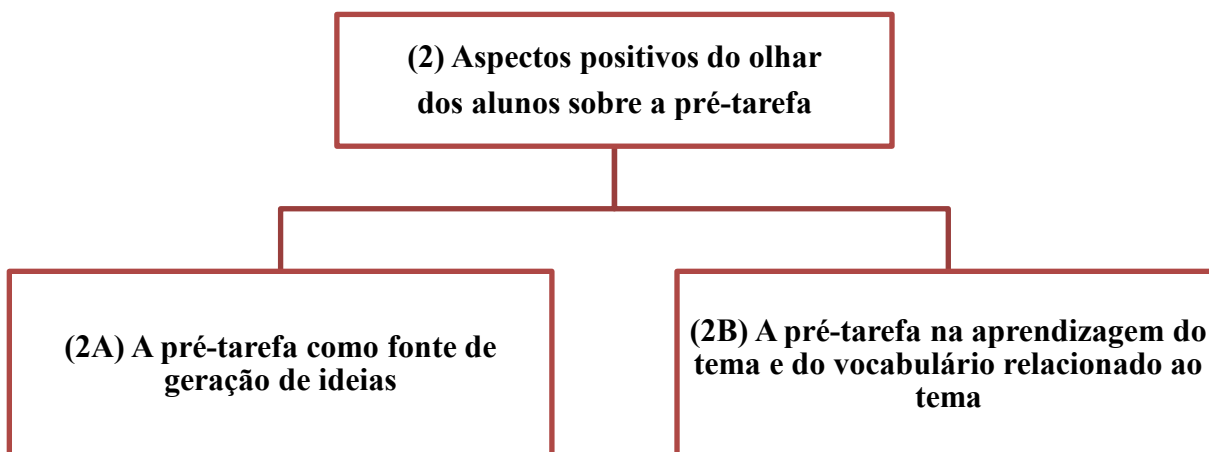
⁷³ Adicionamos aqui, para reforçar essa discussão, a fala de Arnold no trecho retirado da entrevista final do curso. Embora os dados provenientes desse instrumento não tenha sido utilizado para análise nesta tese, consideramos relevante apresentar a percepção do aluno sobre o uso da L-alvo pela professora em sala de aula: “eu acho que, na maioria do curso, eu ouvi você mais falando inglês com a gente do que português...eu acho ...tinha vezes, assim, que você falava português, mas como você falava inglês com a gente, meio que isso tentava forçar um pouco a gente entender...mesmo quando você repetindo em português ...mas você tentava tentar explicar em inglês mesmo o que a gente tinha que fazer ...e isso já é algo legal sabe “(Entrevista Final Arnold).

3.2 Aspectos positivos do olhar dos alunos sobre a pré-tarefa

O objetivo desta seção é responder à segunda pergunta de pesquisa “Qual foi a percepção dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas?”. Para tanto, utilizamos as respostas dos formulários e das entrevistas pós-ciclo. Conforme mencionado no Capítulo 3 desta tese, o *software* IRaMuTeQ foi utilizado para organizar o *corpus* em agrupamentos de textos em classes temáticas de maneira sistematizada, por meio de dados quantitativos.

Desse *corpus*, percepções positivas decorrentes das falas dos alunos mostraram-se em evidência, levando à identificação de um padrão emergente que foi intitulado “Aspectos positivos do olhar dos alunos sobre a pré-tarefa”. Dele, dois eixos foram identificados: de um lado, o eixo 2A, “A pré-tarefa como fonte de geração de ideias” e, do outro, o eixo 2B, “A pré-tarefa na aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema” (*Figura 25*).

Figura 25- Padrão em evidência e eixos de análise que respondem à segunda pergunta de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Damos início à apresentação e à discussão dos dados com a exibição da 'nuvem de palavras' ilustrada na *Figura 26*, a seguir, gerada pelo *software* IRaMuTeQ a partir de todo o conjunto de respostas dos formulários e entrevistas pós-ciclo de tarefas que compuseram o *corpus* de análise. A 'nuvem de palavras' permite-nos identificar graficamente os termos mais

recorrentes no *corpus*. O tamanho das palavras na nuvem é proporcional à sua frequência: quanto maior a palavra, mais vezes ela foi mencionada nas respostas dos participantes.

No centro da nuvem, e com maior destaque visual, podemos observar o termo 'palavra', o que remete à importância atribuída pelos participantes ao vocabulário trabalhado durante a fase da pré-tarefa. A evidência desse termo sugere que a aprendizagem lexical teve papel central na percepção dos alunos sobre essa etapa. Destaca-se também, na nuvem, a palavra 'ideia', cuja frequência indica que os estudantes valorizaram as contribuições desenvolvidas nas pré-tarefas. Ambas as ocorrências indicam de que formas essas atividades preparatórias contribuíram para construção de repertório linguístico e cognitivo dos alunos.

Figura 26- Nuvem de palavras geradas a partir das respostas dos questionários e entrevistas pós-ciclo de tarefas



Fonte: Imagem gerada pelo programa IRaMuTeQ.

Distribuídos ao redor dos termos mais frequentes no *corpus*, destacam-se os verbos 'falar', 'escrever', 'pensar', 'formular', 'conseguir' e 'aprender'. A recorrência desses verbos revela algumas das ações que os participantes associaram à realização das pré-tarefas, indicando não apenas o envolvimento ativo dos alunos no processo, mas também a percepção de que essas práticas foram significativas para a realização da tarefa.

Outro termo de destaque na nuvem é 'gente'. Considerando o caráter colaborativo que marcou a construção da fase de pré-tarefa nesta pesquisa, compreendemos que esse vocábulo remete diretamente à relação entre o “eu” e “o outro”, seja entre o colega, a professora ou os

demais participantes da aula. A presença desse termo na nuvem evidencia o reconhecimento dos alunos sobre a dimensão colaborativa da aprendizagem, bem como a importância do trabalho em conjunto desenvolvido ao longo dessa etapa inicial, que atuou como preparação para realização da tarefa principal.

Diante dos dados que emergiram da nuvem de palavras, identificamos 'palavras' e 'ideias' como elementos-chave da pré-tarefa, segundo a percepção dos alunos. Esses dois termos, destacados pela frequência e relevância no *corpus*, orientaram a organização da análise que se segue. A partir disso, estruturamos a discussão em dois eixos principais: (1) 'A pré-tarefa como fonte de geração de ideias' e (2) 'A pré-tarefa na aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema', que são explorados nas subseções seguintes.

3.2.1 A pré-tarefa como fonte de geração de ideias

“(a pré-tarefa) foi muito útil com ideias para construir o corpo do texto do comentário ... para a construção do comentário” (Ranna, Formulário Pós-ciclo 3).

Nesta subseção, apresentaremos e discutiremos os dados decorrentes do eixo de análise 2A “A pré-tarefa como fonte de geração de ideias”. Os dados analisados foram retirados dos formulários e das entrevistas pós-ciclo de tarefas. A nuvem de palavras a seguir (*Figura 27*) ilustra graficamente os termos mais frequentes da categoria, que parte do termo central “ideia”.

Figura 27- Nuvem de palavras referente ao eixo 2A



Fonte: Imagem gerada pelo software IRaMuTeQ.

Sendo o termo de maior destaque na nuvem de palavras e, portanto, o mais mencionado pelos participantes, 'ideia' constitui-se como o cerne da análise neste eixo. Os dados sugerem que a pré-tarefa foi percebida pelos alunos como um momento propulsor de ideias, favorecendo a elaboração inicial de conteúdos e estruturas a serem desenvolvidos posteriormente na tarefa principal. Em sequência ao termo central, aparecem, por ordem de frequência, as palavras 'construção' e 'compreensão', indicando que as ideias mobilizadas nesse momento inicial contribuíram significativamente para a organização e entendimento do texto a ser produzido. Outra palavra recorrente neste eixo é 'embasamento', o que reforça a percepção dos estudantes de que a pré-tarefa funcionou como um *scaffolding* (Ellis et al., 2020; Figueiredo, 2019), oferecendo o suporte necessário para a realização autônoma e bem-sucedida da tarefa final.

Tendo isso em vista, passamos à apresentação e à discussão de trechos do *corpus* em que o termo 'ideia' foi identificado pelo programa IRaMuTeQ. A partir desses excertos, analisaremos de que maneira as ideias mobilizadas durante a pré-tarefa contribuíram, segundo os próprios alunos, para o desempenho nas tarefas subsequentes.

Referente ao Ciclo 3, Gilson afirma que a pré-tarefa o ajudou “Dando **ideias** (...) de como escrever uma resposta”. De forma semelhante, Ranna reconhece que a Pré-tarefa 3 foi “muito útil com **ideias** para construir o corpo do texto do comentário ...para a construção do comentário”. Esses excertos evidenciam que, durante a pré-tarefa, ocorreu um processo de aprendizagem incidental e subconsciente da L-alvo, percebido de forma positiva por Gilson e Ranna. Essa percepção reforça a proposta de um ensino significativo adotado neste estudo, o qual se distancia de abordagens tradicionais de ensino de línguas baseadas na memorização e na repetição de estruturas. Tal contraste já havia sido discutido por Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 27), ao apontarem que o foco no sentido e no uso real da linguagem pode favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e duradoura:

se a linguagem é apresentada apenas como um código por meio de exercícios formais, estudo de vocabulário, ensaio de funções específicas, etc., o aluno nunca será confrontado com a totalidade da língua que é necessária como um tipo constante de teste de realidade

Harry, ao refletir sobre de que forma a Pré-tarefa 3 contribuiu para a realização da tarefa, afirma: “nos acostumando com a linguagem”. Essa observação confirma a proposta adotada no PTBT implementado neste estudo, em que a pré-tarefa tem como uma de suas funções principais a apresentação de modelos autênticos de uso da língua (Tomlinson, 2011)

e de oferecer oportunidades para que o aluno elabore o insumo a partir de modelos usados por um nativo em tarefa semelhante, preparando-o para a tarefa principal (Long, 2015).

Ao mencionar o processo de familiarização com a linguagem, que ocorreu de forma implícita e baseada no uso (Long, 2015; Xavier, 2023), Harry evidencia que o contato prévio com produções genuínas foi percebido como um suporte relevante para a execução da tarefa, reforçando a importância de se trabalhar com insumos significativos e contextualizados (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

A atenção principal ao significado na Pré-tarefa 4 também parece ter favorecido o desempenho de Paul na tarefa. Segundo ele, a atividade “ajudou porque os árabes falando conseguiu dar umas **ideias** de como falar, de como iniciar a frase, o vocabulário deles ... como eles falavam se era myth truth”. A fala de Paul demonstra que, na pré-tarefa proposta, a apresentação de insumos autênticos, interessantes e abundantes (Prabhu, 1987) possibilitou ao aluno perceber implicitamente itens sintáticos e gramaticais, como sugerido por Long (2016).

O trabalho da professora ao usar o foco reativo na forma, conforme sugere Long (2016), também é percebido pelos alunos como positivo, especialmente no que se refere à ajuda com a geração de ideias na fase da pré-tarefa. Nas falas a seguir, as alunas Milly e Laiza relataram a contribuição da professora na pré-tarefa para a escrita e pronúncia de novas palavras:

“além de ajudar após a contribuição da professora na escrita e pronúncia de certas palavras” (Milly, Formulário Pós-ciclo 2)

“tinha algumas palavras que eu não conhecia, mas descobri perguntando à professora.” (Laiza, Formulário Pós-ciclo 9)

As afirmações de Laiza “perguntando à professora” e de Milly, “após a contribuição da professora” destacam o papel da professora como facilitadora (Barbirato, 2005) durante a pré-tarefa, refletindo momentos de foco reativo na forma (Long, 2016, 2019), implícitos e explícitos. Esses momentos ocorreram, como se observa nas falas, conforme as necessidades das alunas surgiam durante a interação. A professora, nesse contexto, atua como uma “especialista”, auxiliando e esclarecendo as possíveis dúvidas que emergem durante a atividade comunicativa, o que pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem.

A seguir, conforme observamos na *Figura 28*, durante a pré-tarefa, a professora caminha pela sala auxiliando os alunos nas possíveis dúvidas que surgiam no decorrer da atividade.

O uso de estratégias pela professora para contribuir com o ambiente comunicativo na L-alvo (Prabhu, 1982), como o uso da lousa, foi amplamente reconhecido pelos alunos como um recurso importante durante a fase da pré-tarefa. Os trechos das falas de Lilly “principalmente com a explicação que a senhora deu na **lousa**” e de Mabel “as frases que a professora colocou na **lousa** foram a melhor e mais fundamental” corroboram essa percepção, evidenciando a eficácia desse recurso no processo de aprendizagem:

Figura 28- Professora atuando como facilitadora durante a Pré-tarefa 9



Fonte: Dados desta tese.

“não entendia muito ... a coisa tava meio perdida... aí com esse aqui eu consegui entender principalmente com a explicação que a senhora deu na lousa explicando mais ou menos a definição ...aí foi essa que eu entendi porque eu consegui traduzir mais ...eu vi novas palavras que eu também não conhecia e também fui juntando os contextos e pra depois aqui foi só ler e juntar e responder” (Lilly, Entrevista Pós-ciclo 3)

“acredito que as frases que a professora colocou na lousa foram a melhor e mais fundamental, ajudou na execução da tarefa com a comunicação” (Mabel, Formulário Pós-ciclo 8)

Mais uma vez, podemos observar momentos de foco na forma emergindo das necessidades dos alunos durante a comunicação, como exemplifica o relato de Lilly: “não entendia muito... a coisa tava meio perdida...”. A professora, ao intervir de forma explícita

utilizando a lousa, esclarece suas dúvidas, o que Lilly reconhece como um diferencial para o sucesso na sua tarefa, ao afirmar: “...aí foi essa que eu entendi porque eu consegui traduzir mais ...” e “ajudou na execução da tarefa com a comunicação”. Esses episódios são relevantes e alinhados com os princípios que fundamentam nosso planejamento, porque demonstram que momentos breves de foco na forma fazem-se necessários, desde que não interrompam o fluxo comunicativo e mantenham o foco do ensino voltado para o sentido (Almeida Filho, 2020; Barbirato, 2005).

O comentário de Anthony relacionado à Pré-tarefa 6, no excerto a seguir, também evidencia sua percepção sobre a relevância da atuação da professora como facilitadora no processo de aprendizagem (“quando a gente tirou dúvida e falou com você lá na lousa”).

quando a gente tirou dúvida e falou com você lá na lousa eu pude meio que decorar umas perguntas e ter mais uma noção mais ampla do que falar pro amigo *how big is it* (...) eu ia falar qual o tamanho mesmo aí depois você falou *how big is it*. Daí eu, hum, já peguei (Anthony, Entrevista Pós-ciclo 6).

Essa fala de Anthony demonstra que a intervenção da professora, ocorrida no momento em que surgiu um problema na comunicação durante a pré-tarefa, contribuiu para a aquisição da expressão “*how big is it*”. Ao afirmar, “daí eu, hum, já peguei”, o aluno indica que internalizou a estrutura da L-alvo a partir de uma necessidade real de uso.

Esses relatos evidenciam que o professor exerce um papel fundamental no ensino por tarefas como agente mediador da aprendizagem da L-alvo, contrariando críticas como a de Swan (2005, apud Long, 2016), que sugerem uma possível desvalorização do papel docente no ensino por tarefas. Ao contrário dessa visão, Long (2016, p. 24, tradução nossa) destaca que o foco central nas necessidades comunicativas do aluno demanda um alto grau de competência por parte do professor. Segundo o autor, no caso do TBLT, torna o papel do professor “mais importante, exige mais e é certamente mais comunicativo do que no PPP⁷⁴”.

Além do papel da professora para a realização das tarefas, verificarmos, nas falas dos participantes, o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo entre os próprios alunos para a geração de ideias no processo de ensino e aprendizagem (Almeida Filho; Barbirato, 2016; Figueiredo, 2019).

“trabalhar com uma amiga faz com que o aprendizado seja muito mais satisfatório” (Beth, Formulário Pós-ciclo 5).

⁷⁴ “(...) *more important, more demanding, and certainly more communicative than in PPP*”.

Como ilustra a fala de Mabel, referente à Pré-tarefa 1, as ideias e o conhecimento adquirido foram ampliados a partir da contribuição das outras duplas durante o debate coletivo realizado em sala. Ao afirmar que “teve dupla que colocou tipo outras palavras como impacto e eu acho que ajudou na hora de ter ideias para fazer os títulos”, a aluna evidencia como o ambiente colaborativo, proporcionado pela interação em grupo, favoreceu a construção de sentido e a geração de ideias, elementos, que, para ela, contribuíram para o sucesso na realização da sua tarefa.

A seguir, a *Figura 29* ilustra a dinâmica da Pré-tarefa 1. Os estudantes, organizados em formato de semicírculo, participaram de discussões coletivas, enquanto a professora, de pé, circulava pelo espaço, oferecendo suporte e assistência durante a atividade.

Figura 29- Debate durante a Pré-tarefa 1



Fonte: Dados desta tese.

Da mesma forma, para o participante Leon, o trabalho em dupla durante a Pré-tarefa 3 possibilitou uma ampliação das ideias discutidas coletivamente. O aluno afirma que, na atividade, houve uma “ampliação das **ideias** debatidas em grupo”, e adiciona: “acredito que as **ideias** bateram em conjunto, então para criar ideias foi bem melhor.” Com relação a esse último aspecto citado por Leon “criar ideias”, observamos que o PTBT promoveu, conforme Barbirato sugere (2005), um ambiente comunicativo propício ao estímulo da criatividade dos alunos.

Ainda no que tange à relevância do trabalho em pares na construção do conhecimento, observamos, nas respostas dos participantes, a recorrência do termo “cabeça” associado à geração de ideias. Nos excertos analisados, Lilly e Anthony relacionam a expressão à presença do outro no processo de aprendizagem, sugerindo que “outra cabeça” atuando na fase da pré-tarefa foi fundamental para a ampliação de perspectivas e para a construção colaborativa do conhecimento.

por causa do seu conhecimento e duas cabeças pensando funciona melhor que uma” (Lilly, Formulário Pós-ciclo 3).

duas cabeças pensam mais que uma sim se ajudávamos ao longo da tarefa com palavras (Anthony, Formulário Pós-ciclo 3).

Ao comentarem expressões como “duas cabeças pensando” e “se ajudávamos ao longo da tarefa”, Lilly e Anthony evidenciam que a fase da pré-tarefa, por meio da interação e da colaboração, proporcionou um espaço no qual os alunos puderam atuar como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem (Figueiredo, 2019; Xavier, 2007, 2023). Tal percepção está alinhada ao entendimento de Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 31) ao afirmarem que, “[a]o usar a conversação para interagir com outros, os alunos gradualmente adquiririam a competência comunicativa que é a base da habilidade no uso fluente da língua”.

A interação e a autonomia promovidas pelas atividades comunicativas na fase da pré-tarefa contribuíram não apenas para a aquisição da L-alvo, mas também para a ampliação da capacidade dos alunos de refletir e discutir diferentes perspectivas sobre as temáticas abordadas, estimulando, conforme sugere Xaver (2023), o desenvolvimento do senso crítico. Essa dupla contribuição – língua e tema – evidencia o potencial formativo do PTBT ao articular aprendizagem de língua e formação cidadã. Essa percepção se concretiza nas falas de Gilson, Henry e Mabel, apresentadas a seguir:

“pois ele pensou coisas que eu não pensei, complementando as minhas ideias” (Gilson, Formulário Pós-ciclo 3).

“ajudou pela discussão de ideias pois ambos discutimos de perspectivas diferentes” (Henry, Formulário Pós-ciclo 3).

“em dupla um ajuda o outro (...) com outros pontos de vista o trabalho com um amigo ajudou com outros pontos de vista assim conseguimos olhar para algo e ter diferentes interpretações do mesmo” (Mabel, Entrevista Pós-ciclo 9).

Complementando com a fala de Mabel “conseguimos olhar para algo e ter diferentes interpretações do mesmo”, observamos que as pré-tarefas proporcionaram um espaço aberto

à troca de experiências e conhecimentos, mesmo sem a mediação direta do professor. Esse ambiente colaborativo fortaleceu a autonomia dos alunos e favoreceu a construção coletiva do conhecimento (Xavier, 2007). A interação entre os participantes, como se pôde notar, promoveu a negociação de significados (Barbirato, 2005, Long, 2015). Além disso, a produção da língua, estimulada por meio das atividades em pares e em grupos como ocorreu na pré-tarefa, se linha à perspectiva de Swain (2000).

Diante dos relatos apresentados, confirmamos que o professor não foi o único responsável pelo ensino, pela geração de ideias ou pela ampliação dos pontos de vista. Fica evidente que, durante a fase da pré-tarefa proposta para este PTBT, os alunos, por meio da colaboração, assumiram papel ativo, engajando-se de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem (Figueiredo, 2019; Xavier, 2023). Essa constatação também nos remete à reflexão de Nunan (2000, p. 3) ao afirmar que “a aquisição de uma LE ocorrerá com mais eficácia se os aprendizes puderem desenvolver e exercer sua autonomia”.

A fala de Ranna, a seguir, reitera nossa afirmação e diverge da proposta de Prabhu (1987) ao alegar que, embora não possuísse níveis altos de proficiência na língua, ela percebeu que, “com o pouco que eu sei e com o que ela sabe”, o trabalho em dupla foi positivo. Segundo Ranna, “a gente conseguiu ter um conhecimento melhor do que a frase estava querendo dizer”:

com o conhecimento compartilhado com o pouco que eu sei e com o que ela sabe, a gente conseguiu ter um conhecimento melhor do que a frase estava querendo dizer na tradução. Então, trabalhar em dupla e dinâmica ajudou na associação de palavras e contexto (Ranna, Entrevista Pós-ciclo 3).

Esse depoimento é um ponto-chave na análise, pois demonstra que, na fase da pré-tarefa, mesmo em níveis iniciais de proficiência, a interação colaborativa favoreceu a compreensão da língua e facilitou a aprendizagem. Esse ponto contrapõe-se à proposta de Prabhu (1987), que realizou, em seu projeto, apenas atividades de compreensão sem colaboração entre os alunos, enfatizando a intervenção exclusiva do professor na pré-tarefa.

Essa percepção da aluna alinha-se com os resultados apresentados por Ohta (2000) que demonstraram evidências que a interação entre pares, mesmo sem a presença de um especialista, no caso o professor, promoveu desenvolvimento da língua japonesa, dentro da ZDP. A autora complementa que, em colaboração, o aluno conseguiu realizar uma tarefa com facilidade, o que, provavelmente, não teria conseguido sem assistência do outro.

Outra reflexão nesse sentido é apresentada por Willis (1996), que sugere o trabalho com pares heterogêneos em tarefas comunicativas. Nossos dados corroboram essas

afirmações e revelam que “os alunos mais fracos podem aprender com os alunos mais fortes, e estes últimos também podem tirar proveito do trabalho em pares, na medida em que precisam parafrasear, explicar e ajudar os parceiros mais fracos” (Barbirato, 2005, p. 176).

Concluimos esta subseção, retomando que a interação promovida na fase da pré-tarefa, juntamente com o trabalho colaborativo, foi percebida como relevante pelos estudantes, especialmente por favorecer a geração de ideias. Isso se deve ao fato de que, além de aprender aspectos da língua, outros fatores, como motivação e o compartilhamento de conhecimento, emergiram do *corpus* analisado como elementos significativos para os alunos ao trabalharem em conjunto.

3.2.2 A pré-tarefa na aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema

Foi muito legal!!! Me ajudou muito a expandir meu conhecimento sobre as culturas dos outros países e sobre a forma como eles celebram um casamento” (Beth, Formulário Pós-ciclo 5).

Nesta subseção, apresentamos e discutimos os dados provenientes do eixo de análise 2B, intitulado “A pré-tarefa na aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema”. Os dados coletados foram retirados dos formulários e das entrevistas pós-ciclo de tarefas, com o objetivo de avaliar analiticamente a percepção dos participantes sobre a relevância da pré-tarefa no processo de aprendizagem tanto do tema quanto do vocabulário associado a ele. A seguir, a nuvem de palavras (*Figura 30*) ilustra graficamente os termos mais frequentes desse eixo, como “palavras-chave”, “ouvir”, “criar”, “assunto” e “tópico”.

Figura 30- Nuvem de palavras referente ao eixo 2B



Fonte: Imagem gerada pelo software IRaMuTeQ.

Analisando a nuvem de palavras, compreendemos que, especialmente nas atividades de compreensão oral (relacionadas ao termo *ouvir*) e nas que envolveram criação de textos (representadas pelo termo *criar*), as palavras-chave adquiridas na pré-tarefa relacionadas às temáticas trabalhadas (representadas pelos termos *tópico* e *assunto*) se mostraram muito relevantes para a construção do conhecimento nessa fase e, conseqüentemente, para o desempenho nas tarefas.

Nos excertos que seguem, Anthony, Gilson e Beth, confirmam que as atividades de pré-tarefa os preparam para o assunto.

(...) me preparou para o assunto (Anthony, Formulário Pós-ciclo 3).

(...) pois, falou bastante sobre o tema (Gilson, Formulário Pós-ciclo 4).

(...) discutir os assuntos me possibilitou exercitar as falas e as escritas sobre o tema (Beth, Formulário Pós-ciclo 9).

Lorena, referindo-se à pré-tarefa 5, relata que aprendeu sobre curiosidades dos casamentos de diferentes culturas, além de ter contribuído com vocabulário:

eu acho que ajudou com, tipo, **conhecimentos novos**, tipo eu não sabia de nada que tinha nos casamentos antes... com conhecimentos novos e com **vocabulário** (Lorena, Formulário Pós-ciclo 5).

No que diz respeito à contribuição da pré-tarefa com palavras novas, Gilson, ao se referir ao Ciclo 1, afirma que “a pré-tarefa deu algumas ideias **sobre o vocabulário** (...)”. Para Lenya, no Ciclo 1, o aprendizado da importância da identificação das palavras-chave para a compreensão de um áudio na pré-tarefa fez com que ela ficasse “mais esperta” quando precisou, sozinha, realizar sua tarefa:

ajudou muito, porque parece que na pré-tarefa eu achei que seria fácil ouvir e entender ao mesmo tempo... mas, não é nada fácil... então, eu já fiquei mais esperta sobre, tipo assim, captar as palavras-chave e entender ao longo do áudio... você fica mais atento sobre o que ele fala no áudio... você já fica, assim, ele vai falar rápido. Então, deixa eu me concentrar (Lenya, Entrevista Pós-ciclo 1).

Esse relato de Lenya demonstra como a pré-tarefa foi eficaz ao preparar os alunos para a tarefa subsequente, auxiliando-os a identificar e a aplicar vocabulário relevante de forma autônoma, o que reflete o ganho de confiança e competência lexical. Quando a aluna diz “achei que seria fácil, mas não é nada fácil”, e depois “então, eu já fiquei mais esperta”, ela

evidencia que a pré-tarefa contribuiu para o seu desenvolvimento dentro da ZDP (Vygotsky, 1978), pois, ao se deparar com o desafio da tarefa, a aluna já possuía uma base mais sólida.

Milly, da mesma forma, comenta, conforme ilustra o excerto a seguir, que a pré-tarefa “serviu como um preparatório” para a compreensão dos áudios da tarefa, uma vez que entendeu a necessidade de identificar as palavras-chave:

Me ajudou a identificar as palavras-chaves para chegar às minhas conclusões. A atividade serviu como um preparatório para a compreensão dos outros áudios da segunda atividade (Milly, Formulário Pós-ciclo 1).

Esse depoimento destaca a pré-tarefa como um momento em que são providos *scaffoldings* (Ellis et al., 2020), essenciais para o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à tarefa subsequente. Ao ajudar na identificação de palavras-chave e a compreensão das estratégias de escuta, a pré-tarefa atuou como um suporte essencial para Milly, permitindo que ela estivesse mais preparada e confiante ao enfrentar a tarefa principal.

A pré-tarefa como provedora de *scaffolding* também é evidenciada na fala de Beth, ao destacar a relevância da Pré-tarefa 9 na preparação para o seu “próprio mapa mental” na tarefa:

(...) para eu conseguir fazer meu próprio mapa mental, foi muito importante que eu tenha analisado e encaixado palavras em tópicos do mapa mental da pré-tarefa (Beth, Formulário Pós-ciclo 9).

O conhecimento do tema e do vocabulário explorados na pré-tarefa também foi, segundo os alunos, estreitamente associado ao trabalho colaborativo realizado nessa fase. Essa conexão evidencia que a interação entre os pares potencializou a aprendizagem, permitindo a troca de saberes e o enriquecimento coletivo do repertório linguístico necessário para a realização das tarefas.

A seguir, os excertos de Laiza e Lilly evidenciam como o trabalho colaborativo na Pré-tarefa 2 foi percebido como essencial para a construção do conhecimento nessa fase. O uso reiterado da expressão “a gente” nas duas falas revela não apenas ação conjunta, mas também o reconhecimento do papel ativo das colegas como parceiras no processo de aprendizagem. Isso evidencia que as alunas reconheceram as colegas como promotoras de *scaffolding*, atuando como suportes que contribuíram para sua compreensão do tema e ampliação do vocabulário.

No caso de Laiza, a colaboração com Lilly e Lenya na discussão sobre comidas típicas de Recife durante a Pré-tarefa 2 parece ter sido determinante para que ela pudesse realizar a tarefa de maneira mais eficaz:

(...) sobre, por exemplo, a gente falou sobre comidas típicas de Recife, e aí eu coloquei aqui, que me ajudou (Laiza, Formulário Pós-ciclo 2).

Lilly, por sua vez, mostra que a troca de conhecimento sobre Recife com as duas colegas “a gente trouxe muito, praia, verão”, possibilitou a aquisição de novos itens lexicais relacionados ao tema, como “*summer*” e “*beach*”, que, segundo ela, foram incorporados à sua produção:

(...) de palavras mesmo, que nem a gente falou de Recife, e a gente trouxe muito praia, verão, então, eu consegui colocar *summer... beach* (Lilly, Formulário Pós-ciclo 2).

De forma semelhante, o relato de Anthony demonstra que o trabalho em dupla na Pré-tarefa 3 não apenas favoreceu a compreensão do conteúdo temático, mas também serviu como preparação para a tarefa principal. A leitura de comentários deixados no vídeo do *YouTube* sobre as diferenças culturais entre os ocidentais e orientais com o colega Arnold, o ajudou, já que, segundo ele, esse trabalho “preparou para o assunto”.

O trabalho com a Pré-tarefa 7, da mesma forma, foi muito relevante para a construção de conhecimento de Leon, pois, segundo ele, ao trabalhar em trio, relata que as duas colegas:

(...) deram ideia de *keeping the school clean*, deixar a escola limpa, que eu não tinha pensado, e me ajudaram a formular as frases (Leon, Formulário Pós-ciclo 7).

A percepção da importância da colaboração entre os colegas de sala foi também reforçada por Lilly. Segundo a aluna, a ajuda de Milly na Pré-tarefa 7 foi fundamental “em tudo porque eu nem sabia formular direito as palavras”, e acrescenta:

(...) tive bastante ajuda da Milly... ela me explicou bastante coisa, ela formulava e me explicava,... acho que pré-tarefa ajudou bastante nesse quesito, principalmente pra eu entender o que é certo e errado na hora de colocar em placas, em especificar, resumir de uma forma pra que fique generalizado (Lilly, Entrevista Pós-ciclo 7).

Esse comentário revela que a interação colaborativa entre as alunas foi percebida por Lilly não apenas como apoio pontual, mas como um recurso essencial para que ela conseguisse participar da atividade de maneira significativa. Milly, que demonstrou ter mais conhecimento da L-alvo, parece ter proporcionado a Lilly um ambiente seguro, ao oferecer apoio e contribuir para seu conhecimento. Essa fala ilustra, mais uma vez, a importância do *scaffolding* entre colegas como fator facilitador da aprendizagem (Figueiredo, 2019).

Nesse sentido, podemos afirmar que ao trabalharem em duplas ou pequenos grupos em uma dinâmica participativa com a descentralização da figura do professor, verificamos,

assim como aponta Xavier (2023, p. 123), que os alunos se sentiram parceiros “colaborando com o ensino e a aprendizagem dos colegas”.

Nos relatos de Milly, a seguir, destaca-se a percepção do valor do trabalho em duplas nas Pré-tarefas 8 e 9, não apenas como forma de aprender o conteúdo temático, mas também como uma oportunidade concreta de exercitar a habilidade de fala e escrita:

(...) me ajudou a me familiarizar com o conteúdo e com o speaking (Milly, Formulário Pós-ciclo 8).

(...) discutir ((com o colega)) os assuntos, me possibilitou exercitar as falas e as escritas sobre o tema. (Milly, Formulário Pós-ciclo 9).

Essa percepção de Milly está em consonância com os apontamentos de Swain (2000) com relação à Hipótese da Produção e sua importância na aprendizagem de línguas. Para a autora, essas oportunidades de produção da língua proporcionadas nessas atividades colaborativas de pré-tarefa, são fundamentais porque permitem que os alunos não apenas recebem insumo, mas também consolidem o aprendizado por meio da prática. Percebemos, nesse sentido, que os momentos de interação favoreceram um ambiente comunicativo rico para a aprendizagem da L-alvo.

Além das diferentes oportunidades de aprendizagem até aqui evidenciadas, os participantes relataram que a pré-tarefa realizada em colaboração também contribuiu significativamente para a aquisição de novas palavras:

((o colega)) ajudou em palavras que eu não sabia como se dizia em inglês (Arnold, Formulário Pós-ciclo 8).

((o colega)) me ajudou a encontrar as melhores palavras e entender alguns tópicos que eu não entendi. (Beth, Formulário Pós-ciclo 8).

ajudou porque, por exemplo, tinha uma palavra que eu não sabia, a Lenya falou...pode ser isso, ou, também, queria colocar alguma coisa em *dating*, ela falou...acho que combina mais com *Family*, ou *friends*...eu não sou individualista tá pro...(Laiza, Entrevista Ciclo 9).

((o colega)) ajudou com palavras que eu não sabia (Antonhy, Formulário Pós-ciclo 9)

((o colega)) me ajudou com o vocabulário e com a discussão onde cada palavra se encaixaria melhor (Paul, Formulário Pós-ciclo 9).

em dupla, um ajuda o outro com palavras desconhecidas (Mabel, Formulário Pós-ciclo 9).

minha amiga me ajudou a montar as palavras (Leon, Formulário Pós-ciclo 9).

Todos os excertos trazidos reforçam a afirmação de Lantolf, Pohener e Swain (2018, p. 207, tradução nossa⁷⁵) de que “várias formas de trabalho em pares ou em grupos devem ser usadas, nas quais alunos podem se beneficiar com o conhecimento do outro ao completarem uma tarefa linguística”, evidenciando que a colaboração entre os aprendizes atua como um catalisador no processo de aquisição da língua. De fato, ao interagir com os colegas, notamos, pelos excertos, que os alunos tiveram contato com vocabulário que talvez não surgisse espontaneamente em atividades individuais.

Além de perceberem a relevância da colaboração proporcionada pelos pares, o papel da professora também se mostrou como importante na aprendizagem de palavras específicas e na ampliação do conhecimento sobre o tema durante as atividades de pré-tarefa. No excerto que segue, ao mencionar “você falou *good hosts*”, Beth refere-se diretamente à intervenção da professora na atividade de Pré-tarefa 2, destacando o apoio dado com vocabulário pertinente ao conteúdo discutido em grupo:

aprendi também, tipo, expandir palavras que, por exemplo, eu não sabia como falar... que eles são hospitalares, que eles gostam de receber visitas e você falou *good hosts* (Beth, Entrevista Pós-ciclo 2).

Na mesma pré-tarefa, Lenya e Beth também reconhecem a importância da mediação da professora no processo de aprendizagem de vocabulário. Ao afirmarem “o que você me ensinou né” e “fui perguntar para você e você me disse”, as alunas destacam a contribuição da professora como fonte de conhecimento e apoio linguístico. Essas falas evidenciam momentos de *scaffolding* proporcionados pela docente, que, ao intervir com explicações pontuais e significativas, contribuiu com o repertório lexical das alunas. Além disso, esses excertos demonstram a atuação da professora no modo reativo (Long, 2016), respondendo às necessidades comunicativas que emergiram no decorrer da atividade.

eu lembrei de algumas palavras e consegui juntar as palavras para formar frases, por mais que seja pequena (risos)...por *exemplo is... have ...* o que você me ensinou, né?... pessoas felizes (Lenya, Entrevista Pós-ciclo 2).

eu também não sabia que tipo, por exemplo, fui falar no vídeo que ...que o clima era quente, e fui perguntar para você, e você me disse que *the weather is warm...* aí fui aprendendo (Beth, Entrevista Pós-ciclo 2).

⁷⁵ Trecho original: “*Various forms of pair and group work should be used where students can benefit from each other’s expertise in completing a language task*”.

A *Figura 31*, a seguir, retrata um momento da aula durante a realização da Pré-tarefa 7. Nela, observa-se a atuação da professora oferecendo suporte enquanto os alunos desenvolvem as atividades em colaboração.

Nas amostras analisadas, verificamos que a pré-tarefa foi percebida como oportunidade para a aquisição incidental de vocabulário a partir do tema diversidade cultural. Como proposto por Willis (1996a), a familiarização com as palavras, segundo os alunos, ocorreu por meio da apresentação e discussão dos tópicos temáticos abordados em cada ciclo.

Figura 31- Professora atuando como facilitadora durante atividade de Pré-tarefa 7



Fonte: Dados desta tese.

Além de Willis (1996a), o papel significativo que a pré-tarefa desempenha na preparação de vocabulário também foi discutido por Nunan (2004). Contudo, é importante destacar que a proposta de Nunan difere da nossa, uma vez que envolve uma prática explícita e controlada do vocabulário. Embora nossa abordagem tenha sido principalmente implícita, momentos breves de foco na forma para o ensino de vocabulário se mostraram necessários, alinhando-se com a visão de Long (2015; 2016; 2019), que defende a importância de focos momentâneos na forma dentro de um planejamento focado no sentido.

Na pré-tarefa proposta, o papel da professora vai além do ensino da L-alvo, atuando também como mediadora do conhecimento temático. Um exemplo disso pode ser observado na fala de Beth com relação ao Ciclo 2, quando ela relata ter aprendido com a professora sobre alguns aspectos da vida em Recife:

no sentido de eu consegui compartilhar conhecimento, porque eu não fazia ideia que tinha tubarão nas praias de Recife ...sempre quis ir pra lá, sempre quis ir pra lá

e não fazia ideia me ajudou a trocar conhecimento que eu não sabia e muitas coisas de Recife (Beth, Entrevista Pós-ciclo 2).

Essa percepção destaca a importância da professora na construção do conhecimento sobre o tema trabalhado na fase da pré-tarefa. A *Figura 32*, a seguir, retrata o momento em que a professora compartilha suas experiências vividas na cidade de Recife, Pernambuco, com os alunos, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada do tema. Consideramos que a interação entre professor e alunos configurou a sala de aula em um evento socialmente construído (Xavier, 2023).

Figura 32- Professora, durante a Pré-tarefa 2, compartilhando experiências pessoais com os alunos sobre a temática



Fonte: Dados desta tese.

Nesta subseção, discutimos as percepções dos estudantes sobre a importância da fase da pré-tarefa para o desempenho das tarefas comunicativas, destacando a aprendizagem do tema e do vocabulário relacionado ao tema. Nesse aspecto, tanto o trabalho entre alunos quanto entre professora e alunos foi reconhecido como contributivo. Este é um ponto central da nossa análise e reafirma a importância da aprendizagem colaborativa, que sustentou a elaboração da fase da pré-tarefa neste estudo. Durante os diálogos colaborativos, foram evidenciados *scaffolding* e atuação na ZDP, elementos cruciais no processo de aprendizagem.

A análise dessa subcategoria também evidenciou que a pré-tarefa, ao favorecer a aquisição implícita da língua por meio de subtópicos sobre diversidade cultural, proporcionou reflexões e conhecimentos relevantes para a vida social dos alunos, conforme sugerido por Xavier (1999, 2023). Esse aspecto é claramente expresso na fala de Laiza, que, ao comentar

sobre a Pré-tarefa 8, destaca que a atividade a ajudou a “pensar no que quero fazer no próximo ano, de forma mais consciente sobre a diversidade de culturas”.

A fala da estudante Laiza é um importante exemplo de como uma aula de inglês não é exclusivamente feita para se ensinar especificamente língua. Ao se ensinar um determinado conteúdo, gravitam ao redor dele todo um conjunto de aprendizagens que ocorre pela interação entre os sujeitos. Um professor de LI, por exemplo, pode ensinar, pela interação, a promoção de respeito pela fala do outro, paciência, determinação, estranhamento, ódio, resiliência, solidariedade, etc. Isto é, não ensinamos e aprendemos apenas conteúdos conceituais, mas também colocamos em cena as diversas aprendizagens possibilitadas pela interação. Fazendo um diálogo com nossa proposta de pré-tarefa, faz sentido compreender que seu foco central se assenta exatamente na força colaborativa da interação.

Além de ampliar a consciência dos alunos sobre diversidade cultural, os temas selecionados para as atividades também favoreceram a motivação dos estudantes. Milly, por exemplo, afirmou que “...a pré-tarefa me ajudou mais com motivação, sabe, de me sentir estimulada a fazer a atividade e com as ideias também ... me deu uma boa base para eu pensar e fazer ... a gente se ajudou na leitura na compreensão das palavras” (Milly, Entrevista Pós-ciclo 8). Esse aumento de motivação, conforme observou Barbirato (2005), confirma que o trabalho com temas de interesse dos alunos pode ser extremamente benéfico e motivador no ensino de línguas.

Consideramos que a interação entre os alunos, que foi o tempo todo mediada pela professora, foi percebida como fonte não apenas do aprendizado do conteúdo temático, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas essenciais, ampliando o repertório lexical e a compreensão de diferentes perspectivas sobre o tema. Esses aspectos evidenciam como a fase da pré-tarefa, com sua abordagem interativa e colaborativa, promove um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz para os alunos, preparando-os melhor para as tarefas comunicativas subsequentes.

Por fim, destacamos a contribuição do *software* IRaMuTeQ para a análise do *corpus*, que nos forneceu suporte quantitativo para contabilizar a frequência das palavras e identificar trechos relevantes para a análise. Como demonstrado, os dados quantitativos obtidos com esse *software* fortaleceram a análise subjetiva do pesquisador, permitindo um aprofundamento e maior qualidade nas conclusões.

A seguir, discutiremos as possíveis contribuições da fase da pré-tarefa nas tarefas produzidas pelos participantes deste estudo, respondendo, assim, à terceira pergunta de pesquisa.

3.3 A existência de indícios de contribuições das pré-tarefas nas produções textuais dos alunos

A terceira e última seção deste capítulo tem como foco a análise dos dados que visam responder à terceira e última pergunta de pesquisa: “Como os alunos desempenham as tarefas após a realização das pré-tarefas propostas para este estudo?”. Nosso foco é discorrer a respeito do desempenho dos alunos nas tarefas e a existência de indícios de contribuições das pré-tarefas nas suas produções.

Primeiramente, realizamos uma leitura minuciosa de todas as 97 tarefas produzidas ao longo do curso com o objetivo de identificar as produções construídas adequadamente na L-alvo. As tarefas contendo palavras esporádicas na LM, isto é, em número menor em relação às palavras em inglês, foram incluídas na análise. Por outro lado, produções com predomínio de uso da LM foram descartadas, uma vez que o objetivo da análise foi avaliar o impacto das atividades de pré-tarefa na produção oral e escrita dos alunos na L-alvo nas tarefas propostas.

No total, selecionamos, para análise, 86 produções satisfatórias em inglês, 14 orais e 72 escritas. Depois disso, buscamos, nessas 86 tarefas, os indicativos de uso da pré-tarefa. Esse resultado inicial é encorajador, porque evidencia que apenas uma pequena parcela das tarefas produzidas pelos alunos (11 tarefas) não se mostrou satisfatória, conforme os critérios estabelecidos.

Ao analisarmos as produções individuais dos participantes, constatamos que Arnold, Beth, Gilson, Harry, Laiza, Leon, Mabel, Milly e Paul demonstraram um desempenho consistente, produzindo todas as tarefas satisfatoriamente. Em contraste, Lilly foi a aluna que apresentou maior dificuldade em se comunicar na L-alvo, como observado no uso predominante ou total da LM nas suas produções. Das sete tarefas realizadas por ela, três não apresentaram resultado satisfatório.

O *Quadro 9*, a seguir apresenta a relação das tarefas realizadas durante o curso. As células marcadas com a letra “F” indicam que o participante não realizou a tarefa ou a pré-tarefa relacionada. As células marcadas em X representam as tarefas que não foram incluídas

na análise. Na horizontal, estão as produções realizadas por aluno, e na vertical, está o total de tarefas por ciclo. Na última linha, está o total de tarefas incluídas na análise.

Quadro 9- Relação das tarefas realizadas durante o curso

Tarefa/ Aluno	T1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	Total de tarefas realizadas por participantes
Anthony	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	9
Arnold	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Beth	F	✓	F	F	✓	F	✓	✓	✓	5
Gilson	✓	✓	✓	✓	F	F	F	✓	✓	6
Harry	✓	✓	F	✓	✓	F	✓	✓	✓	7
Laiza	✓	✓	F	F	F	F	✓	✓	✓	5
Lenya	✓	✓	✓	X	F	F	X	✓	✓	7
Lorena	✓	✓	F	F	✓	F	X	X	F	5
Lilly	X	F	✓	X	✓	F	X	X	✓	7
Leon	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	6
Mabel	✓	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
Milly	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
Paul	✓	✓	✓	✓	✓	✓	F	✓	✓	8
Ranna	F	✓	✓	X	F	✓	F	✓	✓	6
Total de tarefas realizadas por ciclo	11	12	10	11	9	6	11	14	13	97
Total de tarefas incluídas na análise	10	12	10	9	9	6	7	11	13	87

Legenda: T (Tarefa);

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como ilustração das tarefas que não foram incluídas na análise, discutimos as produções de Lenya e de Lilly, a seguir.

Na Tarefa 4, oral, ao reagir ao estereótipo “*Brazil is extremelly dangerous and if we travel there, we will be mugged*”, exibido a partir da imagem no *data show* para a sala toda (Figura 33), Lenya faz uso total da LM na sua produção oral, como observamos no excerto:

“Em todo lugar tem violência né, mas eles têm esse estereótipo de que no Brasil é muito violento ...claro que tem lugares que tem mais... tem lugares que tem menos... isso vai depender” (Tarefa 4, Lenya).

Figura 33- Estereótipo e imagem utilizada para a realização da Tarefa 4 de Lenya

5. BRAZIL IS EXTREMELY DANGEROUS, AND IF WE TRAVEL THERE, WE WILL BE MUGGED.



Fonte: Material didático elaborado pela autora⁷⁶.

Ao ser questionada sobre a pré-tarefa, Lenya afirma que as atividades ajudaram “com vocabulário”. No entanto, por serem subtemas distintos, observamos que a aluna não conseguiu fazer uso, na tarefa, das palavras que aprendeu nas atividades preparatórias da pré-tarefa.

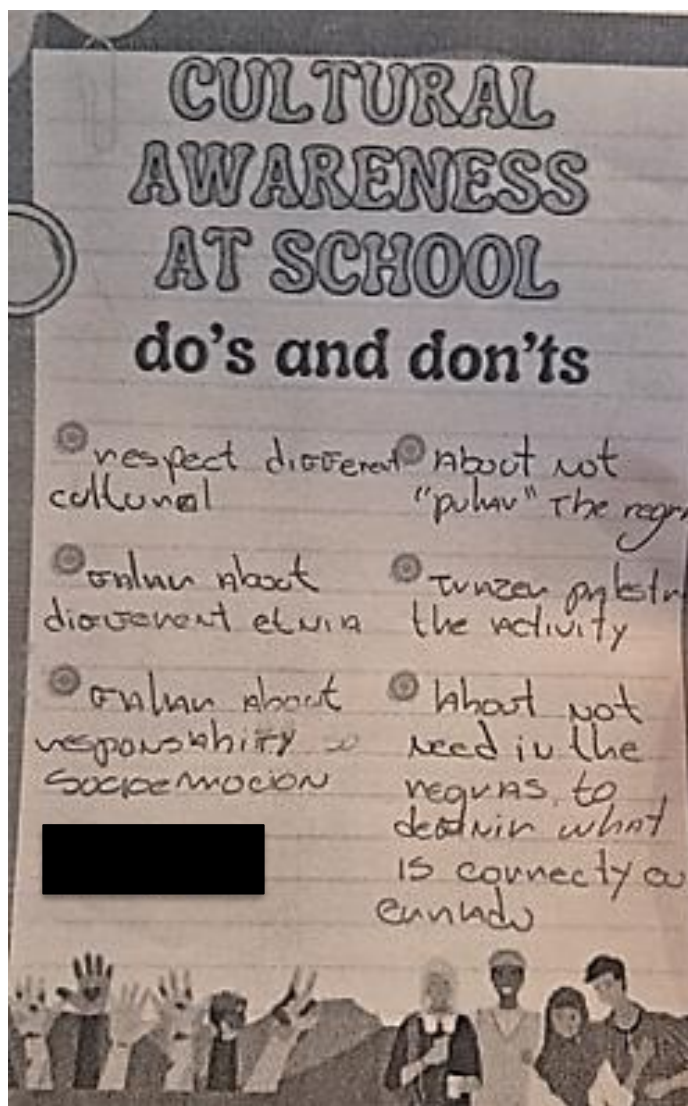
Diferentemente da Tarefa 4 de Lenya, a Tarefa 7 de Lilly (*Figura 34*), apesar de não ter sido bem-sucedida, demonstra tentativas de uso da L-alvo, como “*respect diferente cultural*”; “*about responsibility socioemocion*”, “*about not need (...) what is correcty*”. O objetivo dessa tarefa era elencar ações que deveriam e que não deveriam ser feitas pela comunidade escolar, a fim de se construir um ambiente com consciência cultural. O resultado comunicativo da tarefa consistia em uma lista dessas ações na L-alvo.

Embora Lilly tenha utilizado majoritariamente a LI na realização da tarefa, seu desempenho não foi considerado plenamente bem-sucedido, em virtude da limitação de seu repertório lexical. Essa limitação a levou a recorrer à LM em momentos pontuais (por exemplo: “regras”, “falar”, “pular”, “definir”) e ao uso inadequado de certas estruturas nominais em inglês (como em “*responsability socioemocion*”). Além disso, a formulação de

⁷⁶ Imagens retiradas do *Google*.

alguns enunciados apresentou incoerências e não seguiu integralmente a estrutura convencional do gênero textual “instruções” (*do's e don'ts*).

Figura 34- Tarefa 7 de Lilly⁷⁷



Fonte: Dados desta tese.

Apesar desse resultado, a aluna revela que a pré-tarefa ajudou “Em tudo, porque a partir disso entendi como fazia as formulações das frases para poder escrever”. Podemos inferir por esse relato que a aluna aprendeu como formar frases no trabalho da pré-tarefa, mas, pela observação da sua produção, esse aprendizado parece não ter sido suficiente para que ela

⁷⁷ Legenda da tarefa: *respect diferente cultural/ falar about diferente etnia / falar about responsibility socioemocion / about not “pular” the regras/ “trazer palavras the activity / about not need in the regras to definir what is correct you errado.*

fizesse uso dele na tarefa individual. Esse fato nos leva à reflexão sobre a importância de se considerar a distância entre o que o aluno diz sobre si – sua autoimagem como aprendiz – e sua prática efetiva na realização das tarefas. O “dizer sobre” não é o objeto em si, mas um recorte subjetivo que precisa ser triangulado com os dados concretos da produção.

Diversos fatores podem ter influenciado negativamente nas tarefas realizadas pelos estudantes que não obtiveram sucesso na tarefa, como, por exemplo, a frequência nas aulas, seu estado emocional, a disposição para participar das atividades propostas, o tipo de tarefa realizada – se oral ou escrita, descritiva, opinativa ou de listagem, a insuficiência de atividades na pré-tarefa, entre outros fatores.

Embora não seja o objetivo desta seção, consideramos pertinente discutir que, nas tarefas de listagem, especialmente aquelas que exigiam maior precisão formal, como as Tarefas 7 e 8, o índice de insucesso foi mais elevado. Esse dado pode indicar que esse tipo de atividade demanda dos alunos um nível mais alto de domínio linguístico e controle das estruturas da L-alvo. Além disso, sugere que, em contextos como esse, seja necessária a realização de um número maior de atividades preparatórias. Dentro do foco do PTBT proposto, a oferta de mais modelos e exemplos de tarefas semelhantes durante a fase de pré-tarefa poderia ter contribuído para um desempenho mais satisfatório por parte dos participantes.

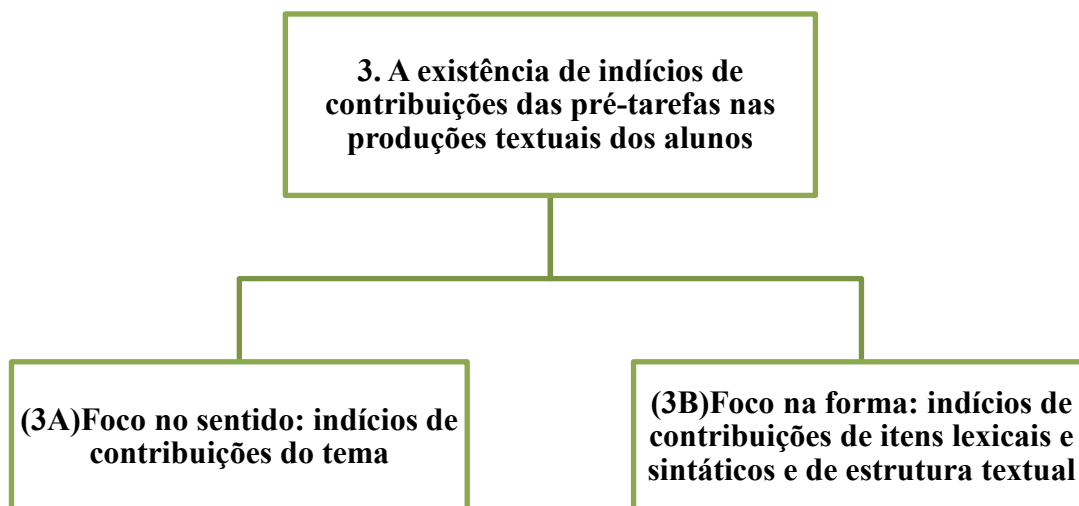
Passamos, na sequência, para as tarefas consideradas nas análises. Para triangular os dados, além das tarefas, utilizamos dados oriundos dos questionários e das entrevistas após cada ciclo de tarefa. Procuramos, então, regularidades nos dados como forma de facilitar a interpretação (Moita Lopes, 1994).

É importante destacar que os dados apresentados devem ser compreendidos como indícios de contribuições das pré-tarefas nas tarefas a partir de uma análise interpretativista (Moita Lopes, 1994) das vozes dos alunos nos questionários e nas entrevistas. Essa análise se constrói a partir da interpretação de diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem vivenciados pelos participantes e a observação da professora-pesquisadora, que, na condição de observadora-participante, tem acesso privilegiado a esses eventos. Tal posição permite identificar possíveis entrelaçamentos entre momentos distintos, de modo a evidenciar como determinadas experiências realizadas na fase da pré-tarefa podem ter influenciado no desempenho dos alunos nas tarefas.

Intitulamos o padrão em evidência como “A existência de indícios de contribuições das pré-tarefas nas produções textuais dos alunos”. A partir dele, dois eixos de análise foram

identificados, a saber: 1) Foco no sentido: indícios de contribuições do tema; e 2) Foco na forma: indícios de contribuições de itens lexicais e sintáticos e de estrutura textual, conforme representado na *Figura 35*, a seguir.

Figura 35- Padrão em evidência e eixos de análise que respondem à terceira pergunta de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

A seguir, iniciamos a análise do eixo 3A, ilustrando com os dados que julgamos mais pertinentes a partir da nossa interpretação (Moita Lopes, 1994).

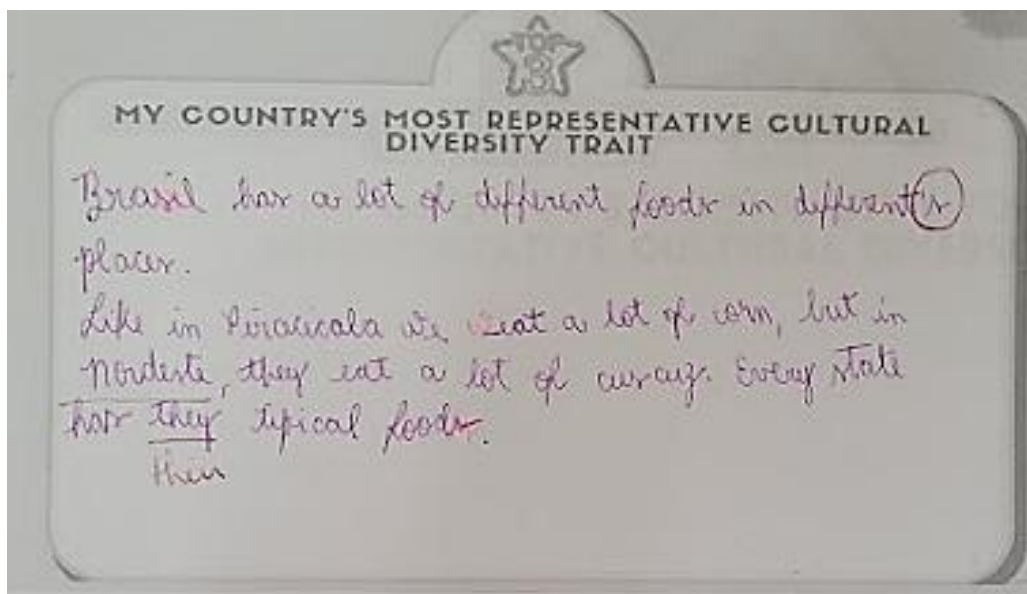
3.3.1. Foco no sentido: indícios de contribuições do tema

Evidências de uso de significado, em especial com relação ao tema trabalhado nas pré-tarefas, foram identificadas nas tarefas produzidas com o auxílio das respostas dos alunos coletadas nos questionários e nas entrevistas pós-ciclo. As análises desta subseção demonstram indícios de que o trabalho com o tema “Diversidade Cultural” e suas subtemáticas foi bastante positivo nas tarefas orais e escritas produzidas pelos alunos.

Com relação ao Ciclo 2, Laiza, ao comentar sobre a contribuição do trabalho colaborativo na pré-tarefa, destaca que discutir com as colegas sobre as comidas típicas foi útil para ela: “Por exemplo, a gente falou sobre comidas típicas de Recife e, aí, eu coloquei aqui, que me ajudou”. Na tarefa desta aluna, apresentada a seguir (*Figura 36*), verificamos que Laiza incorpora alguns dos conhecimentos adquiridos na fase da pré-tarefa em sua

descrição, como, por exemplo, a variedade de tipos de alimentos no Brasil nas diferentes regiões do país e as comidas típicas da sua cidade.

Figura 36- Tarefa 2 de Laiza⁷⁸.



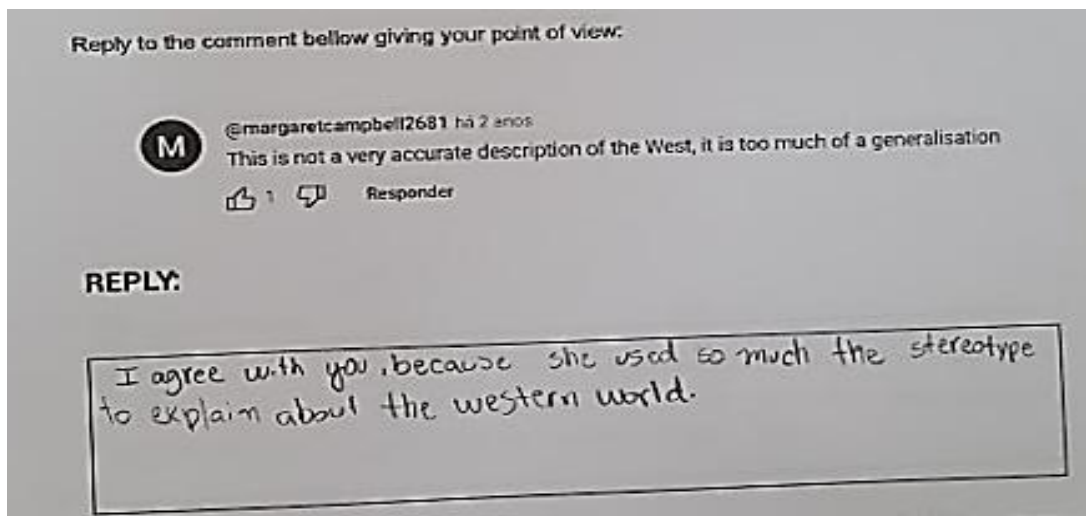
Fonte: Dados desta tese.

No que concerne ao Ciclo 3, Anthony afirma que a atividade realizada na pré-tarefa o “preparou para o assunto”. Sua produção (Figura 37) demonstra que o aluno, ao expor seu argumento sobre os estereótipos a respeito do mundo ocidental (“*because she used so much the stereotype to explain about the Western world*”), faz uso do conhecimento adquirido no intenso debate prévio realizado na pré-tarefa a respeito da cultura e dos modos de viver dos povos orientais e ocidentais e seus estereótipos, realizado tanto com a sala toda, como em duplas.

É válido mencionar também que, na pré-tarefa, os alunos tiveram acesso a exemplos autênticos de comentários deixados na L-alvo, por falantes nativos ou não, em vídeos do *YouTube*, com diferentes posições sobre a temática (Tomlinson, 2011; Long, 2015). Isso pode ter contribuído para o sucesso de Anthony na tarefa, apresentada na sequência.

⁷⁸ Algumas marcações na tarefa de Laiza foram feitas pela professora-pesquisadora para a devolutiva das produções realizadas. Nem todas as tarefas apresentação marcações, pois algumas fotos foram tiradas antes da correção.

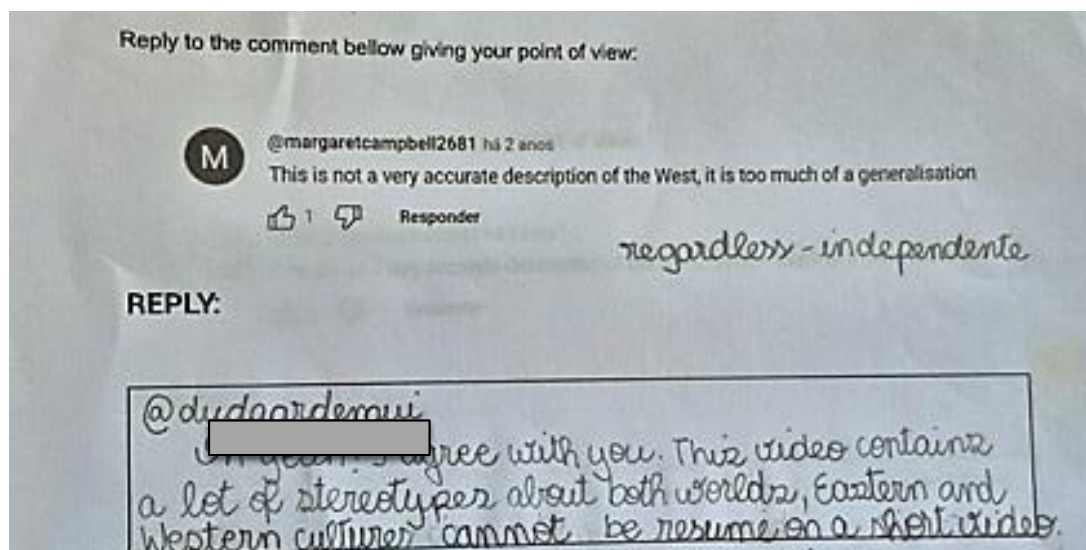
Figura 37- Tarefa 3 de Anthony



Fonte: Dados desta tese.

Ainda com relação à Tarefa 3, verificamos que a produção escrita de Mabel (Figura 38) também demonstra evidências de uso do conhecimento sobre o assunto adquirido na atividade de pré-tarefa ao argumentar que o vídeo apresenta muitos estereótipos de ambos os mundos e que "(...) *Easter and Western cultures cannot be resume on a short video*". Com relação à pré-tarefa, a aluna afirma que, "auxiliou muito com ideias para escrever o meu comentário, além de nos mostrar pontos de vista reais sobre o que estudamos".

Figura 38- Tarefa 3 de Mabel



Fonte: Dados desta tese.

Assim como Anthony, a aluna Mabel reconheceu que a pré-tarefa a preparou para escrever seu ponto de vista sobre a temática trabalhada. Mabel confirma essa preparação na

pré-tarefa com textos autênticos, referindo-se a “pontos de vista reais”. Esse é um aspecto relevante que torna essa configuração de pré-tarefa no PTBT significativo, pois proporciona ao aluno o contato com produções autênticas, e não apenas materiais adaptados para o ensino (Tomlimson, 2011). Esses modelos autênticos de língua funcionaram como *scaffolding*, facilitando o processo de aprendizagem do tema.

Com relação à Tarefa 4, cujo objetivo era reagir a um estereótipo da cultura brasileira, Gilson comenta que a pré-tarefa foi útil, “pois falou bastante sobre o tema”. Embora as atividades da Pré-tarefa 4 tenham abordado estereótipos sobre a cultura árabe, o aluno conseguiu refutar a afirmação fornecida a ele - “*Brasil is in Latin América, so you speak Spanish*” - utilizando a L-alvo: “*No, we don’t speak Spanish*” e complementando sua ideia com uma explicação “*we speak Portugues,e because ...*”, dessa forma, realizando a tarefa com sucesso.

Assim como pontua Barbirato (2005) com relação ao PTBT, essa análise nos apresenta indícios de que a pré-tarefa, nesse planejamento, se constitui numa experiência rica e duradoura, ao focalizar a atenção dos alunos no sentido e no uso da L-alvo.

A seguir, apresentamos a tarefa de Gilson transcrita e, depois, na *Figura 39*, uma foto do aluno, à esquerda, no momento em que realiza a tarefa oralmente para a sala toda.

“No, we don’t speak Spanish, we speak Portuguese, because Brazil was colonize by the Portuguese people and they language came with them (como fala misturada?) and mixed with the language of the original ...”

(Tarefa 4 de Gilson).

Figura 39- Gilson realizando a Tarefa 4, oralmente



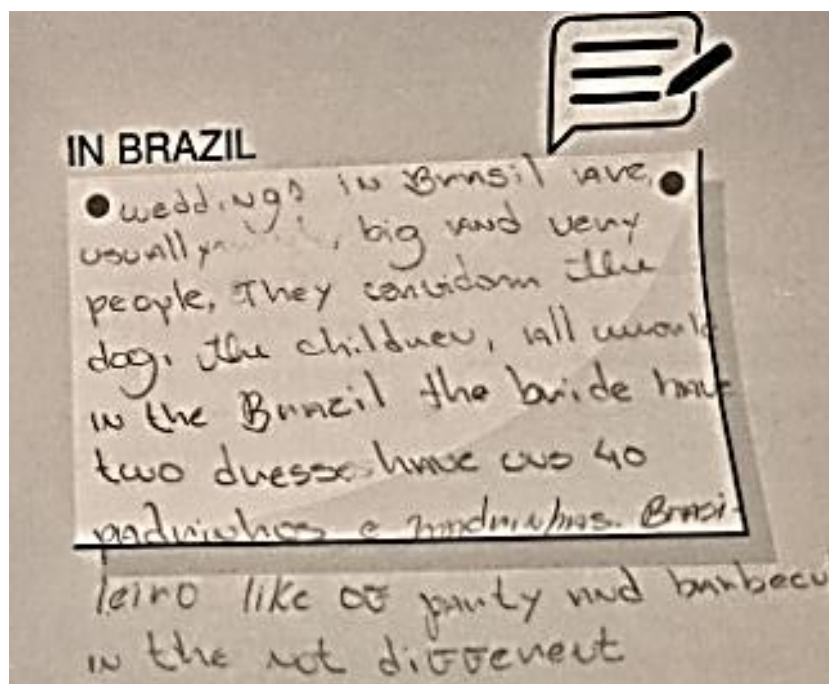
Fonte: Dados desta tese.

De forma semelhante ao Ciclo 4, no Ciclo 5 a pré-tarefa e a tarefa abordaram a mesma subtemática, porém em contextos diferentes. Enquanto a pré-tarefa teve a realização de leitura e discussão sobre casamentos em diferentes partes do mundo, a tarefa solicitou uma descrição sobre curiosidades dos casamentos no Brasil.

Para Lilly, a atividade realizada na pré-tarefa foi “muito interessante (...) e ajudou bastante, principalmente na parte de agregar conhecimento, tanto em inglês tanto em português”. Com base nos princípios básicos por nós assumidos no PTBT proposto, consideramos, assim como Barbirato (2005, p. 115) sugere, a elaboração de um material “interessante, relevante e sobre algum tema real que possibilitasse reflexão e crescimento por parte dos alunos”.

Com relação à tarefa (*Figura 40*), embora a aluna tenha utilizado a LM em alguns momentos (“*padrinhos e madrinhas*”), ela consegue comunicar suas ideias, principalmente, na L-alvo, descrevendo algumas curiosidades sobre os casamentos no Brasil, como: “*Weddings in Brazil are usually big and have many people*” e “*The bride wears two dresses*”. Esses exemplos são considerados positivos e indicativos de que as discussões realizadas na pré-tarefa podem ter contribuído de forma significativa no desempenho da tarefa.

Figura 40- Tarefa 5 de Lilly⁷⁹



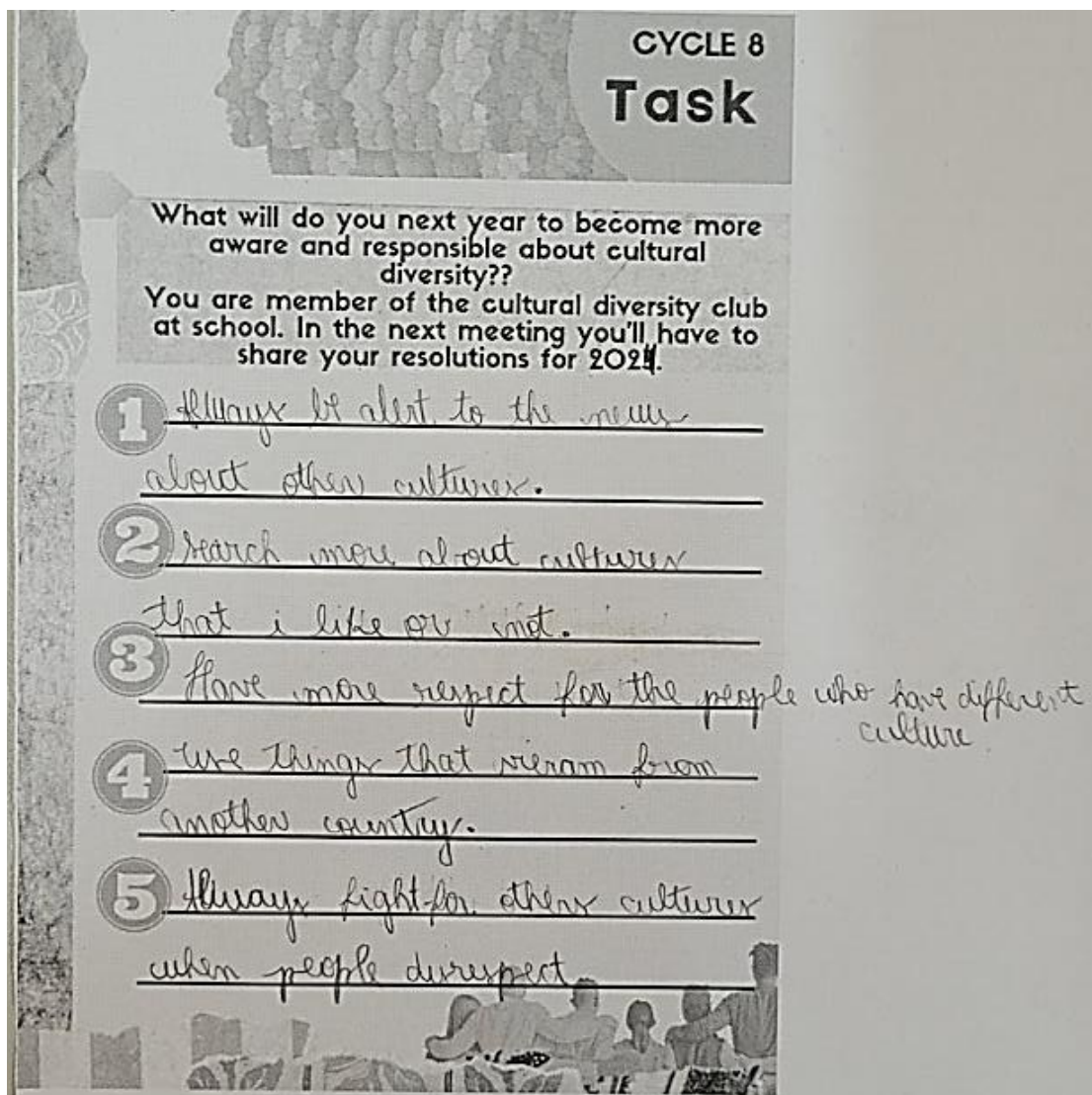
Fonte: Dados desta tese.

⁷⁹ Legenda da tarefa: “*Wedding in Brasil are usually bit and very people. They convidam the dog, the children, all world. In the Brazil the bride have two dresses have uns 40 padrinhos e madrinhas. Brasileiro like of party and barbecul, in the not different*” (Tarefa 5 de Lilly).

Passando para o Ciclo 8, Laiza comenta que trabalhar com o amigo na pré-tarefa a ajudou com a tarefa, pois, segundo ela, “ele me deu exemplos de resoluções diferentes da minha, me ajudando a pensar em algo que quero para o próximo ano que não consegui fazer este ano”. O colega de Laiza promoveu a ela *scaffoldings* que favoreceram na coconstrução do conhecimento (Figueiredo, 2019), ajudando-a a refletir sobre suas resoluções para o ano seguinte.

A produção escrita de Laiza na *Figura 41*, a seguir, demonstra uma tarefa bem-sucedida na L-alvo, cujo objetivo era fazer uma lista de resoluções sobre consciência cultural na escola.

Figura 41- Tarefa 8 de Laiza



Fonte: Dados desta tese..

A Tarefa 8, de Laiza, foi favorecida não apenas pela Pré-tarefa 8, mas também pelas inúmeras discussões a respeito da temática central “diversidade cultural” ao longo do curso, como, por exemplo, com relação ao respeito e ao interesse pelas culturas diferentes da nossa. Esse ponto pode ser observado na produção da aluna, nos tópicos 2, 3 e 5, respectivamente (“*search more about cultures that I like or not*”, “*have more respect for the people who have diferente culture*” e “*Always fight for others cultures when people disrespect*”).

Outra participante, Lenya, ao falar sobre a Pré-tarefa 8, confirma nossa hipótese de que discussões sobre o tema trabalhado ao longo do curso possam ter favorecido a Tarefa 8 ao dizer que “em questão de vocabulário e de palavras não teve muito a ver...não ajudou... mas em questão de estabelecer o que eu vou fazer e colocar em lista isso ...ajudou nisso. A tarefa não foi difícil porque esse tema a gente já viu bastante...foi tranquilo ... foi fácil”. Sua tarefa segue, na *Figura 42*.

Figura 42- Tarefa 8 de Lenya

The image shows a student's handwritten response to a task. At the top right, it says "CYCLE 8 Task". The task text asks: "What will do you next year to become more aware and responsible about cultural diversity?? You are member of the cultural diversity club at school. In the next meeting you'll have to share your resolutions for 2023." The student has written five numbered resolutions:

- 1 Learn more languages
- 2 Practice empathy
- 3 cultural awareness
- 4 School lectures
- 5 Learn more countries

Fonte: Dados desta tese..

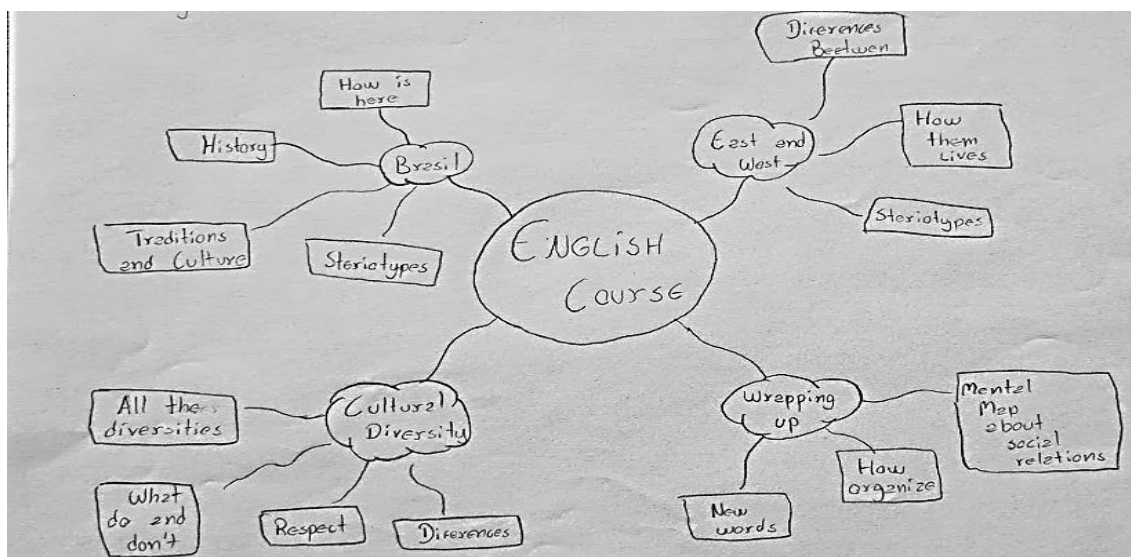
Ao compararmos as tarefas de Laiza e Lenya apresentadas, é notável a maior familiaridade de Laiza com a LI. No entanto, apesar do repertório aparentemente limitado de Lenya, a aluna consegue realizar sua tarefa na L-alvo, revelando que alunos iniciantes podem ser incentivados a produzir na L-alvo. Promover oportunidade de produção escrita ou oral, a nosso ver, é relevante para que o estudante perceba que, mesmo sendo iniciante, ele pode comunicar, ainda que de forma restrita, suas ideias.

Para finalizarmos a análise deste eixo temático, apresentaremos o Ciclo 9 em que os alunos foram solicitados a produzir um mapa mental sobre ‘diversidade cultural’ para compartilhar com outros estudantes no mural da escola. Segundo Gilson, a pré-tarefa “Ajudou a formular o mapa mental, deu ideias, revisou assuntos sobre os outros temas, ...os alunos construíram um mapa mental”.

O comentário de Gilson sobre a Pré-tarefa 9 resume o que foi feito na atividade preparatória, que envolveu a organização de um mapa mental sobre a temática “*Social networks*”, em duplas. O modelo fornecido na pré-tarefa era mais simples, pois já fornecia aos alunos os conteúdos que deveriam ser inseridos no mapa mental.

Gilson, em sua Tarefa 9 (Figura 43), produz um mapa mental com esquema semelhante ao apresentado na pré-tarefa, resumindo os pontos que, para ele, foram relevantes durante o curso de inglês, como por exemplo sobre nossa cultura, a cultura oriental e ocidental e a diversidade cultural de forma geral. Dessa forma, o aluno elabora um mapa mental sobre diversidade cultural na LI para compartilhar com os estudantes do colégio.

Figura 43- Tarefa 9 de Gilson



Fonte: Dados desta tese.

Consideramos, pela produção de Gilson, que o mapa mental utilizado na pré-tarefa serviu como um modelo importante para a realização sua da tarefa. Além disso, o trabalho colaborativo com os colegas parece ter sido benéfico para sua produção: “os alunos construíram um mapa mental”. Nessa fala, Gilson reforça que o trabalho em colaboração realizado, enfatizando o papel ativo dos aprendizes no processo de aquisição, contribuiu para que a L-alvo fosse construída de maneira socialmente mediada, em consonância com os pressupostos da teoria sociocultural adotadas neste estudo.

A partir dos dados analisados ao longo dos ciclos do curso temático conseguimos demonstrar o uso das pré-tarefas favoreceu a transferência de conteúdos e a produção de novas ideias na realização das tarefas. As atividades de pré-tarefa, com foco em insumo autêntico e significativo, promoveram oportunidades de interação e colaboração entre os participantes, e foram evidenciadas como relevantes no processo. Ademais, as pré-tarefas forneceram *scaffolding*, oferecendo apoio informacional no momento da produção escrita e oral dos alunos.

A seguir, apresentamos a análise dos indícios de contribuições referentes ao uso de itens lexicais, sintáticos e de estrutura textual nas produções dos participantes.

3.3.2 Foco na forma: indícios de contribuições de itens lexicais e sintáticos e de estrutura textual

Nesta subseção, a análise se concentrará em apresentar e discutir indícios de uso de itens lexicais e sintáticos, e de estrutura textual provenientes das pré-tarefas nas produções orais e escritas dos alunos nas tarefas. Assim como realizado na subseção anterior, a análise dos dados baseia-se respostas dos alunos aos questionários e entrevistas pós-tarefa, bem como na sua produção oral e escrita nas tarefas.

Reforçamos que, embora as tarefas selecionadas para compor nosso material tenham, por vezes, atraído a atenção dos alunos para aspectos estruturais da língua, como discutido a seguir, nossa proposta não envolveu o uso de itens gramaticais. Isso porque o desenvolvimento de objetivos linguísticos específicos não foi o foco durante a seleção e o desenho das atividades. Desde o início, não tivemos a intenção de direcionar a atenção dos alunos à forma.

A escolha e o planejamento das tarefas foram orientados por seu potencial de uso e por sua pertinência à temática trabalhada. Além disso, os alunos não estavam cientes das estruturas

linguísticas envolvidas nas pré-tarefas e nas tarefas, uma vez que estas foram elaboradas em contextos de uso comunicativo.

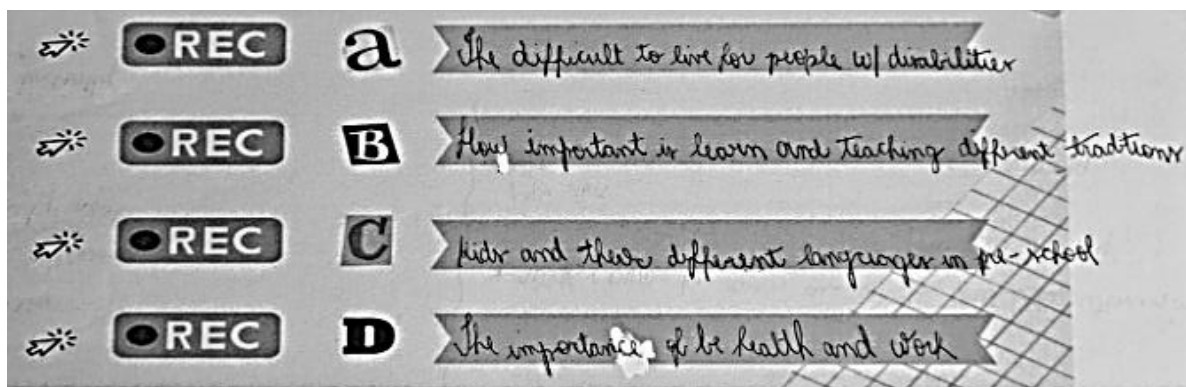
Para a análise que segue, subdividimos a subseção em três partes: 1) itens lexicais; 2) itens sintáticos e 3) estrutura textual, conforme seguem, respectivamente.

1) Itens lexicais

No que concerne às evidências de itens lexicais, destaca-se nos dados analisados a utilização de vocábulos previamente explorados na fase da pré-tarefa. Na Tarefa 1, por exemplo, os alunos tiveram que ouvir quatro reportagens em áudio para criarem um título para cada uma, a fim de que fossem publicadas em um suposto *blog* sobre o tema “diversidade cultural”

Laiza, demonstrando criatividade ao produzir, na L-alvo, seus títulos, como vemos em A (Figura 44), por exemplo, “*The difficult to live for people with disabilities*”, faz uso de palavras discutidas na pré-tarefa como “*disabilities*”, “*traditions*”, “*languages*” e “*health*”.

Figura 44- Tarefa 1 de Laiza

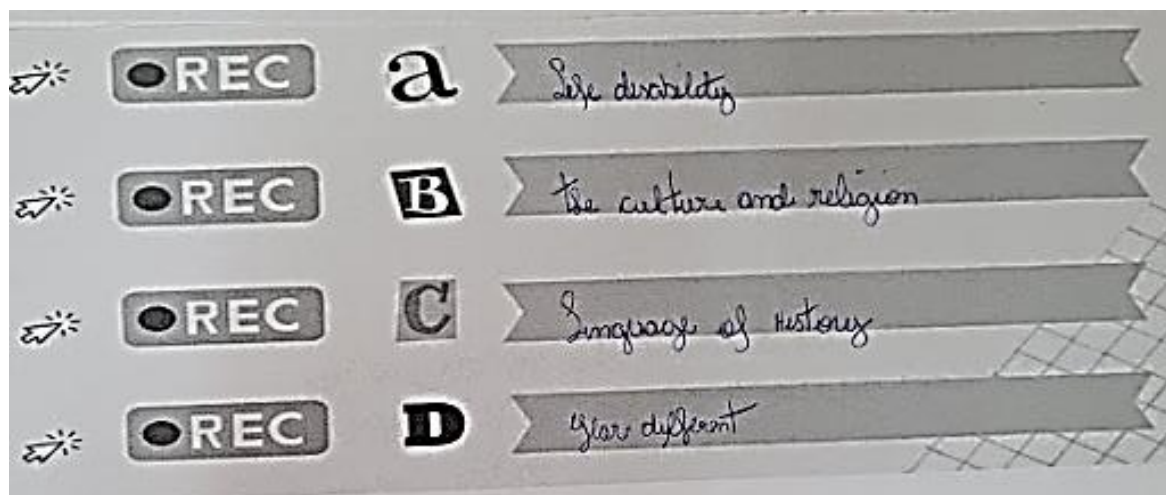


Fonte: Dados desta tese.

De acordo com Laiza, a Pré-tarefa 1 “ajudou com as palavras-chave, ...relacionei essas palavras com as que eu já conhecia e formulei um título”. Para essa produção, não consideramos que o sucesso de Laiza se dá simplesmente no uso das palavras provenientes da pré-tarefa. Nesta tarefa, em particular, a aluna também demonstra fazer uso coerente entre os títulos produzidos e os assuntos dos textos em áudio, o que contribui para a realização bem-sucedida da tarefa.

Ainda referente à Tarefa 1, apresentamos a produção de Lenya, que embora demonstre menos complexidade linguística que a de Laiza, consegue resgatar vocábulos importantes da pré-tarefa para formular seus títulos, como “*life*”, “*disability*”, “*culture*”, “*religion*” e “*language*”, conforme demonstrado na *Figura 45*, a seguir.

Figura 45- Tarefa 1 de Lenya



Fonte: Dados desta tese..

Para a aluna, a pré-tarefa

ajudou muito, porque ...parece que na pré-tarefa eu achei que seria fácil ouvir e entender ao mesmo tempo, mas não é nada fácil... então, eu já fiquei mais esperta sobre, tipo assim, captar as palavras-chave e entender ao longo do áudio...você fica mais atento sobre o que ele fala no áudio...você já fica assim, ele vai falar rápido. Então, deixa eu me concentrar. (Laiza, entrevista pós-tarefa Ciclo 1).

Devemos considerar que além da aquisição de palavras-chave, a Pré-tarefa 1 contribuiu com conscientização sobre a importância do uso de estratégias de compreensão oral, como, por exemplo, a inferência. A seguir, para ilustrar, trazemos um trecho da discussão realizada na Pré-tarefa 1, quando a professora explica que nem sempre compreenderão o texto todo e que, para isso, faz-se necessário o uso do contexto e das palavras que os alunos já conhecem:

Teacher: *associating to understand ...because a gente não vai entender o audio todo...às vezes ...a gente vai entender partes ok, então é isso, que a*

gente tem que começar ...o objetivo é ...we have to.... vocês adivinharam ou inferiram ...inferiu pelo contexto ou adivinhou o tópico?

Student: infer

Teacher: infer ...então we infer from the context... from the key words ...das palavras que já conhece ...the words that we know...right ...bom agora ...now you are going to do the task ...que é individual

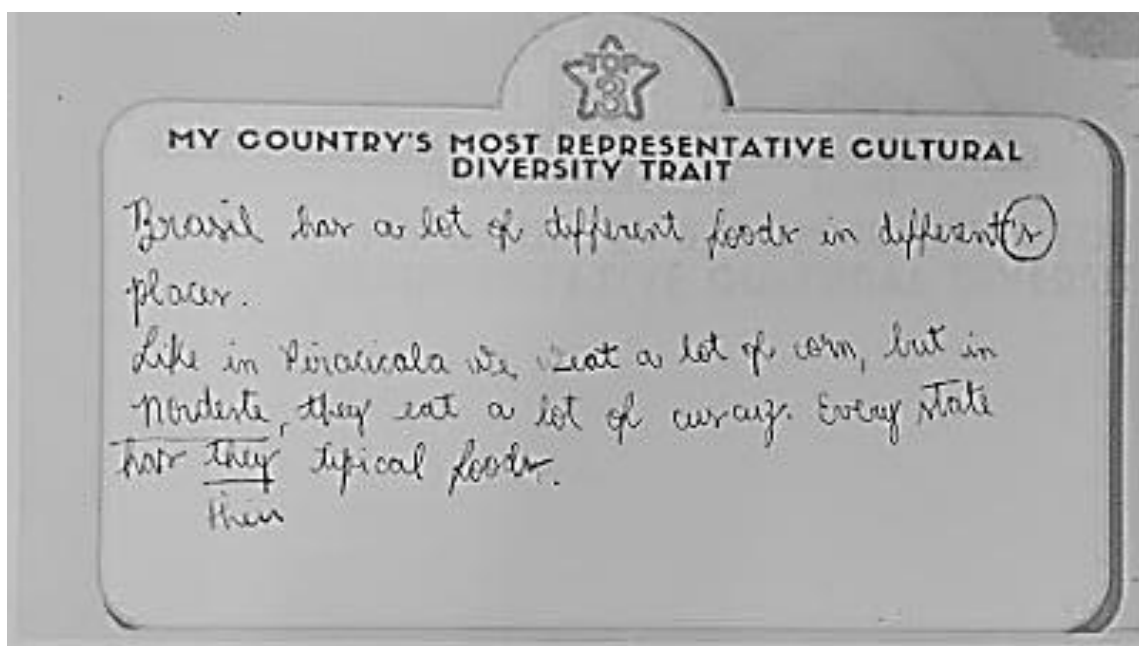
(Trecho da Pré-tarefa 1).

A partir da análise da intervenção da professora e da fala de Laiza, é possível afirmar que a Pré-tarefa 1 cumpriu efetivamente sua função de *scaffolding*. Ao intervir de maneira pontual e orientadora, a professora, enquanto interlocutora mais experiente, interage com os alunos e atua dentro da ZDP, oferecendo o suporte necessário para que a aluna se torne mais autônoma na realização da atividade subsequente (Figueiredo, 2019).

Prosseguindo para a Tarefa 2, iniciamos com a produção de Laiza, na *Figura 46*. No seu texto, confirmamos o emprego de termos relacionados à subtemática “comidas típicas” como “corn” e “cuscuz” e “*typical foods*”, bastante discutidas na Pré-tarefa 2. Essa tarefa solicitava uma breve descrição escrita sobre um traço cultural específico do Brasil para apresentação em uma suposta escola internacional.

Laiza, confirma que após a pré-tarefa sentiu-se mais preparada, pois já “*Conhecia algumas das palavras e pude usar alguns exemplos para escrever na tarefa, como por exemplo comidas típicas, que foi usado na pré-tarefa e na tarefa também!*” (Laiza, entrevista pós-tarefa, Ciclo 2).

Figura 46- Tarefa 2 de Laiza



Fonte: Dados desta tese.

A fala de Laiza, juntamente com sua produção, oferece indícios de que o trabalho com temas contribuiu para a ampliação do repertório lexical, proporcionando oportunidades para a aprendizagem incidental de vocabulário, conforme defendido por Cameron (2001).

Da mesma forma, a Pré-tarefa 4, para Milly, ajudou “na compreensão de algumas palavras para expressar no *speaking*... acho que a questão do vocabulário...algumas palavras que eles usavam ...tinham algumas palavras específicas”. A Tarefa 4 solicitava que os alunos reagissem a um estereótipo sobre um dos aspectos da cultura brasileira supostamente expresso por um colega de uma escola árabe, onde estariam realizando um intercâmbio.

A Pré-tarefa 4 consistiu na discussão sobre estereótipos entre culturas, bem como na observação e posterior realização de atividade de compreensão de um vídeo retirado do *YouTube* no qual árabes reagiam a estereótipos sobre sua cultura. Durante o vídeo, a professora solicitou que alunos prestassem muita atenção nas falas dos árabes e na forma com que eles reagiam às afirmações. Assim, garantiria que os alunos associassem significado e forma.

De fato, Milly, em sua produção oral, posiciona-se de forma bem-sucedida em relação ao estereótipo “*All Brazilians are friendly*”. A aluna usa palavras e expressões que foram usadas na pré-tarefa, tanto no vídeo autêntico apresentado para a sala na etapa 1, como “*it’s true*”, “*most of us*”, “*we try to*”, “*the way*”, “*specially*” e palavras geradas nos diálogos colaborativos, como “*friendly*”, “*happy*” e “*hospitality*”, na etapa 2 da pré-tarefa.

A Tarefa 4 de Milly, na íntegra, é apresentada a seguir:

It’s true. Most of us...we try to be friendly and happy and I think it’s a part of our culture and the way we were trained to be ...the way we learn. And this was the reason for me particularly to live in ((nome da cidade)) because 10 years ago ((nome da cidade)) was a great city to live specially for the hospitality and my family think this city is was the greatest choice.

Tarefa 4 de Milly

A *Figura 47* a seguir, ilustra o momento que Milly, à direita, realiza a Tarefa 4, ao lado do colega Paul.

Figura 47- Paul e Milly realizando a Tarefa 4



Fonte: Dados desta tese.

Nessa mesma tarefa, Anthony e Arnold, foram solicitados a reagir oralmente ao estereótipo “*All Brazilians like carnival and samba*”. Na produção que segue, Anthony, ao reagir à afirmação, usa palavras e expressões que adquiriu na pré-tarefa e, desta vez, sozinho, conforme observamos a seguir:

All Brazilians no...I don't agree...my mother doesn't like it so it's a stereotype so...a myth ...I think the bigger part like carnival but have a (xxxx) ...((aluno faz mímica para dizer que uma parte pequena da população não gosta)).

(Tarefa 4, Anthony)

Da mesma forma que os Árabes se posicionavam no vídeo da pré-tarefa, o aluno usa as expressões “*I don't agree*” “*it's a stereotype*”, “*a myth*” e traz um argumento real para embasar sua afirmação: “*my mother doesn't like it*”. Isso nos indica que o trabalho realizado na pré-tarefa foi favorável. Segundo o aluno, a pré-tarefa o fez lembrar “de algumas palavras pra usar na tarefa e soube um pouco mais sobre como formular as frases” e complementa

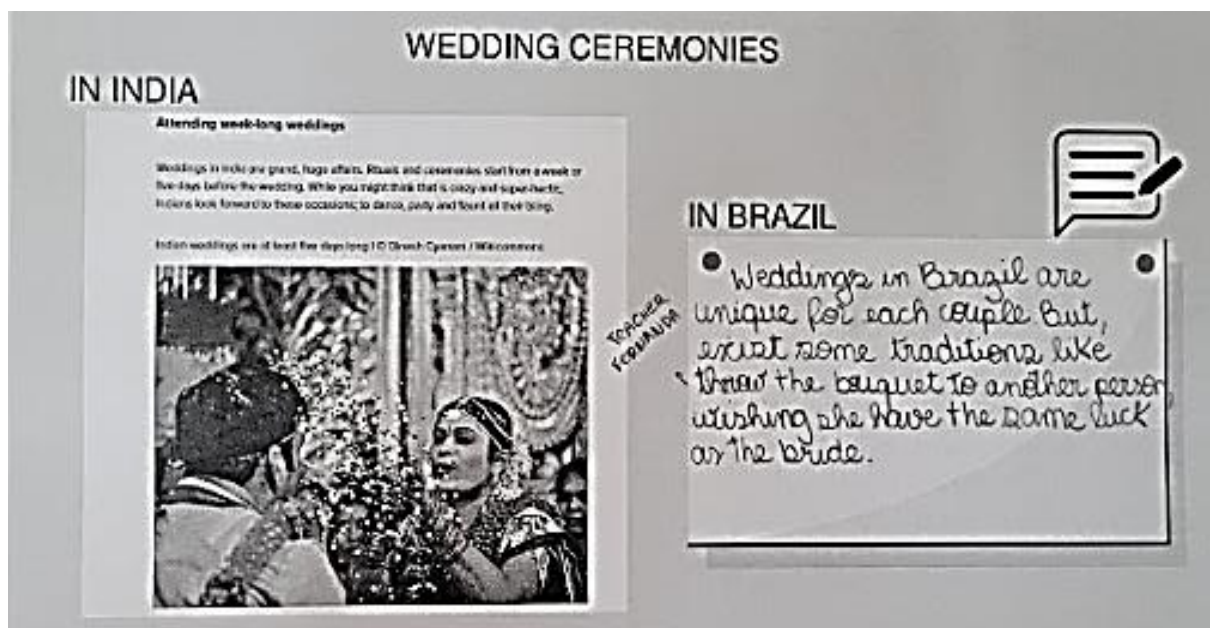
achei que essa pré-tarefa contribuiu de uma maneira muito positiva pra eu fazer a tarefa, porque eu não ((sabia)) muito sobre árabe ...não, sobre árabe não, sobre o oriente... eu não entendo bastante ...então, fazer, ver os vídeos, e aqueles comentários sobre o vídeo deu um embasamento pra mim (Anthony, entrevista Pós-ciclo 4).

Ao mencionar que o vídeo “deu um embasamento”, consideramos que Anthony o percebeu como um recurso de apoio (Figueiredo, 2019) e um modelo relevante (Long, 2015)

para que conseguisse realizar sua tarefa sozinho posteriormente. Além disso, a leitura dos comentários realizada e discutida em colaboração com um colega, segundo ele, também foram relevantes para sua produção.

O uso de palavras relacionadas ao tema também foi bastante observado nas produções relacionadas à Tarefa 5, que consistia na descrição de alguma curiosidade sobre casamentos brasileiros para publicação em um blog internacional. A Tarefa de Mabel (*Figura 48*) ilustra com as palavras “*wedding*”, “*unique*”, “*couple*”, “*traditions*”, “*wishing*”, “*luck*” e “*bride*”. Esses termos foram apresentados na fase 2 da pré-tarefa, quando ela e sua colega fizeram a leitura e discussão sobre casamentos de uma cultura diferente. Com isso, a aluna consegue descrever uma das tradições presentes nos casamentos brasileiros na L-alvo.

Figura 48- Tarefa 5 de Mabel



Fonte: Dados desta tese..

Confirmando nossa observação, a aluna explica que “*a pré-tarefa ajudou com ideias de palavras para escrever sobre o casamento no Brasil*”. Nessa fala, verificamos a liberdade para usar a criatividade na tarefa a partir de situações contextualizadas (Barbirato, 2005), conforme a proposta de pré-tarefa neste PTBT. Ao dizer que a pré-tarefa “ajudou com ideias”, constatamos que, nessa fase, não houve cópia ou memorização de palavras soltas e descontextualizadas. Isso evidencia que, ao serem expostos ao vocabulário em contexto, os alunos conseguem identificar o uso das palavras e compreender seus significados com maior facilidade.

Como último exemplo, apresentamos a Tarefa 6 de Ranna. Essa atividade consistiu em uma entrevista oral realizada para que o aluno descobrisse uma curiosidade da cultura brasileira trazida pelo colega. Ranna, embora não tenha conseguido descobrir o objeto trazido por Mabel (Fitinha do Bonfim), desenvolve a entrevista na L-alvo. Erros de sintaxe, como em “*you can touch?*” e “*what is color?*” não interferiram na comunicação, fazendo-se entender por Mabel.

Ranna: *you can touch?*
Mabel: *yes*
Ranna: *you can have?*
Mabel: *yes*
Ranna: *is expense?*
Mabel: *no...o contrário*
Teacher: *cheap*
Ranna: *is objeto?*
Mabel: *yes*
Ranna: *como fala usa no dia a dia*
Mabel: *yes*
Ranna: *do you have too?*
Mabel: *yes*
Ranna: *what is color?*
Mabel: *have so many colors...and each color has a signifi...((aluna olha para a professora))*
Teacher: *meaning*
Mabel: *each color has a symbolism*
Ranna: *you can use it?*
Mabel: *yes*
Ranna: *is big?*
Mabel: *no*
Ranna: *you can use it in hair?*
Mabel: *no*
Ranna: *you can eat?*
Mabel: *no*
Ranna: *religion?*
Mabel: *yes*
Ranna: *umbanda?*
Mabel: **no**
Mabel: *the origin is African it came to Bahia and spread*
(...)

(Tarefa 6, realizada por Ranna)

Na sua entrevista, Ranna usa palavras importantes trabalhadas na etapa 2 da pré-tarefa como “*touch*”, “*expense*”, “*big*” e “*use*” para tentar descobrir a curiosidade trazida pela colega Mabel. O depoimento da aluna apresentado a seguir reforça a importância da segunda etapa

da pré-tarefa na aquisição do vocabulário, ao mencionar que os colegas utilizaram essas palavras durante a atividade.

eu prestei atenção (...) através das perguntas, eu pude formular algumas ...tipo... o *can* o *can't* e o *touch* ...fui pegar as palavras e juntar na hora de perguntar pra Mabel ...ah... perguntaram se aquela palavra *heavy* se era pesado ...eu não fazia ideia disso ...*expensive* ...foi uma boa também, porque eu pude perguntar o preço...e o *touch*, ou o use it, pra ver se ela poderia usar (Ranna, Entrevista pós-tarefa 6).

Nessa fala da aluna, especialmente em “ah...perguntaram se aquela palavra *heavy* se era pesado” notamos que o ambiente colaborativo na fase da pré-tarefa promoveu oportunidades para aquisição. Nesse caso, por exemplo, a aluna percebe conscientemente que adquiriu a palavra “*heavy*” observando os jogos de interação dos outros participantes, que ocorreu durante a discussão em colaboração.

Esse tipo de troca comunicativa relatada por Ranna exemplifica o que Almeida Filho e Barbirato (2016) denominam de *interação implicitadora*, uma interação orientada para o sentido, que viabiliza a aquisição/a internalização da forma linguística no próprio ato comunicativo. Assim como sugerem os autores (Almeida Filho; Barbirato, 2016, p. 63), a palavra *heavy* foi ensinada “nas dobras do sentido”, ou seja, no momento “em que alguém levanta a mão para indagar sobre algum ponto, por exemplo”. Aliada à interação implicitadora, observa-se, neste caso, a ocorrência do foco na forma, emergente de uma necessidade comunicativa do próprio aluno durante a interação (Long, 2016).

Na *Figura 49*, que segue, as alunas Ranna e Mabel realizam a Tarefa 6.

Figura 49- Ranna e Mabel realizando a Tarefa 6



Fonte: Dados desta tese.

Assim como demonstrado nesta análise, em revisão recente, Fasih (2022) apresentou resultados de estudos que demonstraram a eficácia do ensino e aprendizagem de vocabulário baseado em tarefas em comparação com o ensino tradicional de vocabulário entre alunos do Irã. O autor discutiu resultados que apontaram o desenvolvimento de autonomia e autorregulação dos alunos na aprendizagem de vocabulário ao serem criadas oportunidade de interagir com as palavras de maneira ativa.

Esses foram alguns dos diversos indícios de uso de vocabulário identificados nas produções dos alunos, oriundos das atividades realizadas na fase de pré-tarefa. Os dados analisados indicam que essa etapa do PTBT favoreceu a aquisição incidental de palavras relacionadas aos temas abordados, especialmente por meio da leitura e discussão de textos autênticos.

Na sequência, analisaremos os indícios de uso de itens sintáticos observados nas produções dos participantes.

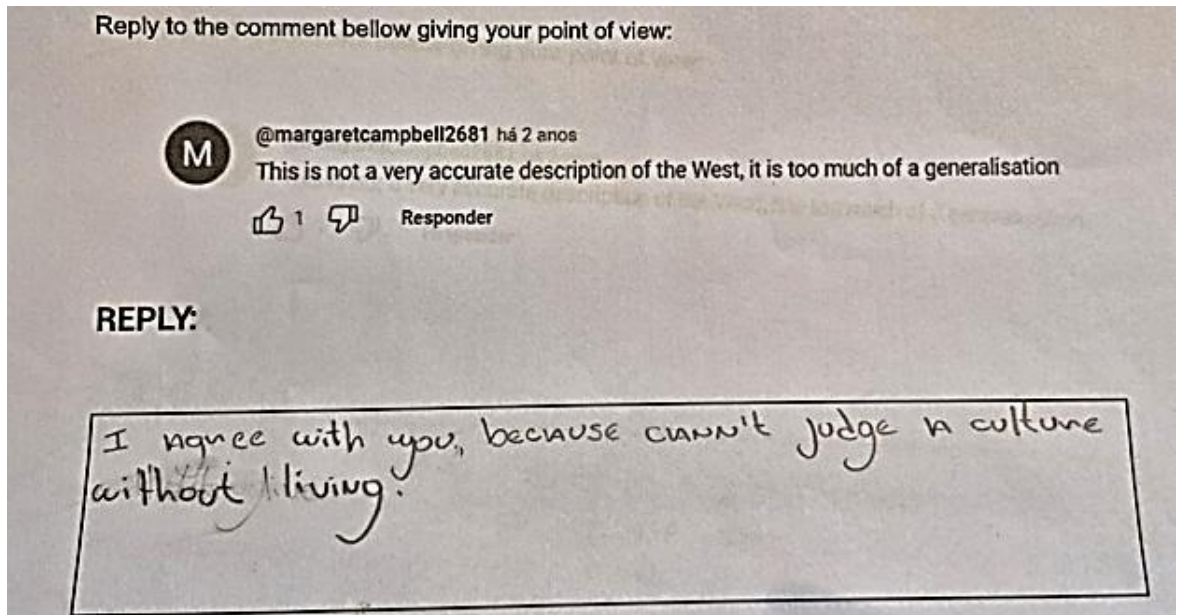
2) Itens sintáticos

Indícios de uso de estruturas sintáticas adquiridas na fase da pré-tarefa foram também observados em muitas produções escritas e orais dos participantes.

Iniciamos com a Tarefa 3, cujo objetivo era responder a um comentário real de usuário do *YouTube*, deixando sua opinião sobre ele. A questão de estereótipos entre o mundo oriental e ocidental foi bastante discutida na pré-tarefa, com vídeo retirado do *YouTube* e debates sobre o tema, realizados, sempre que possível, na L-alvo.

A expressão *I agree with*, muito frequente nos textos autênticos apresentados aos alunos, foi observada em sete das dez tarefas produzidas. A tarefa de Lilly, representada a seguir na *Figura 50*, inicia com essa expressão, e finaliza com uma argumentação “*because cann’t judge a culture without living*”, que contribui com o sucesso da sua produção. Segundo Lilly, a pré-trarefa a “ajudou, pois não tinha qualquer conhecimento, então foi muito útil”.

Figura 50- Tarefa 3 de Lilly



Fonte: Dados desta tese.

Na Tarefa 6 de Anthony, a seguir, também verificamos o uso de estruturas sintáticas trabalhadas na pré-tarefa, como, por exemplo, “*how big is it*”, que teve como objetivo preparar os alunos para uma entrevista oral que seria realizada na tarefa. Como observado, o aluno, ao realizar a entrevista na L-alvo, descobre a curiosidade trazida pelo seu colega, Paul (uma rede).

Anthony: *is it touchable?*

Paul: *no*

Anthony: *eatable?*

Paul: *no*

Anthony: *how bit is it?*

Paul: *one meter two bigger three*

Anthony: *what color is it?*

Paul: *many colors... they don't have one color... its many colors, different types of colors*

Anthony: *why... what ...pra que serve?*

Paul: *to sleep*

Anthony: *bed?*

Paul: *another bed, people can*

Anthony: *rede?*

Paul: *hammock*

(Tarefa 6 Realizada por Anthony)

Segundo Anthony, em entrevista pós-tarefa, a Pré-tarefa 6 o ajudou a adquirir algumas estruturas da língua, em especial o “*how big is it?*”. Em suas palavras, a pré-tarefa

ajudou com ideias de perguntas, porque eu não tinha noção muito do que perguntar pra pessoa sobre a curiosidade dela ...só que quando a gente tirou dúvida e falou com você lá na lousa, eu pude meio que decorar umas perguntas e ter mais uma noção mais ampla do que falar pro amigo ...*how big is it* (...) eu ia falar qual o tamanho mesmo, aí depois, você falou *how big is it*, daí eu ...hum ...já peguei! (Anthony, entrevista final de ciclo da Pré-tarefa 6).

Neste excerto, observamos que, durante a pré-tarefa, a professora utilizou a lousa como suporte para registrar dúvidas que emergiam ao longo da atividade. Esse recurso revelou-se particularmente eficaz, permitindo ao aluno apropriar-se da estrutura e empregá-la posteriormente em sua produção. Ainda que o aluno tenha mencionado ter 'decorado' a estrutura, é importante destacar que o objetivo da atividade não foi a memorização mecânica de formas linguísticas descontextualizadas, como ocorre em exercícios tradicionais. Ao contrário, a prática ocorreu por meio de atividades comunicativas situadas, com foco no que dizer em contextos específicos (Xavier, 2023, p. 66), alinhando-se, assim, com “uma perspectiva holística de língua, ensino e aprendizagem.

É relevante mencionar, ainda, a emergência de dois vocábulos formados com o sufixo *-able* — *touchable* e *eatable* — na tarefa de Anthony, demonstrando indícios de aquisição lexical parte do aluno. Essas palavras foram mencionadas em diálogo entre a professora e o aluno, durante a fase 2 da pré-tarefa. Tal ocorrência reforça a perspectiva de Swain (2000), segundo a qual oportunidades de uso significativo da língua, como as proporcionadas neste modelo de pré-tarefa, favorecem o desenvolvimento de determinadas estruturas gramaticais. Nesse exemplo, observamos, assim como propõe Swain (2000), que produção ativa na L-alvo consolida a aprendizagem do aluno.

Na *Figura 51*, a seguir, Anthony e Paul realizam a Tarefa 6.

Figura 51- Anthony e Paul realizando a Tarefa 6



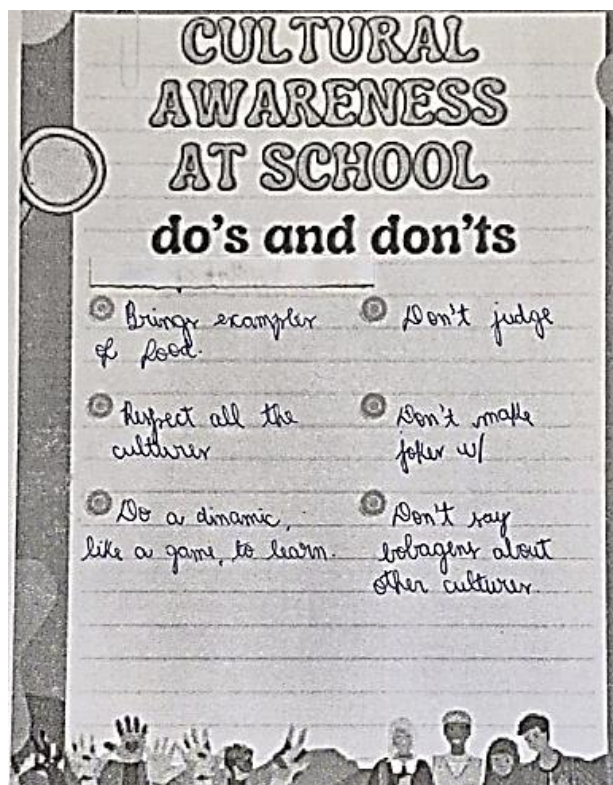
Fonte: Dados desta tese.

Com relação à Tarefa 7, os alunos foram convidados a elaborar uma lista, direcionada ao grupo escolar, com orientações sobre comportamentos que devem ou não ser adotados no ambiente escolar, com o objetivo de torná-lo mais consciente e respeitoso em termos de convivência.

Consideramos que apesar de ter envolvido o uso do imperativo e de *do's* e *don'ts*, por estar ancorada no gênero textual instruções, nesse contexto, a atividade visava priorizar os sentidos construídos no texto, direcionando a atenção dos alunos para a função comunicativa da linguagem. Como atividade de pré-tarefa, os alunos assistiram a um vídeo de uma professora britânica, que apresentava exemplos de práticas pedagógicas utilizadas com seus próprios alunos para abordar a temática da diversidade cultural. Em seguida, em duplas, os participantes discutiram e completaram uma lista de instruções de boa conduta na escola.

A produção de Laiza, apresentada a seguir (*Figura 52*), evidencia a sua apropriação funcional do gênero instruções em inglês com o uso dos verbos no imperativo afirmativo *Bring*” e *Respect*”, além das formas negativas, como em *“don't judge”*, *“don't say”* e *“don't make”*.

Figura 52- Tarefa 7 de Laiza



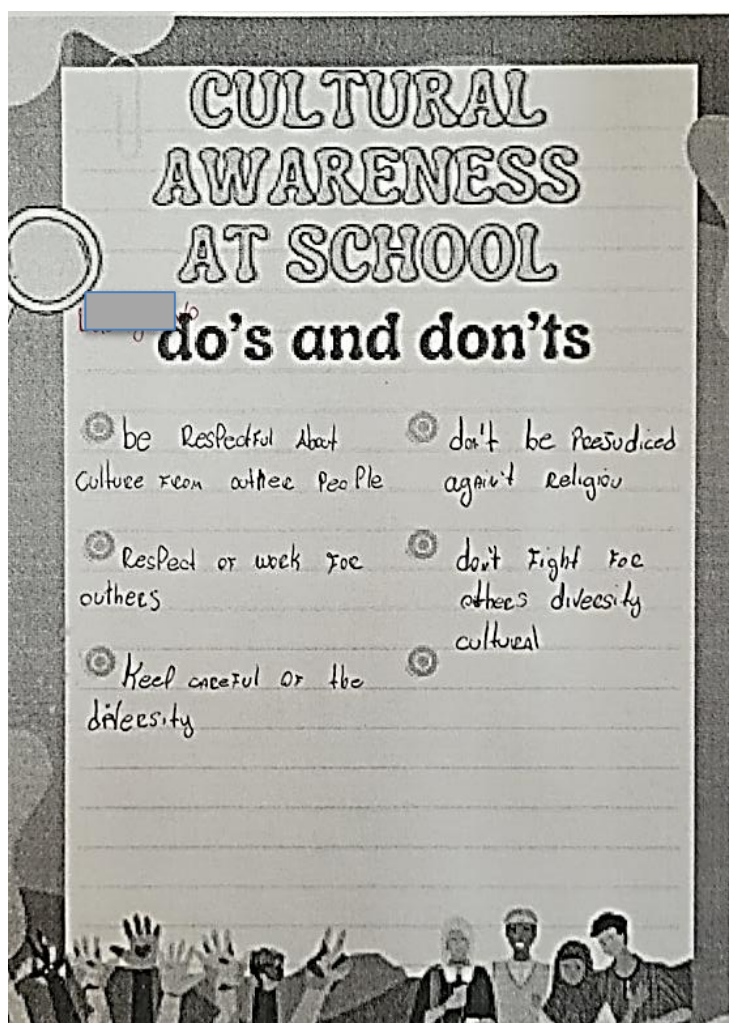
Fonte: Dados desta tese.

A utilização das estruturas linguísticas exploradas durante o trabalho colaborativo na etapa 2, da pré-tarefa, em que a aluna, em conjunto com um colega, constrói o quadro com as condutas. Conforme relatado pela participante, a pré-tarefa teve papel fundamental no processo, ao afirmar que “ajudou a diferenciar os *do* e *don't*, porque eu estava escrevendo os *don't* no lugar dos *do*”.

Ao analisarmos essa tarefa, compreendemos que o gênero 'regra' apresentado tornou o insumo gramatical evidente. Nesse sentido, é relevante destacar que, ainda que de forma não intencional, a aluna percebeu e apropriou-se da estrutura, o que sugere um processo de aquisição espontânea mediado pelo contexto significativo da atividade.

O trabalho com a Pré-tarefa 7, da mesma forma, parece ter sido relevante para a construção textual de Leon (*Figura 53*).

Figura 53- Tarefa 7 de Leon



Fonte: Dados desta tese.

Ao transmitir as informações necessárias para fortalecer a consciência cultural na escola a partir do uso correto do imperativo, nas formas afirmativa e negativa. Leon, enfatiza a relevância do trabalho realizado em colaboração ao dizer que, na pré-tarefa, aprendeu com as colegas, pois, segundo ele,

(...)me ajudaram a formular as frases ...até porque a maioria foram elas que fizeram, eu só fiz acho que duas, e essa primeira (Entrevista Pós-ciclo 7, Leon).

De forma semelhante ao Ciclo 7, o Ciclo 8 incorporou, ainda que de maneira não intencional, atividades que favoreceram o uso do futuro simples (*will*), em função da temática abordada: resoluções para o ano de 2024. Na pré-tarefa, os alunos, organizados em duplas, discutiram sobre atividades rotineiras que desejavam ou não realizar em 2024. Já na tarefa principal, foram convidados a elaborar uma lista de resoluções que contribuíssem para uma postura mais consciente e responsável diante da diversidade cultural, a ser apresentada em uma reunião do clube da escola.

A Tarefa 8 de Arnold, ilustrada na *Figura 54*, apresenta a construção “I’ll”.

Figura 54- Tarefa 8 de Arnold

The image shows a worksheet titled "CYCLE 8 Task". The main question is "What will do you next year to become more aware and responsible about cultural diversity??" followed by a context: "You are member of the cultural diversity club at school. In the next meeting you'll have to share your resolutions for 2023." Below this, there are three numbered lines for student responses:

- 1 I'll ^{try} have more focus in my objectives.
- 2 I'll try learn "more deep" about eastern world.
- 3 I'll try study in school

Fonte: Dados desta tese.

Ao apresentar suas resoluções para 2024, Arnold consegue transmitir sua mensagem na L-alvo. O próprio aluno reconhece a contribuição da pré-tarefa, afirmando que ela o auxiliou com “ideias de construção de frases”.

Finalizamos a análise desta subseção destacando que, embora o foco principal da pré-tarefa desenhada para o PTBT não tenha sido o ensino de estruturas gramaticais, os dados revelam que os alunos se beneficiaram significativamente da exposição a insumos linguísticos contextualizados e carregados de significado. Os dados revelaram que as pré-tarefas, ao priorizarem o uso da língua em contextos comunicativos autênticos, permitiram que estruturas gramaticais relevantes fossem apropriadas, mesmo que de forma inconsciente.

Esse resultado é expressivo, uma vez que demonstra que a aprendizagem de estruturas pode ocorrer de maneira eficaz mesmo sem exercícios mecânicos de repetição. Ao contrário, o engajamento em práticas de linguagem situadas, significativas e integradas ao tema demonstrou ter criado condições favoráveis à aquisição incidental da forma. Reafirma-se, assim, o potencial de pré-tarefas com foco no sentido para promover o desenvolvimento linguístico de forma contextualizada e significativa.

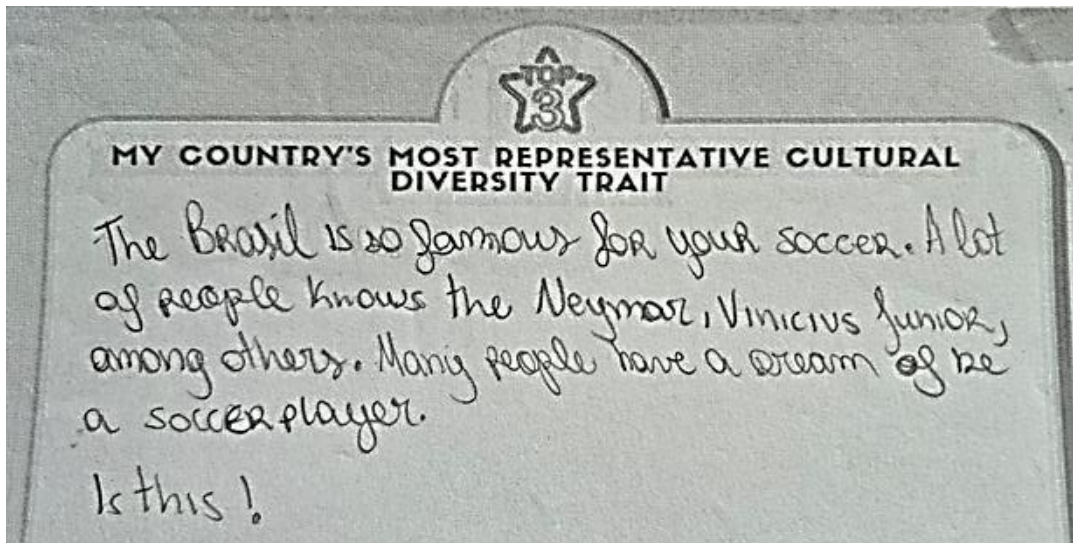
Na subseção a seguir, abordamos as evidências de uso da estrutura textual observadas nas produções dos participantes.

3) Estrutura textual

Nesta subseção, o foco da análise recai sobre os indícios de transferência do conhecimento adquirido no que se refere à estrutura textual, com especial atenção à organização dos textos e aos diferentes tipos textuais mobilizados nas tarefas. O objetivo é observar de que forma os aprendizes aplicaram, em suas produções, elementos estruturais previamente explorados, de forma implícita, durante as atividades de pré-tarefa.

Ao responder sobre como a Pré-tarefa 2 auxiliou na realização da tarefa principal, Arnold afirma que “acho que mais na construção do texto”. Sua produção (*Figura 55*) confirma essa percepção: observamos que o formato da atividade realizada na pré-tarefa, centrada na descrição de um traço cultural, contribuiu mais significativamente para a organização do texto descritivo do que para a escolha de vocabulário ou da temática abordada. De fato, o aluno não retoma nenhuma das subtemáticas discutidas na fase da pré-tarefa, optando por desenvolver seu texto sobre um tema diferente: o futebol no Brasil.

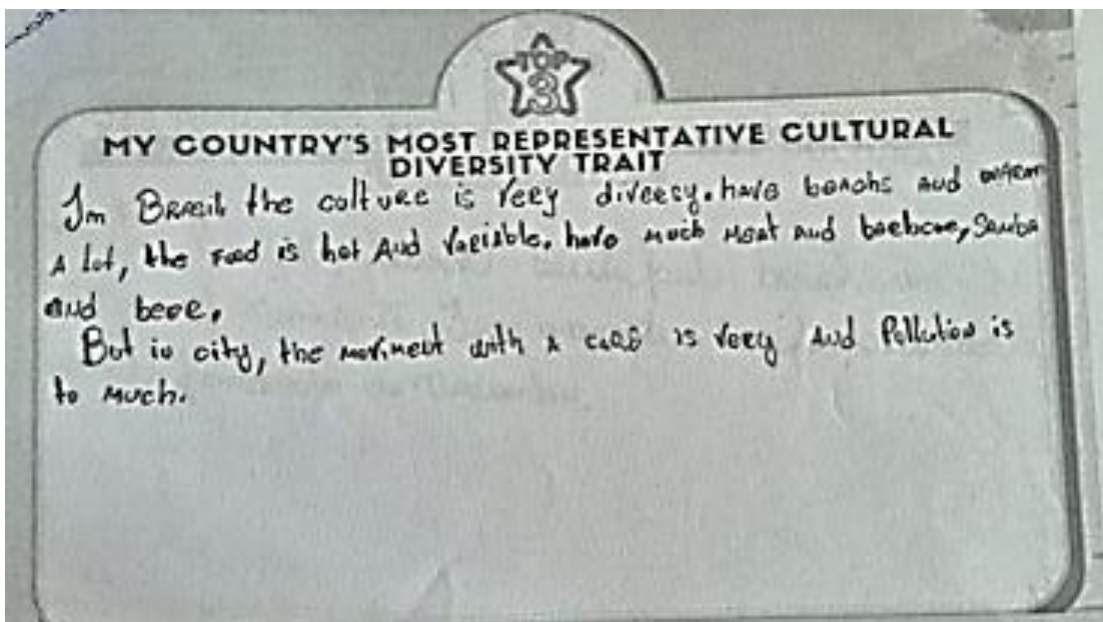
Figura 55- Tarefa 2 de Arnold



Fonte: Dados desta tese.

Da mesma forma, Leon percebe que a Pré-tarefa 2 o ajudou “na estrutura para fazer o texto explicativo”. Conforme observamos na sua produção escrita, na *Figura 56* a seguir, Leon inicia sua descrição falando sobre a diversidade cultural do nosso país “*In Brasil the culture is very diversy*” e continua sua descrição com outros exemplos.

Figura 56- Tarefa 2 de Leon

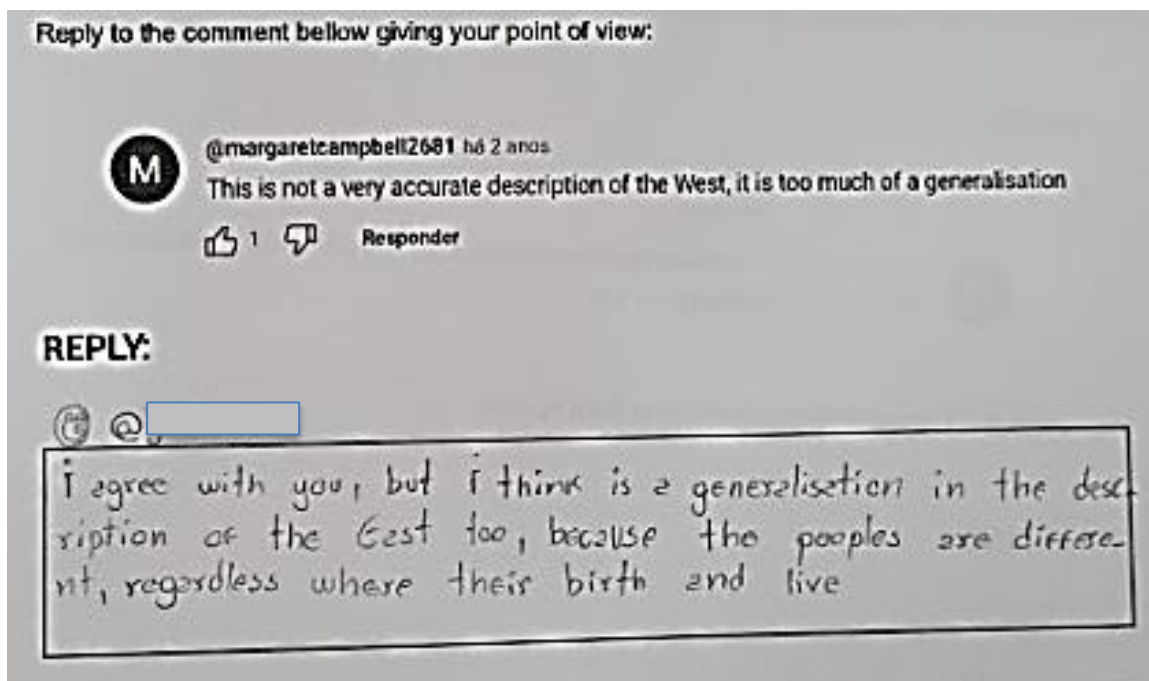


Fonte: Dados desta tese.

No que se refere ao Ciclo 3, Gilson relata que a pré-tarefa “ajudou Gilson dando ideias sobre o tema e de como escrever uma resposta”. De fato, as atividades desenvolvidas na Pré-tarefa 3 apresentavam uma estrutura argumentativa clara, o que parece ter influenciado diretamente sua produção.

Observamos, na *Figura 57*, que o aluno elabora uma resposta completa, com posicionamento e construção argumentativa alinhados com modelos previamente analisados pelos alunos, em duplas. Gilson estrutura seu texto de maneira semelhante à apresentada na pré-tarefa: inicialmente, expressa concordância com a afirmação proposta e, em seguida, desenvolve seu argumento ao afirmar que “*because the peoples are diferente, regardless where their birth and live*”.

Figura 57- Tarefa 3 de Gilson



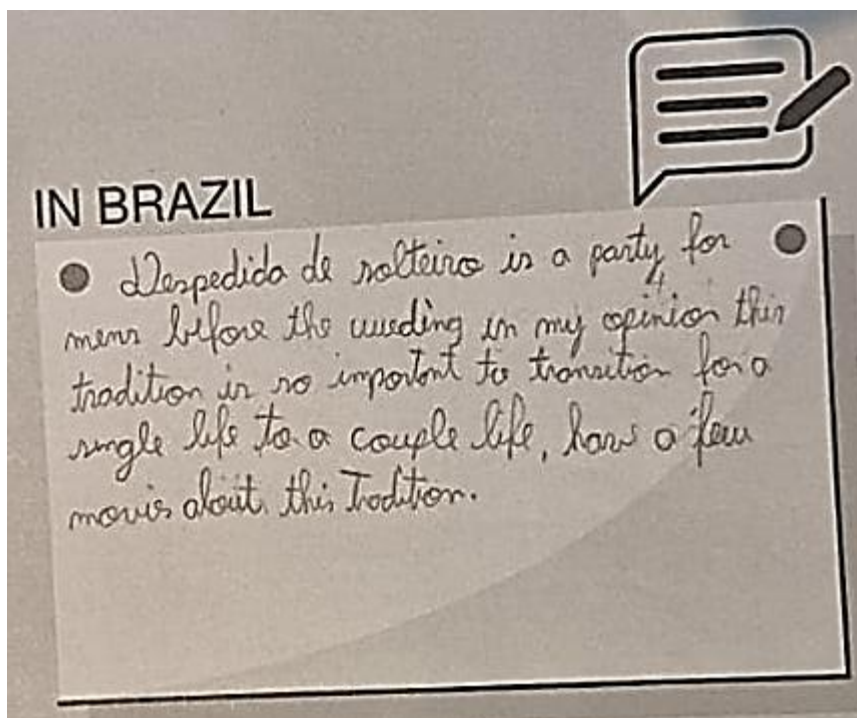
Fonte: Dados desta tese.

Cabe abrir um parêntese nessa análise para destacar o uso, na Tarefa 3 de Gilson, de um advérbio relativamente incomum em produções de alunos em níveis iniciais: *regardless*. Apesar de não ser amplamente frequente no vocabulário típico dessa etapa de aprendizagem, o termo foi mencionado algumas vezes pela professora ao longo das atividades de pré-tarefa por se tratarem de atividades opinativas, o que pode ter contribuído para sua incorporação à produção escrita do aluno. Esse dado reforça a importância do contato repetido com vocabulário em contextos significativos, favorecendo sua aquisição.

No que se refere ao Ciclo 5, Paul afirma que a pré-tarefa o auxiliou “com ideias para a elaboração do texto”. Assim como na Tarefa 3, esta atividade demandava a produção de um texto escrito com caráter descritivo, o que indica a relevância do trabalho prévio na organização das ideias e na estruturação do gênero proposto.

A Tarefa 5 de Paul, demonstrada a seguir (*Figura 58*), descreve uma curiosidade típica dos casamentos no Brasil: a despedida de solteiro.

Figura 58- Tarefa 5 de Paul



Fonte: Dados desta tese.

Referente ao Ciclo 6, Arnold acredita que a pré-tarefa o ajudou a “conhecer como eu poderia explicar para a outra pessoa de forma mais objetiva sobre o que eu tinha estudado”. Sua fala é complementada na entrevista pós-ciclo, conforme demonstrado a seguir:

(...)...eu acho que, principalmente, na ideia do que a gente pode perguntar para as outras pessoas... e a gente teve uma ideia, com você respondendo ...sabe ...sobre o que responder para aquela pessoa também ...(...) assim, aí eu tenho mais ideia do que eu posso responder com aquelas perguntas ...eu percebi que é a que mais o pessoal fez (...) então, eu podia responder de acordo com o que foi designado. (Entrevista Pós-ciclo 6- Arnold).

Ao mencionar “eu percebi que é a que mais o pessoal fez” reforça a ideia de que o trabalho por meio da colaboração e interação, ao favorecer a produção da língua, aumentou

as suas chances de perceber estruturas da língua que ficaram em evidência durante os diálogos colaborativos. Esse fato contribuiu para a ZDP do aluno, que relata “então, eu podia responder de acordo com o que foi designado”, mostrando que, para a tarefa da tarefa individual, ele estava mais preparado.

Nessa Tarefa 7, oral, Arnold precisava responder às perguntas de Milly para que ela descobrisse a sua curiosidade, que se tratava de uma rede. A partir do diálogo construído na tarefa, o aluno cumpre sua tarefa na L-alvo:

Milly: *Can you eat your curiosity?*
Arnold: *No*
Milly: *it's a event?*
Arnold: *No*
Milly: *Where is it from? Which part of Brazil?*
Arnold: *Northwest, specifically Ceara.*
Milly: *Ok... its a object?*
Arnold: *Yeah!*
Milly: *Ok! ((risos))...where can you use your object?*
Arnold: *oh to sleep ...and transport of (xxxx)... fruits...objects...animals...*
Milly: *to sleep?*
Arnold: *sleep*
Milly: *and the fruits? ((risos))...ok... Ceará...*
Arnold: *ok...but, you sleep,,is one type of the object and transport is other type*
Milly: *it's not a bed ...*
Arnold: *no*
Milly: *and transport objects ((risos)), animals ((risos)), I am pretty confused ...it has a color?*
Arnold: *no...*
Milly: *how bit is it?*
Arnold: *normally, its big... have the high ...high no...have a one..two meters*
Milly: *it's expensive?*
Arnold: *relative ...three hundred*
Milly: *two meters...transportation ...it's a meio de transporte?*
Arnold: *yeah ...yeah ... in the past, people used to transport objects and catch animals in the sea and lakes*
Milly: *carrocinha, não é carrocinha? ...I can't understand how you can sleep in this ((risos))...ok ... how you can use it for ...to sleep?*
Arnold: *in my holiday, when I go to the beach ...when I travel to beach, I use to sleep*
Milly: *trezentos reais ...dois metros? ((risos))*
Arnold: *baianos sleep*
Milly: *ah ok ... tá, é uma rede ((risos))*
Teacher: *yes! how do you say rede?*
Arnold: *hamock*

(Transcrição da Tarefa 6 - Milly e Arnold)

Essa análise demonstra que, para que os aprendizes obtenham sucesso na realização de tarefas, é fundamental que possuam uma representação clara de como se configura uma execução bem-sucedida. Nesse sentido, o uso de modelos de desempenho entre pares ofereceu, ao aluno, uma imagem concreta do que se esperava em termos de estrutura textual, precisão linguística e/ou complexidade comunicativa.

Na *Figura 59*, que segue, observamos Arnold falando sobre sua curiosidade para Milly usando gestos para explicar como o objeto escolhido por ele era utilizado no passado “*in the past people used to transport objects and catch animals in the sea and lakes*”.

Figura 59- Milly e Arnold realizando a Tarefa 6



Fonte: Dados desta tese.

Por fim, com relação ao Ciclo 9, Lilly relata que a Pré-tarefa 9 foi relevante “para entender (...) como organizar as ideias no mapa mental”. Na *Figura 60*, a seguir, vemos o mapa mental criado pela aluna na Tarefa 9. Lilly, participante que iniciou o curso com um nível muito baixo de proficiência na LE, muitas vezes foi resistente a usar a L-alvo em sala.

Nessa tarefa, embora tenha se apoiado na LM para completar algumas sentenças, como em “*the different entre west and easter*” e “*About entender what somos (...)*”, Lilly é capaz de resumir, predominantemente na L-alvo, os principais pontos abordados ao longo do curso sobre a temática ‘diversidade cultural’, organizando-os por meio de um mapa mental.

Figura 60- Tarefa 9 de Lilly

pré-tarefas. A familiaridade com a organização textual parece ter contribuído significativamente para a realização das tarefas, indicando que a exposição prévia a modelos textuais consistentes, em conjunto com o trabalho colaborativo, favoreceu a produção escrita e oral dos participantes.

Finalizamos esta seção, que discutiu a existência de indícios de contribuições das pré-tarefas nas produções textuais dos alunos, reiterando que a pré-tarefa elaborada neste estudo apresentou evidências de ter contribuído, na tarefa, com 1) o foco no sentido, por meio de indícios relacionados à contribuição do tema; e com 2) o foco na forma, com indícios referentes ao uso de itens lexicais, estruturas sintáticas e à organização textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central avaliar o impacto da pré-tarefa no desempenho oral e escrito de alunos quando submetidos ao uso de tarefas comunicativas em inglês, elaboradas como parte de um PTBT. Para isso, desenvolvi uma proposta metodológica para a pré-tarefa, com ênfase na construção da aprendizagem da LI a partir da criação de um cenário colaborativo por meio da interação entre professor e alunos, e entre os próprios alunos⁸⁰.

Apesar de a pré-tarefa ser compreendida como uma fase importante para o aumento das chances de sucesso dos alunos na realização das tarefas e para o favorecimento da aquisição da L-alvo, não encontrei estudos nacionais que centralizaram análises sobre essa fase dentro do PTBT. Dessa forma, este estudo se mostra relevante para a área de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Para estruturar o PTBT, segui o formato de ciclo de tarefas, composto por três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. A pré-tarefa, fase central do estudo, visou preparar os alunos para a tarefa principal a partir da promoção da construção colaborativa do conhecimento, sendo dividida em duas etapas consecutivas: 1) Apresentação do tema pelo professor e 2) Observação, debate e/ou realização de tarefa preparatória entre os alunos.

Quanto aos critérios definidores de tarefas, adotei, neste estudo :1) a ênfase no significado; 2) a presença de um propósito definido; 3) a apresentação de um resultado comunicativo e 4) a articulação com um eixo temático.

A construção do PTBT foi orientada por uma visão de aprendizagem implícita e incidental de língua, com foco reativo na forma (Long, 2015, 2019), e fundamentada no uso da língua em contextos significativos (Barbirato, 2005; Xavier, 2023). A concepção de língua adotada nesta pesquisa foi holística, entendendo-a como um fenômeno dinâmico, social e contextualizado (Xavier, 2023), com seu uso voltado para a comunicação (Almeida Filho, 1993). Além disso, o curso foi planejado com base na perspectiva de que o professor atua como gerenciador do processo de ensino (Allwright, 1984), enquanto os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento (Almeida Filho; Barbirato, 2016).

Os pressupostos teóricos que fundamentam o PTBT em que a fase da pré-tarefa se insere basearam-se em estudos sobre interação e colaboração no ensino de LE (Allwright,

⁸⁰ Novamente peço licença para usar a primeira pessoa do singular.

1984; Almeida Filho; Barbirato, 2016; Figueiredo, 2019), bem como nas noções de negociação de sentidos (Barbirato, 2005; Long, 2015, 2016). A teoria sociocultural de Vygotsky (1978) ofereceu suporte a conceitos centrais como aprendizagem colaborativa (Torres; Irala, 2014), coconstrução do conhecimento (Figueiredo, 2019; Swain, 2000), diálogos colaborativos (Swain, 2000) e o processo de *scaffolding* (Figueiredo, 2019; Swain; Watanabe, 2013).

Esses pressupostos foram materializados em um material didático que se constituiu em nove ciclos de tarefas e foi posteriormente implementado no curso extracurricular presencial de inglês, intitulado “*English Tasks on Cultural Diversity*”. Com duração de 12 semanas, participaram como voluntários da pesquisa 14 estudantes de dois CTIEM de um IFSP, no segundo semestre de 2023.

Foram três as perguntas de pesquisa que nortearam o estudo e contribuíram com a organização dos dados coletados e com posterior análise: 1) Como ocorreu o processo de realização das pré-tarefas pelos alunos?; 2) Qual foi a percepção dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas?; 3) Como os alunos desempenharam as tarefas após a realização das pré-tarefas propostas para este estudo?.

Para cada pergunta de pesquisa, identifiquei uma unidade significativa organizacional (Moita Lopes, 1994), ou “padrão em evidência”. Esses padrões contribuíram para a composição dos eixos de análises. Para a análise, utilizei dados provenientes das respostas dos questionários, das entrevistas, dos trechos das gravações das aulas e das tarefas produzidas pelos alunos. A triangulação de dados foi realizada a fim de oferecer maior confiabilidade e credibilidade à pesquisa (Moita Lopes, 1994).

Em relação à primeira pergunta, os resultados demonstraram protagonismo dos alunos enquanto sujeitos ativos da aprendizagem durante o processo de realização das pré-tarefas. Ficou evidenciado que as atividades propostas a partir do tema central ‘diversidade cultural’ favoreceram a motivação e o engajamento dos estudantes nas aulas e criaram condições propícias para o uso comunicativo da L-alvo em contexto significativo. A atuação da professora como facilitadora e gerenciadora no processo de interação garantiu a ampliação das oportunidades de uso e de aprendizagem da L-alvo por parte dos alunos.

A colaboração entre pares na realização das pré-tarefas, que se deu por meio de diálogos colaborativos, demonstrou ser produtivo e eficaz na coconstrução do conhecimento. Durante as trocas de conhecimento temático e linguístico, processos de *scaffolding* entre os participantes foram construídos. O uso da língua materna contribuiu como suporte durante os

diálogos colaborativos quando necessário. Apesar de a maioria dos alunos ter demonstrado uso incipiente da L-alvo na pré-tarefa, devemos considerar que o oferecimento de oportunidades de produção oral e escrita nessa fase foi relevante para propiciar a construção colaborativa do conhecimento e fazer os estudantes perceberem, que, mesmo de forma simples, eles foram capazes de participar de eventos comunicativos em inglês.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, os resultados evidenciaram uma avaliação amplamente positiva dos alunos com relação às pré-tarefas no desempenho das tarefas realizadas. Os participantes destacaram a relevância da pré-tarefa principalmente para a geração de ideias e para o aprendizado do vocabulário e dos conteúdos temáticos. A interação e a colaboração nesse momento inicial do ciclo foram percebidas por eles como fundamentais para o preparo das tarefas principais. Além dos ganhos linguísticos, destacaram-se, na visão dos participantes, a importância da mobilização dos saberes compartilhados entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Essas práticas, segundo os próprios alunos, não apenas promoveram o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também fomentaram uma relação mais autêntica, crítica e participativa com a língua.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, os resultados revelaram um desempenho favorável nas tarefas orais e escritas realizadas pelos alunos após as pré-tarefas. A análise das produções, triangulada com as respostas dos estudantes aos questionários, indicou que as atividades de pré-tarefa contribuíram tanto para a construção de sentido – ou seja, para o desenvolvimento temático — quanto para o uso de aspectos linguísticos, como vocabulário, estruturas sintáticas e textuais.

A partir desses resultados, é possível concluir que as pré-tarefas, tal como foram desenhadas no PTBT proposto nesta tese, exerceram impacto positivo no desempenho dos alunos em suas produções orais e escritas na LI. Elas mostraram que os alunos foram, muitas vezes, capazes de transferir itens lexicais e sequências sintáticas provenientes dos diálogos colaborativos e dos textos das pré-tarefas para a sua produção na tarefa.

Concluo, ainda, que as pré-tarefas propostas serviram como oportunidade para os alunos usarem a L-alvo oralmente, além de refletirem sobre ela, partindo de situações que vivenciam no dia a dia. Em suma, a interação foi significativa, pois os alunos partiram de um tema interessante e um propósito para realizá-la, ou seja, eles interagiram para construir conhecimento em conjunto e não apenas para praticar algum item linguístico isolado.

Não pretendo, com este trabalho, sugerir que o ensino incluindo apresentação e prática de itens gramaticais seja descartado do processo de ensino e aprendizagem de línguas. O que

demonstro, com base nos resultados deste estudo, é que o PTBT como foco reativo na forma é uma opção viável e frutífera quando as pré-tarefas são trabalhadas em colaboração. Desse modo, professores de línguas podem oferecer aos alunos a chance de produzir na L-alvo de forma colaborativa e de se tornarem mais autônomos e ativos no processo de aprendizagem.

Diante de uma análise crítica de todo o percurso realizado nesta pesquisa, considero importante apontar uma limitação que pode abrir caminhos para pesquisas futuras: a não realização de nivelamento de proficiência na LI entre os alunos para avaliar o impacto da pré-tarefa no desempenho das tarefas comunicativas de alunos de níveis diferentes. Proponho que futuros estudos realizem essa comparação a fim de verificar como a pré-tarefa contribui com cada nível.

Outro ponto que merece ser considerado, o qual compreendo mais como uma inquietação do que como uma limitação, foi a ausência do uso de tarefas de raciocínio, conforme classificadas por Prabhu (1987). As tarefas propostas neste trabalho — voltadas à expressão de opinião, criação, descrição e listagem — mostraram-se adequadas para atender aos objetivos da pesquisa. No entanto, sugiro que estudos futuros investiguem a inclusão de pré-tarefas e tarefas de raciocínio no contexto do PTBT, a fim de verificar se tais atividades potencializam as negociações de sentido entre os estudantes e promovem interações mais ricas e negociadas na fase de pré-tarefa, contribuindo, assim, para um melhor desempenho nas tarefas.

Finalizo este estudo reafirmando a importância da pré-tarefa construída num cenário colaborativo para o PTBT. Ao propor uma abordagem metodológica fundamentada em princípios socioculturais e interacionistas para a pré-tarefa, a presente tese oferece uma contribuição original aos estudos sobre o ensino de línguas por tarefas no Brasil, sobretudo no contexto de Ensino Médio Técnico em uma Instituição Federal.

Nesta pesquisa, o PTBT se mostrou uma proposta didática relevante e viável para o contexto investigado. Embora sua aplicação integral possa demandar tempo e ajustes curriculares, além de preparo teórico e linguístico por parte do professor, sua inserção no ensino, mesmo que parcial, já representaria um avanço significativo rumo a práticas mais comunicativas e contextualizadas no ensino de línguas.

Enquanto professora-pesquisadora, esta investigação não apenas me proporcionou um aprofundamento teórico sobre o PTBT e o ensino colaborativo — especialmente no que se refere à fase da pré-tarefa —, mas também ampliou minha percepção acerca das capacidades dos estudantes. Reconheço que, antes do desenvolvimento da pesquisa, eu possuía uma

concepção equivocada de que os alunos seriam pouco capazes de realizar, de forma satisfatória, tarefas orais e escritas na LI. A experiência vivenciada, contudo, demonstrou o contrário, evidenciando o potencial dos discentes, em especial ao serem oferecidas oportunidades de aprendizagem que estimulem seu papel ativo e colaborativo.

Espero que os resultados aqui apresentados inspirem novas investigações que avancem na compreensão do potencial formativo da pré-tarefa no PTBT e continuem a fomentar práticas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e centradas nas necessidades do aluno. Ao final de todo este percurso investigativo, considero relevante afirmar que a pré-tarefa, quando desenvolvida de forma colaborativa no contexto de um PTBT, configura-se como um espaço significativo para os processos de ensino e aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; BARBIRATO, Rita C. Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, jul./dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Quatro estações no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.). *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. A relevância do conceito de abordagem para a área de ensino de línguas. In: FREITAS, Mirelle S.; ORTALE, Fernanda L. (orgs.). *Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *O Ensino de Línguas em Comunicação*. Mimeo para circulação interna no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Área de Ensino de Línguas). Brasília (DF), 2022.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; BARBIRATO, Rita C. Interação implícitadora e aquisição na aula de línguas. In: BARBIRATO, Rita C.; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (orgs.). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. 1. ed. Campinas; São Carlos: Pontes Editores; EDUFSCar, 2016. v. 1000, p. 212.

ALLWRIGHT, D. L. The importance of interaction in the classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156–171, 1984.

BARBIRATO, Rita C. *A tarefa como o ambiente para aprender LE*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBIRATO, Rita C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARBIRATO, Rita C. *Guia para Elaboração de Material Didático com Foco no Sentido para Professores de Línguas para Crianças*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras. 2025. No prelo.

BATOCCHIO, Luciana R. *Uma investigação sobre os instrumentos avaliativos de um curso de LE utilizando planejamento temático baseado em tarefas para professores pré-serviço de contexto adverso*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

- BERETTA, Alan. Attention to form or meaning? Error treatment in the Bangalore Project. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 2, p. 283–303, jun. 1989.
- BREEN, Michael P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C. J., ed. *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4. ed. White Plains, New York: Pearson Education, 2015.
- BUITRAGO, Hilda. Task-based language teaching and sociocultural theory basis for effective scaffolding in a communicative approach class: context matters. *Revista Palabra*, Montería: Universidad Pontificia Bolivariana, v. 7, p. 18–28, abr. 2018.
- CAMARGO, Brígido. V.; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- CAMERON, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CARANDINA, Marina P. *Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação: aprofundando compreensões, refletindo sobre o processo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2011.
- CASSOLI, Elaine R. *Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2011.
- CASSOLI, Elaine R. *A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas: a abordagem reflexiva revelada do planejamento ao fato*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2020.
- CRANDALL, JoAnn. Content-centered language learning. *ERIC Digest ED 367142*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.
- DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, James P.; APPEL, George (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 33–56.
- EDWARDS, Corony; WILLIS, Jane (org.). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.
- ELLIS, Rod. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, v. 4, n. 3, p. 193–220, 2000.
- ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ELLIS, Rod. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221–246, 2009.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ELLIS, Rod. Focus on form: a critical review. *Language Teaching Research*, v. 20, n. 3, p. 405–428, 2016.

ELLIS, Rod; SKEHAN, Peter; LI, Shaofeng; SHINTANI, Natsuko; LAMBERT, Craig. *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

ELLIS, Rod. Options in a task-based language-teaching curriculum: an educational perspective. *Task*, v. 1, n. 1, p. 11–46, maio 2021.

EMÍDIO, Denise E. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2017.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.

FASIH, Parima. The role of vocabulary in task-based language teaching in international and Iranian contexts. *Konin Language Studies*, v. 10, n. 1, 2022.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FOLEY, John. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. *Applied Linguistics*, v. 12, p. 62-75, 1991.

FRANCESCHINI, A. *A relação da competência comunicativa com o Planejamento Temático Baseado em Tarefas em um curso de Português Língua Estrangeira*. 2014. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FREITAS, Mirelle da S.; BARBIRATO, Rita de C. Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE. In: BARBIRATO, Rita C.; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Orgs.). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. 1. ed. Campinas; São Carlos: Pontes Editores; EDUFSCar, 2016. v. 1000, p. 212.

FOLEY, John. A psycholinguistic framework for task-based approaches to language teaching. *Applied Linguistics*, v. 12, p. 62-75, 1991.

FUHR, Miriam. O diálogo colaborativo e as tarefas colaborativas auxiliando na aprendizagem de inglês. *BELT Journal*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 172-183, jul./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/7557-Article%20Text-31455-33334-10-20110804.pdf>. Acesso em: 25 mar 2025.

GAZANA, Cauã T.; GOULART, Fernanda. Inglês para desenvolvimento web no formato online: proposta de material didático temático baseado em tarefas no contexto de ensino profissional e tecnológico. In: GOULART, Fernanda; LOPES, Jaqueline (orgs.). *Materiais*

didáticos de línguas estrangeiras: adaptação e produção em contexto de educação profissional e tecnológica. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2025. v. 1, p. 67–86.

GRAVES, Kathleen. *Designing Language Courses: a guide for teachers*. Londres: Heinle & Heinle, 2000.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: J. B. Pride; J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CAMPUS PIRACICABA. *Projeto Político Pedagógico 2023–2027*. Disponível em: <https://prc.ifsp.edu.br/index.php/pppc>. Acesso em: 15 maio 2024.

KAKPO, Arcade J. *Anotação e transcrição funcional em sala de aula para a aquisição de vocabulário*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, Belo Horizonte, MG, 2019.

KIM, Youljin; MCDONOUGH, Kim. Using pretask modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research*, v. 15, n. 2, p. 183–199, 2011. Disponível em: https://www.cal-lab.ca/uploads/1/3/5/8/135818832/kim_mcdonough_2011.pdf. Acesso em: 25 mar 2025.

KIM, YouJin. Effects of pretask modeling on attention to form and question development. *TESOL Quarterly*, v. 47, n. 1, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.52>.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1981.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. New Jersey: Prentice Hall International, 1982.

LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E.; SWAIN, Merrill (Ed.). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. New York: Routledge, 2018.

LIMA, Marília dos Santos. *Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837–852, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/CLZHc6sj3dBjgXqsPyDncHm/?lang=en>. Acesso em: 15 maio 2025.

LONG, Michael H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Ed.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77–99. (Studies in Second Language Acquisition, n. 18).

LONG, Michael H.; CROOKES, Graham. Three approaches to task-based syllabus design. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, v. 10, n. 1, p. 1–36, 1991.

- LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413–468.
- LONG, Michael H. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden: Wiley-Blackwell, 2015.
- LONG, Michael H. In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 36, p. 5–33, 2016.
- LONG, Michael H. *Task-Based Language Teaching: Design, implementation, and evaluation*. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AmgOclhDDgI>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- LOPES, Jaqueline. *Do desejo ao conflito: a trajetória de uma professora na ressignificação de abordagem no ensino de língua inglesa em contexto de Instituto Federal*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2023.
- LUCAS, Patrícia. de O. *Os materiais didáticos do inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?* Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- LUCE, Maurício S. *O Ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Porto Alegre, RS, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.
- NUNAN, David. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP, 2004.
- OHTA, Amy S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, James P. (Org.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 51–78.
- ONODERA, Jorge. *Curso de inglês para fins de negócios (IFN) baseado em tarefas orais no AVA Edmodo: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2020.
- OHTA, Amy S. *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PANG, Alvin. In conversation with N. S. Prabhu on language acquisition, task-based learning and teacher training. *RELC Journal*, v. 50, n. 2, p. 350–355, 2019.

- PEREIRA, Gisele D. *The development and implementation of tasks to elderly learners of English as a foreign language: taking a bigger picture into consideration*. Dissertação (Mestrado em Inglês). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2015.
- PÉRICO, Ana Gabriela. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2018.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- SALES, Antonia de J. The Output Hypothesis and its influence in the second language learning/teaching: An interview with Merrill Swain. *Interfaces Brasil/Canadá*, Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 20, e20.07, p. 1–12, 2020.
- SCOTLAND, James. Exploring the relationship between collaborative dialogue and the learning of L2 form. *International Journal of Educational Research Open*, v. 3, 100121, 2022. ISSN 2666-3740. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000911>. Acesso em: 20 mar. 2025
- SILVA, Karine S. de S. *Ensino de língua inglesa sob a perspectiva da aprendizagem colaborativa: uma proposta híbrida para turmas multiníveis no Ensino Médio Integrado*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.
- SKEHAN, Peter. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 38–62, 1996.
- SKEHAN, Peter. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SKEHAN, Peter. Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 268–286, 1998.
- SKEHAN, Peter. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221–246, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/33123438/Task_based_language_teaching_sorting_out_the_misunderstandings_i_jal_231_221_246. Acesso em: 10 abr 2023.
- SPADA, Nina; TOMITA, Yasuyo. Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, [S.l.], v. 60, n. 2, p. 263–308, 2010.
- SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Susan M. Gass e Carolyn G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, 1985.

SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97–114.

SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320–337, 1998.

SWAIN, Merrill; WATANABE, Yuko. Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

SWAIN, Merrill; KINNEAR, Penny; STEINMAN, Linda. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

TOMLINSON, Brian. *Materials development in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TORRES, Patrícia L.; IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia L. (Org.). *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento*. 1. ed. Curitiba: SENARPR, 2014. p. 61–93.

VAN DEN BRANDEN, Kris. The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 36, p. 164–181, 2016. Cambridge University Press.

VAN DEN BRANDEN, Kris; BYGATE, Martin; NORRIS, John M. Task-based language teaching: introducing the reader. In: VAN DEN BRANDEN, Kris; BYGATE, Martin; NORRIS, John M. (Ed.). *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 1–13.

VAN GORP, Koen; VAN DEN BRANDEN, Kris. Spreading the word. An interview with Jane Willis. *TASK Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, v. 3, n. 1, p. 178–190, 2023.

VAN DEN BRANDEN, Kris; ELLIS, Rod; SKEHAN, Peter (Org.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.

VYGOTSKY, Lev. S. *Mind in Society – The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as communication*. Oxford University Press, 1978.

WILKINS, David A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIS, Jane. *A framework for task-based learning*. Longman Handbooks for Language Teacher. Longman, 1996a.

WILLIS, Jane. A flexible framework for task-based learning. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996b. p. 52–62.

WILLIS, Jane; WILLIS, David. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89–100, 1976.

XAVIER, Rosely P. *Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

XAVIER, Rosely P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. *Caderno de Letras* (UFPEL), Pelotas, v. 13, p. 35–46, 2007.

XAVIER, Rosely P. *Estágio supervisionado de inglês*. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

XI, Jiao; LANTOLF, James P. Scaffolding and the zone of proximal development: a problematic relationship. In: ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. (Ed.). *Studies in second language learning and teaching*, v. 10, n. 2, p. 289–309, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Questionário estruturado para levantamento de interesses e preferências de uso da língua inglesa

* Indica uma pergunta obrigatória

Dados Pessoais

1. Nome completo *

2. E-mail *

3. WhatsApp (com DDD) -Exemplo : (19) 9999-9999

4. Em qual curso está matriculado? * *Marcar apenas uma oval.*
 - Ensino Médio (Informática)
 - Ensino Médio (Manutenção Automotiva)
 - Automação Industrial
 - Engenharia da Computação
 - Engenharia Mecânica
 - Engenharia Elétrica
 - Licenciatura em física
 - Técnico em Mecânica

5. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- 15 a 18 anos
- 19 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- acima de 45

anos

6. Você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Pular para a pergunta 7

A língua inglesa na sua vida

7. Você gosta de inglês? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Você usa inglês no seu dia a dia? *

Marcar apenas uma oval.

Não, porque não vejo necessidade.

Não, porque não tenho conhecimento suficiente da língua, senão usaria.

Muito pouco.

Às vezes.

Muito.

O tempo todo.

Outro:

9. Caso tenha selecionado "outros" acima, explique com mais detalhes, ou com informações que considere relevantes:

-
10. Você usa a língua inglesa no seu dia a dia para (é possível assinalar mais de * uma opção):

Marque todas que se aplicam.

- Não uso pelos motivos citados acima.
 - Conversar com amigos que vivem fora do país
 - Ficar por dentro das notícias do mundo por meio de jornais, TV, redes sociais, etc ...
 - Assistir a vídeos no YouTube sobre assuntos diversos
 - Escrever textos informais
 - Cumprir tarefas do trabalho/profissão
 - Fazer pesquisas acadêmicas
 - Ouvir músicas que gosta
 - Outro:
-

11. Caso tenha selecionado "outros" acima, explique com mais detalhes, ou com informações que considere relevantes:

12. Você usa inglês no seu trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Não trabalho.
- Sim, muito.
- Sim, às vezes.
- Sim, mas é raro.
- Nunca usei.

13. Você já fez algum curso de inglês fora da escola regular? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca z.
- Nunca z, mas gosto da língua inglesa e estudo por conta.
- Fiz até um ano de curso.
- Fiz de 2 a 4 anos de curso.
- Fiz 5 anos ou mais de curso.

14. Como você considera seu conhecimento de inglês no geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Iniciante
- Intermediário
- Avançado

15. Você faria um curso de curta duração de inglês presencial no IFSP futuramente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro:

16. Caso queira comentar a pergunta acima, fique à vontade.

17. O que um curso de inglês precisa oferecer para que você se sinta motivado a * realizá-lo? Algumas ideias para auxiliar na sua resposta: ambiente (presencial, online ou híbrido), tipos de materiais, tópicos ou temas, etc...
-
-

18. Você estuda ou estudaria inglês para (é possível assinalar mais de uma opção): *

Marque todas que se aplicam.

- Ficar por dentro das notícias gerais por meio de jornal, rádio, revistas, TV, redes sociais, etc...
- Ficar por dentro da minha área de atuação por meio de jornal, rádio, revistas, TV, redes sociais, etc.
- Escrever textos informais em inglês.
- Lazer (assistir a séries, filmes, YouTube, etc...) Viajar para outros países.
- Conseguir uma vaga de emprego.
- Se comunicar em inglês no ambiente de trabalho.
- Falar sobre seus estudos.
- Falar sobre você, sua família e seus interesses.
- Se comunicar com pessoas de outros países.
- Aprender novas habilidades a partir do inglês. Fazer um intercâmbio cultural (estudar fora do país)
- Morar em outro país.
- Realizar provas de pro ciência (vestibular, Enem, outros exames)
- Outro:

19. Caso tenha selecionado "outros" acima, explique com mais detalhes, ou com informações que considere relevantes:
-
-

Pular para a pergunta 20

Sobre o curso de inglês

20. Pensando num curso de inglês, qual das duas temáticas você teria preferência * ?

Marcar apenas uma oval.

Inglês com temáticas gerais (por exemplo: saúde, esporte, educação, economia, relacionamentos, viagens, etc)

Inglês com temática voltada especificamente para sua área de estudos/atuação

Outro:

21. Se você selecionou "Inglês com temáticas gerais", qual seria o tema de seu maior interesse para o curso? Selecione, no máximo, 2 opções.

Marque todas que se aplicam.

Saúde

Esporte

Economia

Relacionamentos

Educação

Culinária

Meio ambiente

Diversidade cultural

Festividades

Outro:

22. Caso tenha selecionado "outros" acima, explique com mais detalhes, ou com informações que considere relevantes:

23. Se você selecionou "Temática voltada especificamente para sua área de estudos/atuação", cite pelo menos 3 TEMAS relacionados a sua área acadêmica/profissional que gostaria que o curso abordasse (Exemplos para auxiliar na sua resposta: linguagem de programação, desenvolvimento web,

indústria 2.0, automobilismo, física quântica, inventores, história automotiva, segurança digital, etc). Lembre-se que são TEMAS da área e não palavras isoladas.

Dúvidas ou sugestões

Qualquer dúvida, estou à disposição : e-mail: fergoulart@ifsp.edu.br ou WhatsApp:

24. Você tem alguma dúvida ou gostaria de deixar alguma sugestão para o curso?

Google Formulários

APÊNDICE B – Plano do curso e *links* para acesso ao material didático

COURSE PLAN	
Main topic	<i>Cultural Diversity</i>
Course Title	<i>English tasks on Cultural Diversity</i>
General objective	Aprender e refletir sobre alguns aspectos de diversidade cultural no mundo na língua inglesa
Subtopics	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What is cultural diversity?</i> • <i>Eastern and Western worlds</i> • <i>Cultural Facts and curiosities</i> • <i>Raising Cultural Awareness</i>
Target public	Estudantes matriculados nos cursos de ensino médio de uma instituição federal tecnológica de ensino
Total workload	30 H (24h presencial)
Weekly workload	2H
Number of weeks	12
Links to access the task cycles	<p><i>Sequence 1 – <u>What is cultural diversity?</u></i></p> <p><i>Sequence 2 – <u>Eastern and Western Worlds</u></i></p> <p><i>Sequence 3 – <u>Cultural Facts and Curiosities</u></i></p> <p><i>Sequence 4 – <u>Raising Cultural Awareness</u></i></p>

GENERAL CONTENT
PRE-COURSE MEETING
Sequence 1 – What is cultural diversity?
<p><i>Cycle 1 – What are their main topics?</i></p> <p><i>Cycle 2 – Top Brazilian cultural trait</i></p>
Sequence 2 – Eastern and Western Worlds

<p><i>Cycle 3 – Replying to a comment</i></p> <p><i>Cycle 4 – Reacting to stereotypes</i></p>
<p><i>Sequence 3 – Cultural Facts and Curiosities</i></p>
<p><i>Cycle 5- Wedding ceremonies</i></p> <p><i>Cycle 6 – Interviewing about a Brazilian Curiosity</i></p>
<p><i>Sequence 4 – Raising Cultural awareness</i></p>
<p><i>Cycle 7- Cultural awareness at school</i></p> <p><i>Cycle 8- Resolutions for 2024</i></p> <p><i>Cycle 9- Cultural diversity mind map</i></p>

Conteúdo por sequências e ciclos de tarefas

<i>PRE-COURSE MEETING</i>	
<i>Title:</i>	<i>Who are we?</i>
<i>Objective:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meet the teachers and classmates;</i> • <i>Share personal information;</i> • <i>Understand the objectives of the course.</i>
<i>Activities</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fill out a personal profile;</i> • <i>Do a survey with classmates to share about cultural background.</i>

SEQUENCE 1: WHAT'S CULTURAL DIVERSITY?

IN THIS SEQUENCE, STUDENTS WILL:

- *Talk about cultural diversity;*
- *Understand the different types and traits of cultural diversity;*
- *Read definitions about cultural diversity and diversity traits;*
- *Listen to recordings about different cultural traits and identify their main topics;*
- *Take a quiz about cultural traits and diversity; listen to a song about diversity;*
- *Listen to a song about diversity;*
- *Decide which are the top 3 most representative cultural traits in your community/country;*
- *Play a game to review what you have learned about cultural diversity/traits.*

CYCLE 1

PRE-TASK:

Phase 1) Discuss with a partner what the images below represent to you; Match the headings with the images above; Read definitions about cultural diversity.

Phase 2) In groups, students listen to a recording about one of the cultural traits and have to choose the correct alternative (topic) provided.

Task title:	<i>What are their main topics?</i>
Task Objective:	<i>Entitle four recordings according to their topics.</i>
Communicative result:	<i>The recording with their respective titles to be published on a blog.</i>
Task typology:	<i>Creative.</i>
Post-task	<i>Take a quiz to review the topic studied</i>

CYCLE 2

PRE-TASK:

Phase 1) Teacher presents students with a text about food traditions and talks to students about a typical English breakfast.

Phase 2) In pairs, students choose a cultural trait that has been discussed and write a paragraph about it to share with the class.

Task title:

Top Brazilian cultural trait.

Task Objective:

Choose and describe the top cultural trait that best characterizes their country/ community.

Communicative result:

A chart for a school project with the description of the community's /country's top cultural traits.

Task typology:

Description; Sharing personal experience;

Post-task

Game to describe cultural traits they have learned.

SEQUENCE 2: EASTERN AND WESTERN WORLDS

IN THIS SEQUENCE, STUDENTS WILL:

- Learn which continents comprise the eastern and western worlds;
- Discuss some of the main differences between the eastern and western worlds;
- Talk about stereotypes regarding the eastern world;
- Leave a comment on a YouTube video;
- React to stereotypes about Brazil.

CYCLE 3

PRE-TASK:

Phase 1. Students identify in the map the continents/countries that comprise the eastern and the western world; Reflect upon the stereotypes regarding the western and eastern worlds in terms of culture and education; Read a text and watch a video about the differences between the eastern and western worlds in terms of culture and discuss its content in groups.

Phase 2. Students read the comments people left on the YouTube video they have just watched and, in pairs, they give their opinion about them, orally.

Task title:	<i>Replying to a comment.</i>
Task Objective:	<i>Reply to a comment left on a YouTube video giving your own point of view.</i>
Communicative result:	<i>The comment on a YouTube video.</i>
Task typology:	<i>Opinion gap.</i>
Post-task	<i>Read the classmates comments and reply to them.</i>

CYCLE 4

PRE-TASK:

Phase 1. Discussion about stereotypes concerning Arab people and discuss if information provided is true or myth.

Phase 2. Watch a short video of Arabs reacting to stereotypes about their culture.

Task title:	<i>Reacting to stereotypes.</i>
Task Objective:	<i>To react to a stereotype about our culture.</i>
Communicative result:	<i>The recording of the reaction for the school project.</i>
Task typology:	<i>Opinion gap.</i>
Post-task	<i>Share with the class what was new for you.</i>

SEQUENCE 3: CULTURAL DIVERSITY FACTS AND CURIOSITIES

IN THIS SEQUENCE, STUDENTS WILL:

- *Learn and share some facts and curiosities about Brazil and some other countries;*
- *Share a curiosity about Brazilian wedding ceremonies;*
- *Interview a friend and find out about a Brazilian curiosity;*

CYCLE 5

PRE-TASK:

Phase 1. Identify to which countries the flags belong to; Match the countries with the curiosities; Talk about how these curiosities happen in Brazil;

Phase 2. In pairs, read about wedding ceremonies' curiosities around the world. After reading, share the information with your classmates. Discuss: Do these happen in Brazil? Which curiosity did you like to learn about the most?

Task title:	<i>Wedding Ceremonies</i>
Objetivo da tarefa:	<i>Share a description about the Brazilian wedding curiosity.</i>
Resultado comunicativo:	<i>The description for the blog.</i>
Tipologia da tarefa:	<i>Description; Sharing personal experience.</i>
Post-task	<i>Present their curiosity to the class and share ideas.</i>

CYCLE 6

PRE-TASK:

Phase 1. Matching activity.

Phase 2. Ask questions to your teacher about a Brazilian curiosity she has seen/experienced.

Task title:	<i>Interviewing about a Brazilian curiosity.</i>
Task Objective:	<i>Interview a classmate to find out his curiosity.</i>
Communicative result:	<i>The interview for the school project.</i>
Tipologia da tarefa:	<i>Information gap</i>
Post-task	<i>Students choose the curiosity they would like to see in person and give reasons why.</i>

SEQUENCE 4: RAISING CULTURAL AWARENESS

IN THIS SEQUENCE, STUDENTS WILL:

- *Talk about cultural awareness at school;*
- *Create a post for your school journal on cultural awareness at school;*
- *Review what you have learned about cultural diversity;*
- *Create a mind map on cultural diversity;*

CYCLE 7

PRE-TASK:

Phase 1. Read the definition for cultural awareness

Phase 2. In pairs, students have to organize a chart with the school rules provided and add some rules to the chart.

Task title:	<i>Cultural awareness at school.</i>
Task Objective:	<i>Write a chart with dos and donts to post on their school journal.</i>
Communicative result:	<i>The chart on cultural awareness at school.</i>
Task typology:	<i>Listing / Creative.</i>
Post-task:	<i>Create a big chart to post on the school wall.</i>

CYCLE 8

PRE-TASK:

Phase 1. Discuss about resolutions

Phase 2. Talk to a partner about 50 new years resolutions and discuss those they intend to accomplish.

Task title:	<i>New year's resolution on cultural awareness at school</i>
Task Objective:	<i>Write a list of 5 resolutions they will do to become more culturally aware at school next year.</i>
Communicative result:	<i>The list with the resolutions.</i>
Task typology:	<i>Listing/ Creative.</i>
Post-task:	<i>Present their resolutions to the class.</i>

CYCLE 9**PRE-TASK:**

Phase 1. Teacher reads definition of mind maps with students and show them some models.

Phase 2. In pairs, students add the missing information to create a mind map on social networks.

Task title:

Cultural diversity mind map.

Task Objective:

Draw a mind map on cultural diversity.

Communicative result:

The mind map on cultural diversity.

Task typology:

Listing/ Creative.

Post-task:

Game to review the content of the course.

APÊNDICE C – Questionário estruturado aplicado após cada ciclo de tarefas

Questionário Pós-ciclos

ESTE FORMULÁRIO TEM COMO PROPÓSITO CONHECER COMO FOI SUA EXPERIÊNCIA COM O CICLO DE ATIVIDADES

SUGIRO QUE VOCÊ VERIFIQUE O MATERIAL PARA RELEMBRAR O QUE FOI TRABALHADO.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo *

2. Você tinha algum conhecimento sobre os assuntos abordados neste ciclo? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Muito pouco
- Outro:

3. Você achou o conteúdo em inglês: *

Marcar apenas uma oval.

- Fácil
- Médio
- difícil

4. Sobre a pré-tarefa, de 0 a 5, o quanto ela ajudou na realização da tarefa seguinte (dar os títulos para os áudios) ? *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. De que maneiras a pré-tarefa te ajudou (ou não) na realização da tarefa. *
- EXPLIQUE COM EXEMPLOS.

-
6. Em que sentidos a pré-tarefa mais te ajudou na realização da tarefa 1? *

Marque todas que se aplicam.

- com o
 conteúdo
 com ideias
 com língua
 com
 vocabulário
com motivação
outros

7. Você acha que trabalhar com um amigo na pré-tarefa te ajudou no desempenho * da tarefa? De que formas seu amigo te ajudou? Dê exemplos.

8. Como você avalia seu desempenho na tarefa? * *Marcar apenas uma oval.*

- Fraco
 Bom
 ótimo

9. Comentários adicionais

Google Formulários

APÊNDICE D – Questionário de interesse

FORMULÁRIO DE INTERESSE PARA O CURSO DE INGLÊS PRESENCIAL NO IFSP - INÍCIO AGOSTO 2023 PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Caro(a) aluno(a),

Agradeço o seu interesse em participar do curso de inglês presencial no IFSP!!! O curso, que pertence a uma das fases da minha pesquisa de doutorado, tem como foco a comunicação na língua inglesa (não se trata de um curso com foco em gramática).

Este formulário não garante sua matrícula no curso.

Os estudantes selecionados serão contatados via WhatsApp e/ou e-mail.

Informações:

Curso gratuito

Número de vagas: 20 vagas

Carga horária: 30h (12 horas presencial)

O curso será oferecido uma vez por semana, às segundas-feiras, das 9h30 as 11h30.

Público alvo: Todos os estudantes do Ensino Médio do IFSP

Inscrições: até o dia 30 de junho de 2023

Número de encontros síncronos no IFSP: 12

Início previsto: Meados de Agosto de 2023

Término previsto: Final de Novembro de 2023 Você
receberá um certificado de participação !

Este questionário tem como objetivo coletar informações pessoais para a sua possível matrícula no curso.

(para mais informações: fergoulart.ifsp@gmail.com)

Fernanda Goulart

Professora de inglês do Instituto Federal de São Paulo

Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de São Carlos

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome Completo *

2. E-mail *

3. Telefone para contato (Whatsapp, com DDD) *

4. Curso em que está matriculado no IFSP campus Piracicaba *

Marcar apenas uma oval.

- EM em Informática
- EM em Manutenção Automotiva

5. Você terá disponibilidade para realizar o curso presencial às segundas-feiras de * manhã, no IFSP, das 9h30 as 11h30 , no próximo semestre?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro:

-
6. Qual ano do EM está cursando ? *

Marcar apenas uma oval.

- Primeiro ano do EM
- Segundo ano do EM
- Terceiro ano do EM
- Quarto ano do EM

7. Caso você não tenha certeza de que conseguirá permanecer até o final do * curso, ou caso tenha outros compromissos esporádicos na segunda-feira no segundo semestre, sugiro que aguarde uma próxima turma. :(

Você está disposto a permanecer no curso até novembro e estar presente em, pelo menos, 75% das aulas?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Como você considera seu nível de inglês geral *

Marcar apenas uma oval.

Iniciante

Intermediário

Avançado

9. Quais são suas expectativas para este curso de inglês? *

10. Comentários (caso deseje fazer alguma pergunta ou deixar algum comentário) *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – Questionário de perfil

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Caro(a) aluno(a) voluntário(a),

Este questionário tem como objetivo colher informações sobre o seu perfil geral e seu contato com a língua inglesa. São informações muito importantes para a pesquisa da qual está participando.

Não se preocupe, sua identidade será preservada.

Agradeço muito sua colaboração.

Fernanda Goulart

Professora de inglês do Instituto Federal de São Paulo

Doutoranda em Linguística da Universidade Federal de São Carlos

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo *

2. E-mail *

3. Telefone (WhatsApp) *

4. Qual sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

14

15

16

17

18

Outro:

5. Em qual curso está matriculado no IFSP? * *Marcar apenas uma oval.*

Ensino Médio (Informática)

Ensino Médio (Manutenção Automotiva)

6. Qual ano está cursando? * *Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

4

7. Você cursou o ensino fundamental em * *Marcar apenas uma oval.*

Escola pública

Escola particular

Ambas

(parcialmente)

Outro:

8. Você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Caso trabalhe, qual sua função: *

A língua inglesa na sua vida

10. Você gosta do inglês oferecido na escola? Por quê? (Caso não tenha a disciplina ainda, você gostava das aulas de inglês na outra escola? Comente.) *

11. Você pode descrever como foi (tem sido) sua experiência com a aprendizagem de língua inglesa na escola? *

12. Onde você estudou inglês? (você pode selecionar mais de uma opção). *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino infantil
 - Ensino Fundamental 1 (até sexto ano)
 - Ensino Fundamental 2 (sexto ao nono ano)
 - Outro:
-

13. Você tem o costume de estudar inglês sozinho em casa? Comente. *

14. Você estuda ou já estudou inglês em alguma escola de idiomas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

15. Por quanto tempo? *

16. Qual o nome da escola? *

17. Você gosta de inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Mais ou menos

18. Você acha que saber inglês vai fazer diferença na sua vida no futuro? *

Comente.

19. Você usa inglês no seu dia a dia? *

Marcar apenas uma oval.

- Não, porque não vejo necessidade.
- Não, porque não tenho conhecimento suficiente da língua, senão usaria.
- Muito pouco.
- Às vezes.
- Muito.
- O tempo todo.
- Outro:

20. Você usa a língua inglesa no seu dia a dia para (é possível assinalar mais de * uma opção):

Marque todas que se aplicam.

- Não uso pelos motivos citados acima.
 - Conversar com amigos que vivem fora do país
 - Ficar por dentro das notícias do mundo por meio de jornais, TV, redes sociais, etc ...
 - Assistir a vídeos no YouTube sobre assuntos diversos
 - Escrever textos informais
 - Cumprir tarefas do trabalho/profissão
 - Fazer pesquisas acadêmicas
 - Ouvir músicas que gosta
 - Outro:
-

21. Explique um pouco como é o seu contato com a língua inglesa no seu dia a dia a * dia fora da escola

22. Você usa inglês no seu trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Não trabalho.
- Sim, muito.
- Sim, às vezes.
- Sim, mas é raro.
- Nunca usei.

23. Você já esteve em algum país de língua inglesa? Qual? Por quanto tempo?
* Comente

24. Como você considera seu conhecimento de inglês no geral? *

Marcar apenas uma oval.

- Iniciante
- Intermediário
- Avançado

25. Comente um pouco sobre seu conhecimento da língua inglesa com alguns *
exemplos.

26. O que você espera deste curso?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F – Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa de doutorado **“O QUE O USO DE PRÉ-TAREFAS PODE NOS REVELAR SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE TAREFAS COMUNICATIVAS POR APRENDIZES DE UM INSTITUTO FEDERAL EM BUSCA DA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?”** a ser realizada no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- Campus Piracicaba**, cujo pesquisador responsável é **Fernanda Goulart**, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

O objetivo do estudo é analisar de que maneiras o uso de pré-tarefas, desenvolvidas a partir do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), pode contribuir para o seu desempenho e aquisição da língua inglesa durante a realização de um curso presencial de inglês composto por tarefas comunicativas.

Você está sendo convidado porque os resultados serão muito importantes para que possamos compreender o potencial da pré-tarefa na aquisição da língua inglesa e avançarmos as pesquisas sobre o Planejamento Temático Baseado em Tarefas no Brasil.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada e consiste em participar de encontros presencialmente no campus, nos quais a sequência didática será aplicada.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. É importante destacar que, se você decidir não participar mais desta pesquisa, você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência.

Como coleta de dados, você participará de encontros/aulas presenciais que serão gravados para observação e futura análise. Dois questionários para que seja possível traçar o seu perfil geral e necessidades de uso da língua inglesa dos estudantes serão aplicados. Entrevistas a partir dos pontos relevantes da aula também poderão ser realizadas seja necessário. Além disso, haverá observação do desempenho dos alunos durante a realização das tarefas propostas com notas de campo.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos que poderá se submeter são possível constrangimento e desconforto devido às gravações das aulas e durante a realização dos encontros, discussões e preenchimento dos questionários. Também, pode haver riscos com o deslocamento até o campus onde a pesquisa será realizada.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: participação de um curso de língua inglesa temático que atuará como um instrumento de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Atendendo a Resolução 510/2016, está previsto o ressarcimento ao (a) estudante por despesas ou danos decorrentes da pesquisa. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados e deletados.

Você terá direito à indenização no caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, bem como receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos comprovadamente decorrentes dela.

Você também pode entrar em contato a qualquer momento com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFSP fica na Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, Telefone: (11) 3775-4569, E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br /e/ou com o pesquisador (s) através dos contato(s) que constam junto ao campo da(s) assinatura(s)

Este documento (TCLE) visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. O documento será entregue a você presencialmente via cópia física pelo pesquisador responsável. Deve ter todas as páginas ser rubricadas, exceto a com as assinaturas, e assinada ao seu término por você. Em seguida, o documento deve ser devolvido assinado e rubricado para o pesquisador responsável.

Declaro que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitoria de PósGraduação e 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Fernanda Goulart

Email: fergoulart@ifsp.edu.br

APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa de doutorado **“O QUE O USO DE PRÉ-TAREFAS PODE NOS REVELAR SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE TAREFAS COMUNICATIVAS POR APRENDIZES DE UM INSTITUTO FEDERAL EM BUSCA DA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?”** a ser realizada no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- Campus Piracicaba**, cujo pesquisador responsável é **Fernanda Goulart**, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

O objetivo do estudo é analisar de que maneiras o uso de pré-tarefas, desenvolvidas a partir do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), pode contribuir para o seu desempenho e aquisição da língua inglesa durante a realização de um curso presencial de inglês composto por tarefas comunicativas.

Você está sendo convidado porque os resultados serão muito importantes para que possamos compreender o potencial da pré-tarefa na aquisição da língua inglesa e avançarmos as pesquisas sobre o Planejamento Temático Baseado em Tarefas no Brasil.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada e consiste em participar de encontros presencialmente no campus, nos quais a sequência didática será aplicada.

Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. É importante destacar que, se você decidir não participar mais desta pesquisa, você receberá da pesquisadora um termo dando ciência de sua desistência.

Como coleta de dados, os encontros presenciais serão gravados para observação e futura análise. Você responderá a dois questionários para que seja possível traçar o seu perfil geral e suas necessidades de uso da língua inglesa. Entrevistas a partir dos pontos relevantes da aula também poderão ser realizadas caso seja necessário. Além disso, haverá observação do desempenho dos alunos durante a realização das tarefas propostas com notas de campo.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos que poderá se submeter são possível constrangimento e desconforto devido às gravações das aulas e durante a realização dos encontros, discussões e preenchimento dos questionários. Também, pode haver riscos com o deslocamento até o campus onde a pesquisa será realizada.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: participação de um curso de língua inglesa temático que atuará como um instrumento de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Atendendo a Resolução 510/2016, está previsto o ressarcimento ao (a) estudante por despesas ou danos decorrentes da pesquisa. Os materiais coletados serão mantidos sob nossa guarda por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente descartados e deletados.

Você terá direito à indenização no caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, bem como receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos comprovadamente decorrentes dela.

Este documento (TALE) visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. O documento será entregue a você presencialmente via cópia física pelo pesquisador responsável. Deve ter todas as páginas ser rubricadas, exceto a com as assinaturas, e assinada ao seu término por você. Em seguida, o documento deve ser devolvido assinado e rubricado para o pesquisador responsável.

Declaro que a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-reitoria de PósGraduação e 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Você e/ou seu responsável legal também podem entrar em contato a qualquer momento com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de São Paulo (CEP/IFSP) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/IFSP fica na Rua Pedro Vicente, 625, Canindé – São Paulo - SP, Telefone: (11) 3775-4569, E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br /e/ou com o pesquisador (s) através dos contato(s) que constam junto ao campo da(s) assinatura(s)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora:

Fernanda Goulart

Email: fergoulart@ifsp.edu.br

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O QUE O USO DE PRÉ-TAREFAS PODE NOS REVELAR SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE TAREFAS COMUNICATIVAS POR APRENDIZES DE UM INSTITUTO FEDERAL EM BUSCA DA AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA

Pesquisador: Fernanda Goulart

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53423321.4.0000.5504

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.261.833

Apresentação do Projeto:

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas na apresentação do projeto foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1855898.pdf, de 11/11/2021) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_nov.pdf, de 11/11/2021):

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 24 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br