

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TAÍNE BATISTA ALVES

ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS TAREFAS
COMUNICATIVAS DE UM MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS

CURITIBA

2023

TAÍNE BATISTA ALVES

ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS TAREFAS
COMUNICATIVAS DE UM MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS

Dissertação apresentada como requisito final
para a obtenção do título de Mestre no programa
de Pós Graduação em Letras, setor de Ciências
Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Paula Garcia de
Freitas

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

Alves, Taíne Batista

Estudo das percepções dos professores sobre as tarefas comunicativas de um manual didático de inglês. / Taíne Batista Alves. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Garcia de Freitas.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental - Livros didáticos. 3. Professores de Inglês – Formação. 4. Métodos de ensino. I. Freitas, Paula Garcia de, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TAÍNE BATISTA ALVES** intitulada: **ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS TAREFAS COMUNICATIVAS DE UM MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS**, sob orientação da Profa. Dra. PAULA GARCIA DE FREITAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

17/03/2023 16:26:37.0

PAULA GARCIA DE FREITAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

21/03/2023 17:31:38.0

EDCLEIA APARECIDA BASSO DIDYK

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -)

Assinatura Eletrônica

17/03/2023 17:16:54.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/03/2023 20:07:00.0

LEONARDO DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

DEDICATÓRIA

À memória de Vitória Jaruga Batista, minha avó, sábia matriarca da família, que demonstrava muito orgulho pela profissão que escolhi exercer.

Aos meus pais, que mesmo longe me apoiaram e incentivaram em toda a trajetória na universidade possibilitando o meu aprendizado e o meu crescimento profissional;

Ao meu irmão, que me incentiva aos estudos e ao meu sucesso profissional.

Ao meu namorado, que me ofereceu apoio e incentivo nos momentos mais difíceis desta trajetória.

E aos meus avós, que me inspiram e que me transmitem muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado e por ter dado força e sabedoria para completar meu estudo.

Da mesma maneira, quero expressar minha gratidão a algumas pessoas específicas:

Reverencio a professora doutora Paula Garcia de Freitas, que se dispôs a orientar o meu trabalho com maestria e pela confiança depositada na minha proposta de pesquisa. Obrigada por manter-me motivada em todo esse processo.

Ao colégio em que ministrei aulas, que me possibilitou de fazer essa pesquisa sem alguma restrição que pudesse prejudicar o andamento dela.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa como voluntários e com boa vontade, proporcionando então, os principais dados para que eu chegasse ao objetivo do meu trabalho.

Agradeço também aos professores que compõem a minha banca examinadora, pois contribuíram para que o trabalho fosse bem elaborado.

Por fim, gostaria de enfatizar o meu agradecimento ao meu parceiro, meu irmão e meus pais que puderam estar comigo durante essa empreitada, me apoiando e ajudando a vencer esse desafio.

A tantas outras pessoas que não citarei aqui, mas que de alguma maneira fizeram parte desta trajetória.

“A different language is a different vision of life”.

Federico Fellini.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo verificar em qual proporção as atividades de um livro didático de inglês, classificadas por esta pesquisadora como “tarefas comunicativas”, são propostas por professores do 6º ano do ensino fundamental II da instituição de ensino em que trabalha. Para conseguir entender o que é tarefa e analisar as atividades do manual didático, foi necessário formar um arcabouço teórico sobre a Abordagem por Tarefas (COSTA, 2016), o conceito de tarefa (WILLIS E WILLIS, 2007), a estrutura da tarefa (WILLIS E WILLIS, 1996; COSTA, 2016); o papel e a formação do professor (BREEN, 1998; ROLDÃO, 2017). A partir das leituras, da análise do material e dos dados coletados através de um questionário com perguntas sociodemográficas e pedagógicas com os professores do segmento, foi possível entender se e em que medida as atividades presentes no livro didático da instituição que podem ser classificadas como tarefas comunicativas estão sendo priorizadas no ensino de inglês como língua estrangeira e, a partir daí, relacionar o seu uso (ou não) com a formação inicial dos professores participantes da pesquisa e o seu conhecimento (teórico ou prático) sobre a abordagem de ensino por tarefas. A pesquisa permitiu constatar que os professores tem pouco conhecimento da Abordagem por Tarefas a ponto de priorizar esse tipo de atividade e, dessa forma, optam por utilizar exercícios tradicionais por se sentirem mais seguros.

Palavras-chave: Tarefa; Abordagem comunicativa; Ensino de línguas; Formação; Abordagem por Tarefas.

ABSTRACT

This work aims to verify in what proportion, the activities of an English textbook, classified by me as "communicative tasks", are proposed by elementary school II teachers of the educational institution where I work. In order to understand what a task is and analyze the fragmented activities of the textbook, I formed a theoretical framework on the task approach (COSTA, 2016), the concept of task (WILLIS E WILLIS, 2007), the structure of the task (WILLIS E WILLIS, 1996; COSTA, 2016) the role and training of the teacher (BREEN, 1998; ROLDÃO, 2017). From the readings, the analysis of the material and the data collected, through a questionnaire with sociodemographic and pedagogical questions with the teachers of the segment. I will understand the reason why the communicative approaches are not being prioritized in the teaching of Languages, in order to relate with the initial formation of the teacher and to understand if there was contact with the approach by tasks.

Keywords: Task; Communicative approach; Language teaching; Pre-service teacher; Task approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - REPRESENTAÇÃO ILUSTRATIVA DA ESTRUTURA DO TASK BASED LEARNING AND TEACHING.....	22
Figura 2 - EXEMPLO DE ATIVIDADE – LISTENING	23
Figura 3 - EXEMPLO DE ATIVIDADE COM FOCO NA ESTRUTURA.....	30
Figura 4 - CAPTURA DE TELA DA ANÁLISE DA ATIVIDADE	31
Figura 5 - EXEMPLO DE ATIVIDADE CONSIDERADA TAREFA.....	31
Figura 6 - CAPTURA DE TELA DA ANÁLISE DA ATIVIDADE	32
Figura 7 - CAPTURA DE TELA DA ANÁLISE DA ATIVIDADE	54
Figura 8 - GRÁFICO DE REPRESENTAÇÃO DE TAREFA POR UNIDADE	54
Figura 9 - EXEMPLO DE ATIVIDADE – SPEAKING.....	56
Figura 10 - EXEMPLO DE TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA – WRITING.....	58
Figura 11 - EXEMPLO DE ATIVIDADE – READING.....	61
Figura 12 - GRÁFICO DA FAIXA ETÁRIA	64
Figura 13 - GRÁFICO DO ESTADO CIVIL.....	64
Figura 14 - GRÁFICO DO GRAU DE ESCOLARIDADE	65
Figura 15 - GRÁFICO DA EXPERIÊNCIA.....	66
Figura 16 - GRÁFICO DO TIPO DE EXPERIÊNCIA	66
Figura 17 - GRÁFICO DO SEGMENTO DE ENSINO	67
Figura 18 - GRÁFICO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA	67
Figura 19 - GRÁFICO <i>CONTINUUM</i> DAS UNIDADES 1-4	74
Figura 20 - GRÁFICO <i>CONTINUUM</i> DAS UNIDADES 5-8	74
Figura 21 - GRÁFICO <i>CONTINUUM</i> DAS UNIDADES 9-12	75
Figura 22 - GRÁFICO GERAL	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO EM PORTUGUÊS	25
Tabela 2 - DESCRIÇÃO DOS 7 COMPORTAMENTOS EFETIVOS DO PROFESSOR.....	38
Tabela 3 - TRADUÇÃO DO TEXTO EM PORTUGUÊS	62
Tabela 4 - TOTAL DE ATIVIDADES	72
Tabela 5 - RESPOSTAS POSITIVAS E NEGATIVAS.....	76

LISTA DE SIGLAS

TBLT – *Task -Based - Learning and Teaching*

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

PP – Professor participante

PUC – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

ST- *Student book*

WB - *Workbook*

LD – Livro didático

Q - Questão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 Objetivos	18
1.1 Objetivos gerais	18
1.2 Objetivos específicos	18
2 Plano da dissertação	20
CAPÍTULO 1 – TAREFAS COMUNICATIVAS	21
1.1 Tarefa e exercício.....	27
1.2 Identificando a tarefa	29
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IDIOMAS.....	34
2.1 O professor como mediador e propulsor da mudança	36
2.2 O papel do livro didático	40
2.3 - Percepção dos professores sobre tarefa	43
3 METODOLOGIA	47
3.1 Tipo da pesquisa	47
3.2 Contexto da pesquisa.....	48
3.2.1 Corpus	49
3.2.2 Classificação das atividades	52
CAPÍTULO 4. CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO.....	69
CAPÍTULO 5. O PROFESSOR E A TAREFA	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERENCIAS.....	94
ANEXOS.....	99
Anexo 1 - Análise do material didático.....	100
Anexo 2 - entrevista parte 1	114
Anexo 3 - entrevista parte 1	117
Anexo 4 - entrevista parte 2	118
Anexo 5 - autorização de pesquisa acadêmica	122
Anexo 6 - termo de consentimento	123

INTRODUÇÃO

Há alguns anos tenho lançado meu olhar sobre os efeitos do Ensino de Línguas baseado em Tarefas - *Task-Based Learning (TBL)*, também mencionado por *Task Based Learning and Teaching (TBLT)* ou *Task Based Instruction (TBI)*.

Mas o que é o Ensino de línguas baseado em tarefas? É um jeito de conceber a aula de língua a partir das atividades que são propostas e não somente com base no conteúdo a ser ensinado. Nesse tipo de ensino, a aprendizagem da língua é resultante das interações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-material de ensino, em contextos de uso real da língua. Embora a literatura sugira que o Ensino de Línguas baseado em Tarefas seja a “versão forte da Abordagem Comunicativa” (NORRIS, 2015; ELLIS 2003; LONG, 1985), aqui no Brasil ainda parece ser uma novidade.

Conheci tal abordagem na disciplina de metodologia na universidade onde cursei Letras e, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, realizei uma pesquisa de campo sobre a implementação da metodologia em uma escola de línguas para a terceira idade. Tal estudo mostrou o potencial da metodologia *Task- Based Learning and Teaching (TBLT)* para esse público-alvo, pois pude analisar os resultados a partir de um estudo exploratório e expositivo.

Tal pesquisa foi realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), localizada na cidade de Curitiba, através do Núcleo de Aprendizado para Pessoas Idosas (NAPI). O estudo contou com a participação de 25 alunos da terceira idade em duas turmas de nível intermediário de Inglês. O material utilizado no início da pesquisa foi um pré-questionário composto de perguntas diagnósticas e meta-cognitivas que possibilitaram a identificação do público que faz parte desta instituição e o interesse deles no aprendizado da língua inglesa. Os alunos foram convidados a dar sugestões de atividades dentro do questionário, a fim de engajá-los no desenvolvimento das principais habilidades no ensino/aprendizado da Língua Estrangeira Moderna (LEM). Após a análise das sugestões, preparei uma aula baseada no TBLT a partir das sugestões presentes no questionário. No final da pesquisa, após a aplicação da aula, entreguei aos estudantes um pós-questionário, chamado de questionário de avaliação, para que todos pudessem

avaliar a aula ministrada e dar sugestões para aperfeiçoá-la. Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam que a escolha do TBLT foi apropriada para o ensino de inglês para idosos, já que os alunos participaram ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a experiência se mostrou gratificante para ambos os lados, tanto para mim, como professora, que consegui alcançar as suas expectativas e colocar em prática todo o seu plano de aula, quanto para os alunos, que parecem ter aprendido o que tinha sido apresentado de um jeito diferente do habitual. Com aquele estudo, pude constatar que uma aula ministrada por TBLT não oferece somente o uso engajado de uma língua estrangeira na construção do conhecimento, mas também auxilia os estudantes na promoção e desenvolvimento de autonomia e confiança no processo de formação, já que se sentem motivados e engajados durante todo o percurso.

Motivada pelos efeitos positivos das tarefas com a terceira-idade, ao ingressar no mercado de trabalho, dando aula de inglês em uma escola da rede particular da cidade de Curitiba, procurei implementá-las com um novo público-alvo, jovens de 11 a 14 anos, alunos do ensino fundamental 2. Posso dizer que em determinados contextos eu consigo realizar, em sala de aula, atividades que podem ser consideradas tarefas, isto é: “atividades que exigem o uso da linguagem com foco no significado. Envolvem os alunos na compreensão e produção de um significado para um resultado comunicativo” (XAVIER, 2007, p.2)¹.

Às vezes essas atividades estão presentes no material didático adotado pela instituição; outras vezes é necessário adaptar aquelas com um viés mais tradicional, que visam a contextualizar o uso de uma estrutura, transformando-as em tarefas. Nas palavras de Xavier (2007), o que faço é uma ação de “tarefar”, entendida como uma forma de disfarçar um exercício e esconder sua identidade verdadeira, através do uso de elementos de realismo e relevância, os quais aproximam os alunos de temas e situações do dia a dia deles.

Entre meus colegas de profissão, no entanto, percebo que atividades presentes no material que considero tarefas, capazes de engajar os alunos em uma aprendizagem real da língua, são facilmente descartadas por vários motivos, como falta de tempo, desconhecimento por parte do professor, pois tal atividade sairia do tradicional, prazos curtos para cumprimento do conteúdo programático

¹Texto original: activities that call for primarily meaning-focused language use. They are intended to engage the learners in meaning comprehension and production for a communicative outcome.

antes das avaliações. Esses professores parecem estar preocupados em “dar conta do conteúdo”, por meio de exercícios estruturais presentes no material, como por exemplo: “complete a frase com o verbo adequado”.

Esse cenário pode ser decorrente das crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas, ainda com raízes fortes e profundas na abordagem tradicional de ensino, na qual o professor transmite o conhecimento e os alunos realizam atividades de uma forma mecanizada, a fim de praticar a estrutura apresentada pelo professor (Semeguini et al, 2021). Pode também ser reflexo da formação inicial de professores, que ainda não prioriza o conhecimento de abordagens mais comunicativas como pode ser considerada a Abordagem por Tarefas.

Se um programa baseado em tarefas é capaz de favorecer a aprendizagem da língua estrangeira/adicional e proporcionar as condições ideais, como a exposição dos alunos à língua-alvo, oportunidades para o uso real dessa língua e o foco no significado das interações (WILLIS, 1996, p. 59-60), parece fundamental compreender se e em que medida tal abordagem faz parte das práticas de ensino de línguas utilizadas na sala de aula de línguas e é isso que este trabalho se propõe a averiguar.

Embora haja um leque de abordagens de ensino de línguas e que haja avanços, ainda parece imperar um modelo tradicional, baseado na apresentação formal de estruturas da língua-alvo, que serão foco de exercícios para fixação da regra, seguido de produções orais/escritas para praticar a estrutura apresentada em contextos artificiais de uso. Essa prevalência pode estar relacionada a diferentes fatores, como a adoção de um material de ensino que privilegie tais práticas, a necessidade de cumprir um programa estipulado pela instituição de ensino ou simplesmente o desconhecimento de outras abordagens de ensino por parte dos professores. Em todas as hipóteses, o (des)conhecimento da Abordagem por Tarefas parece estar relacionado à formação – inicial ou continuada – de professores e agentes da Educação.

No artigo de Semeguini *et al* (2021), que procura refletir sobre a formação de professores de línguas estrangeiras e avaliar a familiaridade deles com a abordagem de ensino TBLT e a abordagem intercultural, as autoras deram um curso para apresentar para professores de línguas tais abordagens Intercultural e por Tarefas, que foram adotadas em suas aulas de italiano para crianças das

escolas públicas de Curitiba. A partir das respostas dos cursistas às suas atividades foi possível analisar a familiaridade dos professores de idiomas em formação com as abordagens apresentadas e as respostas permitiram identificar que ainda há a preferência por abordagens mais tradicionais no ensino de línguas, mesmo diante de falas e discursos sobre abordagens comunicativas. Eis a conclusão desse estudo:

Foi possível inferir que a formação de professores de línguas estrangeiras ainda é permeada por uma visão estruturalista de ensino, na qual o professor transmite o conhecimento e os alunos são convidados a realizar atividades para a prática mecanizada da estrutura que está sendo ensinada/ aprendida (SEMEGUINI *et al*, 2021, P. 20).

Essa constatação sugere que a formação de professores está deixando de lado abordagens com um viés mais comunicativo como o TBLT. De acordo com Norris (2015), incentivar os professores a adotar tal abordagem é também uma maneira de ajudá-los a se familiarizar com ela, uma abordagem de ensino cuja maestria é difícil de ser adquirida de modo independente, automático e imediato.

Diante disso, este estudo busca averiguar se e em que medida os professores de inglês da instituição de ensino em que trabalho realizam as tarefas presentes no manual de ensino adotado e, em caso positivo, como elas são propostas aos alunos, isto é, se são propostas como tarefas ou são transformadas em exercícios, com base nos escritos de Xavier (2007). Segundo a autora, “devido à atualização dos exercícios, é possível que os professores possam encontrar dificuldades em rotular uma atividade como uma tarefa ou um exercício”² (XAVIER, 2007, p. 3 – minha tradução).

As práticas que vêm sendo adotadas para o ensino de línguas parecem não estar alinhadas com o que os documentos oficiais em vigor preveem para os anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) os estudantes do fundamental – anos finais – devem ser expostos a desafios de maior complexidade e, por isso, é importante retomar e ressignificar a aprendizagem visando ao aprofundamento e à ampliação do repertório desses estudantes. Essa asserção fica clara no seguinte trecho do documento:

² No original: “Due to the upgrade of the traditional language exercises, it is possible that teachers may find difficulties in labeling an activity as either a task or an exercise” (XAVIER, 2007, P.3).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 60).

É importante ressaltar que o documento cita a autonomia do aluno objetivando a interação e aprofundamento do conhecimento: “Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

Sobre o ensino de línguas, a BNCC estabelece para os anos finais:

o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa (BRASIL, 2018, P.241).

A Abordagem por Tarefas possibilita o engajamento e a participação do aluno, tornando-o crítico e inserindo-o em contexto real, possibilitando o exercício da cidadania. Além disso, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado” (BRASIL, 2018, P. 241).

Nesse sentido, fica claro que o conhecimento teórico e prático da TBLT é essencial para os professores de línguas, mas em particular os professores de inglês da instituição em que trabalho, pois poderá permitir o planejamento das atividades de modo a proporcionar um ensino que privilegie a verdadeira autonomia, de alunos e professores.

O trecho abaixo afirma o que os estudos sobre o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira apontaram nas últimas três décadas.

As pesquisas sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira em contexto brasileiro, desenvolvidas ao longo das últimas três décadas, principalmente, têm permitido a profissionais da área encontrar alternativas para minimizar as dificuldades encontradas em sala de aula. Considerando-se o público a quem se destinam as aulas de língua estrangeira até o momento, o cenário desses estudos tem sido, majoritariamente, o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio. (ROCHA, Cláudia H.; BASSO Edcleia, 2007, p.220).

Acredito que a Abordagem por Tarefas para o ensino de inglês para alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio seja fundamental, para o desenvolvimento da autonomia preconizada pelos documentos oficiais para este público. Para tanto, os professores precisam ter conhecimento prático e teórico de abordagens comunicativas como a Abordagem por Tarefa. Segundo Van Den Branden, nos últimos 25 anos, professores de vários continentes foram informados sobre o TBLT e o papel que devem adotar dentro dele. Em alguns lugares, como na Nova Zelândia, os professores foram aconselhados por seus governos de que o TBLT é a abordagem preferida para o ensino de idiomas (VAN DEN BRANDEN, 2016, p. 172). Editores em diversos lugares estão escrevendo livros didáticos baseados em tarefas, portanto, o que quer que a Abordagem por Tarefas signifique, é uma coisa boa (LITTLEWOOD, 2004, p. 319). Atualmente, com um conhecimento sobre essa abordagem e lecionando para o fundamental 2, observo - e gostaria que os meus colegas de trabalho tivessem a mesma visão - a importância de inverter os papéis e apostar em metodologias como o TBLT. Ela pode ser considerada uma metodologia ativa, pois permite ao aluno ser o centro do conhecimento e o professor, um mediador, o qual conduz para o resultado final, apresentando aos estudantes apontamentos positivos ou negativos, mas que contribuam para o crescimento e o desenvolvimento do aprendizado da Língua Estrangeira Moderna (LEM).

Diante disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

1 Objetivos

1.1 Objetivos gerais

Verificar se e em que medida, atividades classificadas como “tarefas comunicativas” de um livro didático de inglês são propostas por professores do 6º ano do ensino fundamental II da instituição de ensino em que trabalho.

1.2 Objetivos específicos

- a) Classificar as atividades didáticas do livro *American think starter* a fim de verificar quais podem ser consideradas tarefas comunicativas;
- b) Mapear quais dessas atividades são utilizadas e quais não são pelos

professores da instituição de ensino e conhecer os motivos por essa escolha didática;

- c) Verificar se os professores transformam essas tarefas em exercícios.
- d) Entender as percepções dos professores sobre o LD;
- e) Relacionar essa escolha com a formação inicial dos professores do meu ambiente de trabalho, na tentativa de compreender se há conhecimento teórico e prático sobre a Abordagem por Tarefas.

2 Plano da dissertação

Nesta introdução apresentei as motivações, as justificativas e os objetivos que sustentam este estudo. Além disso, apresentei brevemente o conceito de tarefa e os motivos que fazem dessa técnica a “versão forte da abordagem comunicativa” (ELLIS, 2003, p. 15). No Capítulo 1, explico o que é tarefa sob vários pontos de vista e indico qual definição orienta este estudo. Ainda nesse capítulo, traço um paralelo entre os termos tarefa e exercício e abordo uma forma de identificar uma tarefa, partindo de Willis e Willis (2007).

No capítulo 2, explano sobre a formação de professores, incluindo uma seção sobre o papel do livro didático e sobre a percepção dos professores sobre tarefa. Na metodologia da minha dissertação, descrita como capítulo 3, apresento o tipo da pesquisa bem como o contexto, o *corpus*, que é o manual didático, explico como fiz a classificação das tarefas presentes no material e como foi feita a entrevista com os professores participantes. Já no capítulo 4, mostro a classificação das atividades do livro didático analisado, destacando as tarefas.

No capítulo 5, apresento os dados referentes à entrevista que foi dividida em duas partes. Por fim, no último capítulo apresento as considerações finais do meu estudo.

CAPÍTULO 1 – TAREFAS COMUNICATIVAS

1 O que é uma tarefa comunicativa?

A tarefa (*task*) é a base de todas as ações da Abordagem por Tarefas. É importante destacar que a tarefa não é apenas um exercício trabalhado em sala de aula: segundo a metodologia TBLT, a tarefa necessita seguir alguns critérios e especificidades. Willis (1996) define tarefa como ³“(…) uma atividade comunicativa orientada para um objetivo com um resultado específico, onde a ênfase está na troca de significados e não na produção de formas de linguagem específicas” (WILLIS, 1996 p.36, minha tradução). Essa definição aborda a tarefa como uma atividade comunicativa com objetivo de alcançar um resultado final.

Na definição de Ellis, ‘tarefa’ faz o uso pragmático da língua para uma transmissão de significado, objetivando o conhecimento que o aluno tem apresentado e a semelhança com a linguagem utilizada no mundo real. Em suas palavras,

⁴“Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que os alunos processem a linguagem pragmaticamente a fim de alcançar um resultado que possa ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Para isso, exige que eles prestem atenção primária ao significado e façam uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o desenho da tarefa possa predispor-los a escolher formas particulares” (ELLIS, 2003, p.16, minha tradução).

Skehan (1998) define “tarefa” como:

⁵“(…) uma atividade em que: - o significado é primordial; - há algum problema de comunicação para resolver; - existe algum tipo de relação com atividades comparáveis do mundo real; - a conclusão da tarefa tem alguma prioridade; - a avaliação da tarefa é em termos de resultado” (Skehan, 1998, minha tradução).

³ No original: ““(…) a goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings not producing specific language forms” (Willis, 1996 p.36)

⁴ No original: “*A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms.*” (ELLIS, 2003, p.16)

⁵ No original: ““(…) an activity in which: - meaning is primary; - there is some communication problem to solve; - there is some sort of relationship to comparable real-world activities; - task completion has some priority; - the assessment of the task is in terms of outcome” (Skehan, 1998).

Mais uma vez, a tarefa sendo apresentada com uma intenção comunicativa fazendo relações e comparações com atividades relacionadas ao mundo real.

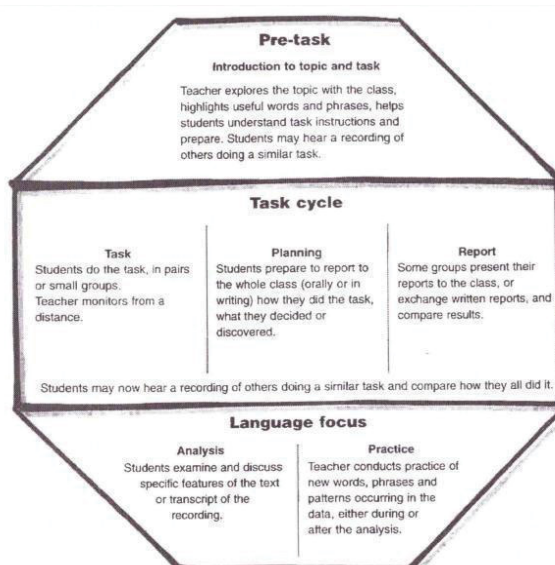
Bygate *et al.* (2001) descrevem que uma tarefa consiste em “uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo” (p.11). Entende-se que para muitos pesquisadores um ponto essencial para ser tarefa é alcançar um objetivo.

Richards e Rodgers (2014) consideram que para alcançar o objetivo de uma tarefa, deve-se pensar no planejamento a fim de que o ensino e o aprendizado da língua estrangeira seja contextualizado e englobe as quatro habilidades linguísticas, através de atividades práticas que levem o aluno à ação.

Estaire e Zanón (1994) afirmam que é a tarefa que define o conteúdo a ser trabalhado na unidade. A tarefa permite que se criem ambientes reais em sala de aula em que os alunos utilizam a língua para trocas significativas de informações e conhecimento.

No modelo proposto por Willis (1996), as tarefas seriam propostas a partir de uma sequência de procedimentos, que envolve três fases: a pré-tarefa, a tarefa em si, e a fase pós-tarefa, representada na figura a seguir:

Figura 1 - REPRESENTAÇÃO ILUSTRATIVA DA ESTRUTURA DO TASK BASED LEARNING AND TEACHING



Fonte: Willis (1996 p. 38).

A pré-tarefa envolve atividades com o objetivo de apresentar o tema e a tarefa a ser realizada, levantando os conhecimentos prévios dos alunos, como expressões, vocábulos e estruturas gramaticais que sejam relacionados com o tema. “O professor ajuda os estudantes na compreensão das instruções da atividade e também pode apresentar atividades semelhantes para que a compreensão da atividade seja mais eficaz” (COSTA, 2016, p. 62).

A tarefa propriamente dita pode ser realizada em duplas ou em grupos, as quais serão acompanhadas pelo professor à uma certa distância, já que o objetivo é engajar os próprios alunos no planejamento e execução da tarefa.

Após a realização da tarefa, os alunos se preparam para apresentá-la para o grande grupo (*planning*). Ao final, eles podem comparar resultados com os outros grupos (*report*), alguns alunos compartilham o que construíram. Nessa etapa, o professor assume um papel muito significativo para os estudantes, apesar de todos os alunos potencialmente conseguirem realizar as atividades e atingir seu objetivo principal. Cabe ao professor, portanto, incentivá-los, parabenizá-los, apresentar pontos positivos da atividade, para que então eles se sintam com o dever cumprido e que sintam vontade de fazer melhor da próxima vez. (COSTA, 2016, p.63)

Diante disso, no decorrer da realização, o professor identifica os pontos que os alunos precisam aprimorar em seu aprendizado, transformando a atividade e adaptando-a a um contexto real. Esses pontos identificados serão trabalhados na próxima etapa, a pós tarefa, que visa a praticar “os aspectos que tiveram dificuldade e tirem dúvidas quanto ao seu uso para que possam utilizar esse conteúdo em um uma próxima oportunidade, tanto na sala de aula como no mundo real. (COSTA, 2016, p. 64)

No livro didático intitulado *American think starter – Great time 1*, analisado nesta pesquisa, encontramos algumas sequências que podem ser classificadas como tarefas e que seguem a estrutura proposta por Willis (1996).

É o caso da atividade de compreensão a seguir:

Figura 2 - EXEMPLO DE ATIVIDADE – LISTENING



The image shows a worksheet titled "A song for Ruby" in a blue, stylized font. To the right of the title, there are two numbered instructions for a listening activity. Instruction 1 says "Look at the photos and answer the questions." followed by two sub-questions: "1. Where are the four friends?" and "2. How does Tom feel in photo 4?". Instruction 2 says "Now read and listen to the photostory. What song does Tom's dad want to play?" and includes a small icon of a speaker with the text "1:40" next to it.



1

TOM Come in, guys.
 RUBY Wow, this photo is cool!
 TOM Thank you.
 DAN What's that photo over there?

2

TOM That's my family. We're on vacation.
 RUBY It looks great. So, these are your parents and ...
 ELLIE ... that's your sister?
 TOM No, that's my cousin. My sister is there.
 ELLIE Oh, right. She looks like your sister!

3

DAD Hello, everyone.
 DAN Hello.
 TOM Dad, these are my friends. This is Dan, and that's Ellie, and this is Ruby.

4

DAD Ruby? Really?
 RUBY Yes. Why?
 DAD Well, there's a great song called "Ruby." Just a minute. Where's my guitar?
 TOM OK, guys, let's go. I want to show you my room.

Fonte: Puchta; Stranks; Jones (2016).

A sequência de atividades tem o título “*A song for Ruby*” – Uma música para a Ruby, em português, e a primeira atividade, que pode ser considerada uma pré-tarefa, pede para os alunos olharem as fotos e responderem às seguintes perguntas:

- (1) Onde os 4 amigos estão?
- (2) Como o Tom se sente na foto número 4?

Ao que parece, trata-se de uma atividade que prepara o aluno para a tarefa propriamente dita e, de acordo com Taglieber e Pereira (1997, p. 75), “direciona

seus pensamentos, criam expectativas para a leitura, estimulam seu interesse, aguçam a sua curiosidade e, acima de tudo, proporcionam uma atividade intelectual desde o início do processo”.

A Atividade pode ser considerada a tarefa de compreensão oral e escrita. O seu enunciado pede para que os alunos leiam e escutem o diálogo tentando responder a seguinte pergunta: Qual música o pai do Tom quer tocar?

Eis a tradução do diálogo:

Tabela 1 - TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO EM PORTUGUÊS

Quadro 1

TOM- Entrem, galera

RUBY- Nossa, essa foto é legal!

TOM- Obrigado

DAN- Que foto é aquela?

Quadro 2

TOM- É a minha família, nós estamos em férias.

RUBBY- Parece legal, então esses são seus pais e...

ELLIE –... aquela é a sua irmã?

TOM – Não, aquela é a minha prima, minha irmã está aqui.

ELLIE – Ah sim, ela parece sua irmã.

Quadro 3

DAD – Olá, pessoal.

DAN – Oi.

TOM – Pai, esses são meus amigos. Esse é o Dan, aquela é a Ellie e essa é a Ruby.

Quadro 4

DAD – Ruby, sério?

RUBY – Sim, por quê?

DAD - Bem, existe uma ótima música chamada “Ruby”. Só um minuto, onde está meu violão?

TOM – Ok, pessoal. Vamos lá ver o meu quarto.

Após a leitura e o entendimento do diálogo, o material disponibiliza um vídeo, o qual os alunos conseguem assistir à continuação da história, a fim de entender o seu desfecho. O vídeo inicia onde eles pararam a leitura e tem aproximadamente 3 a 5 minutos, dependendo do episódio. Após o vídeo, os alunos se deparam com atividades.

As atividades seguintes podem ser consideradas como pós-tarefas da atividade de compreensão oral e escrita anterior, mas podem ser classificadas como uma tarefa focada (*focused task*) nas expressões idiomáticas presentes no diálogo. Os enunciados pedem que os alunos respondam as seguintes perguntas:

1) Quem diz essas expressões na história?

- a) *Let's go*
- b) *Oh, right.*
- c) *Really?*
- d) *Just a minute.*

2) Como seriam essas expressões em seu idioma?

Essa sequência pode ser considerada uma tarefa, pois requer dos alunos a negociação de significados em inglês em todas as fases, a conscientização gramatical e/ou raciocínio para que, então o aluno possa chegar a um produto final (XAVIER, 1999, p.34). Além disso, ela desperta o interesse dos alunos, já que todos tentam dar uma sugestão para o fim da história e ficam ansiosos para assistir ao vídeo e entender o que aconteceu com o grupos de amigos; b) tem ênfase inicial no significado, pois os enunciados são claros e objetivos; c) requer um resultado final, como pode ser considerado o desenrolar da história; d) o sucesso pode ser medido em função do resultado produzido, isto é: os alunos só conseguirão entender o fim da história se eles fizeram trabalharem com a leitura, a compreensão e a conversação na hora de dar sugestões; e) a realização da atividade é uma prioridade, já que, nesse momento, há uma grande concentração e os alunos focam na tarefa e f) é uma atividade que está relacionada com atividades do mundo real, uma vez que se trata do dia a dia dos alunos, de uma situação real, envolvendo amizades, família, casa entre outros aspectos.

Nunan (1991), contribui dizendo que as tarefas possuem 5 elementos: objetivos, insumos, atividades, papéis e ambientação. O primeiro elemento (objetivos) foca na necessidade dos alunos em relação às habilidades da língua e a comunicação. Como podemos observar, na sequência didática apresentada, esse elemento aparece ao se tratar do entendimento do diálogo, através do vídeo e da conversa entre os colegas, será possível depreender o significado das expressões idiomáticas. Os insumos têm relação com a linguagem verbal (um texto ou diálogo) e não verbal (imagens). Esse segundo elemento fica bem claro ao se tratar da sequência anterior, pois a atividade é voltada para textos visuais e linguagem verbal, dessa forma os alunos têm contato com todos os insumos necessários para o aprendizado de língua. O terceiro elemento diz respeito ao tipo de atividade que é aplicada, se é uma atividade de múltipla escolha, de completar, questão aberta ou fechada, entre outras. Na sequência é apresentada uma variedade de atividades, iniciando com a parte visual, de leitura e de discussão, para então os preenchimentos de questões específicas. Os papéis são essenciais para a realização de uma tarefa, pois é onde o aluno entende a função que ele tem naquele momento e que o professor deixa evidente para a turma qual é o papel dele. Nesse momento, o aluno entende que o foco e atenção devem voltar apenas para o diálogo, para que dessa forma ele consiga entender e dar continuidade a sequência didática. O professor se mostra como um apoio no feitiço das atividades e assim o aluno consegue criar uma autonomia. Por fim, o último princípio se trata da ambientação que é a maneira como será realizado o exercício, seja ele em pares, grupos ou individual. Essa atividade permite que o professor utilize estratégias diferenciadas para o feitiço da atividade, sejam elas individuais ou em equipes, a fim de permitir que haja uma troca de experiências e conhecimentos.

Para este estudo, são consideradas ‘tarefas’ as atividades com significado real para o aluno, em que não haja foco apenas na estrutura da língua e que permita que o estudante utilize suas habilidades comunicativas para executá-la.

1.1 Tarefa e exercício

No ano de 1980, surgiu o termo tarefa comunicativa para nomear uma atividade com características específicas, como as descritas por Nunan (1991) e elencadas na seção anterior, que serão a base da Abordagem por Tarefas. Ela se

diferencia do que chamamos de exercício, o que Ellis (2003) classifica como “atividades que exigem o uso da linguagem focado principalmente na forma” (ELLIS, 2003, p.3 - minha tradução).

No artigo intitulado “*Language tasks and exercises: how do teachers perceive them?*”, Xavier (2007) explica que esse tipo de atividade visa a apresentar ou praticar um determinado item linguístico. Nesse sentido, é o conteúdo que orienta a atividade e o resultado que se espera dessa prática é o uso da forma ensinada com frases descontextualizadas ou em um contexto específico de situação (XAVIER, 2007, p.1). A autora cita alguns exemplos de exercícios bem comuns que aparecem nos livros didáticos para o ensino de línguas, tais como:

- a) completar com a forma verbal adequada;
- b) escrever um diálogo usando determinadas palavras e funções;
- c) comparar duas imagens com as funções *there is / there are*.

Nesses exemplos, portanto, aprender uma língua por meio de exercícios é um processo explícito e intencional (XAVIER, 2007, p.2).

Por outro lado, a tarefa é uma atividade que exige um foco no significado, no uso da linguagem e não mais na estrutura. Envolve os alunos na compreensão do significado para um objetivo final, um resultado comunicativo (XAVIER, 2007, p.2).

Xavier apresenta alguns exemplos de tarefas comunicativas que foram apresentadas por três autores diferentes:

- a) Desenhar um mapa enquanto ouve uma fita (RICHARDS, PLATT & WEBER, 1986);
- b) Resolver um problema (WILLIS, 1996);
- c) Construir horários de aula a partir de instruções/descrições (PRABHU, 1987).

A tarefa então, segundo esses autores, é definida como uma atividade comunicativa orientada para um determinado objetivo, sendo assim, há um resultado, o qual o foco está na troca de significados e não nas formas de linguagens específicas (WILLIS, 1996, p.36). O resultado esperado, ao aprender uma nova

língua a partir de tarefas, envolve as próprias escolhas linguísticas dos alunos a fim de alcançar um objetivo comunicativo. Considera-se então, um processo implícito e acidental (XAVIER, 2007, p.2).

Apesar da diferença entre esses dois termos, ambos podem ser utilizados no processo de aquisição de uma nova língua, desde que seus objetivos sejam direcionados. No programa baseado em tarefas proposto por Prabhu (1984), por exemplo, o objetivo era de ensinar com foco no significado e não na estrutura da língua. Da mesma forma que exercícios podem ser propostos em um sistema de ensino estrutural, com foco nas características linguísticas, tudo depende da abordagem do professor de idiomas (XAVIER, 2007, p.2).

Xavier afirma que: ⁶“Nem sempre a distinção entre um exercício e uma tarefa é clara entre os professores de inglês devido à modernização dos exercícios que parecem se disfarçar de tarefas, ou tarefas disfarçadas de exercícios” (XAVIER, 2007, p.2 - minha tradução). Iremos explicar de uma forma mais detalhada essa dificuldade que os professores de idiomas encontram ao tentar identificar uma tarefa ou um exercício, através da entrevista realizada com alguns professores, no capítulo 5.

Para Ellis (2003) o principal critério para julgar se uma atividade é uma tarefa ou um exercício é reconhecer o foco principal da atividade, seja no significado ou na forma, ou seja, a diferença só será percebida se o professor entender e conhecer os termos, o design e a intenção da atividade.

1.2 Identificando a tarefa

Willis e Willis (2007) apresentaram questionamentos para entender se uma atividade se enquadra nos critérios de tarefa. Essas perguntas foram as que utilizei para analisar o material, na tentativa de localizar as tarefas comunicativas, como será descrito no capítulo 3.

Para que a atividade seja classificada como tarefa, todas as perguntas abaixo devem ter respostas positivas:

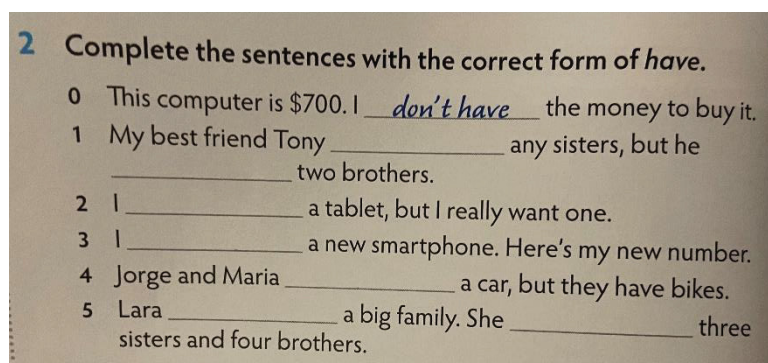
⁶ No original: “Not always the distinction between an exercise and a task is clear among the teachers of English due to the modernization of the exercises that seem to disguise themselves as tasks, or tasks disguising themselves as exercises”.

- A atividade desperta o interesse dos alunos?
- Há ênfase inicial no significado?
- Há um resultado final?
- O sucesso é medido em função do resultado produzido?
- A realização da atividade é uma prioridade?
- A atividade está relacionada com atividades do mundo real?

Essas questões nos ajudam a entender se uma atividade pode ser considerada uma tarefa e se segue os princípios do TBLT.

Mais uma vez recorro a exemplos do livro analisado para mostrar como as perguntas sugeridas por Willis e Willis (2007) podem ajudar os professores a identificar se a atividade é tarefa ou exercício. Na figura abaixo, extraída do livro *American Think – great time 1* (p.58 – capítulo 6), temos uma atividade de gramática, que objetiva verificar o conhecimento do aluno sobre o verbo *to have*.

Figura 3 - EXEMPLO DE ATIVIDADE COM FOCO NA ESTRUTURA



Fonte: Puchta; Stranks; Jones (2016).

Essa atividade solicita que o estudante complete as frases com a forma correta do verbo *have* (ter), assim como apresenta o enunciado. Anteriormente ao exercício, há uma regra que o aluno preenche com a forma afirmativa e negativa desse verbo, portanto, esse exercício serve como uma atividade de prática de conteúdo, totalmente focada na estrutura apresentada, o verbo *have*. A partir das perguntas que tornam uma atividade tarefa, citadas acima por Willis e Willis (2007), essa atividade não pode ser considerada como tal, pois nenhuma das perguntas pode ser respondida positivamente, como podemos ver na segunda linha dessa figura.

Figura 4 - CAPTURA DE TELA DA ANÁLISE DA ATIVIDADE

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?
GRAMMAR						
Look at the article on page 57. Choose the correct form of have in the sentences.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Complete the sentences with the correct form of have.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

Fonte: a autora

Trata-se de uma atividade que visa a recuperar os conhecimentos do verbo específico a partir do preenchimento de frases aleatórias. Minha experiência em sala de aula permite dizer que essa é uma atividade que não desperta o interesse do aluno que, na maioria das vezes refutam a oferta do professor para esse tipo de atividade. Assim, já temos a primeira pergunta proposta por Willis e Willis, sendo respondida negativamente.

Não há ênfase no significado, pois não há um significado real para o aluno e segundo Xavier (2007) vimos que o significado é o foco principal da tarefa.

Não há um resultado final, pois o único desafio é preencher com a forma negativa ou positiva do verbo. Desta forma, o sucesso não é medido em função do resultado produzido, pois se não há resultado final, não há esforço para alcançá-lo.

Para os alunos, essa atividade não é uma prioridade, pois esse exercício é padrão no início de todas as unidades quando começa o tópico *grammar* e não há um diferencial ou algo que seja relacionado com o dia a dia dos alunos, com o mundo real.

Em contrapartida, temos a análise de uma atividade que responde de forma positiva todas as perguntas apresentadas por Willis, o que nos afirma que é considerada uma tarefa.

Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 5 - EXEMPLO DE ATIVIDADE CONSIDERADA TAREFA

THINK VALUES
The Olympic Spirit

Answer the questions in the website for yourself. Write your answers. Tell a partner.

What's your name? _____

Where are you from? _____

How old are you? _____

Who is your favorite sportsperson? _____

Why is he/she your favorite? _____

Fonte: Puchta; Stranks; Jones (2016).

Aqui temos uma sequência de *Reading*, *speaking* e *writing*, a qual visa a conhecer um pouco mais sobre esportes e figuras importantes dentro dele, explanar seus gostos, conhecer o parceiro, praticar a conversação e a apresentação. Nessa atividade, o aluno tem um texto base sobre esportes e alguns atletas dentro de um *blog*, ele precisa responder às informações pessoais em um “site fictício” respondendo questões como: O nome, origem, idade, quem é o atleta preferido, por que ele é o preferido.

Na imagem a seguir temos a análise dessa atividade:

Figura 6 - CAPTURA DE TELA DA ANÁLISE DA ATIVIDADE

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?
THINK VALEUS Answer the questions in the website for yourself. Write your answers. Tell a partner.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora

Inicialmente, uma quantidade significativa de alunos se interessa pela atividade, pois gira em torno de um tema significativo nessa faixa etária, que é o esporte. Além do tema, envolve a mídia, página online, rede social, os quais pertencem a faixa etária dos alunos e está na rotina deles.

Há ênfase no significado pois eles precisam preencher com informações verdadeiras e que são importantes para eles e para isso precisam pensar no quanto isso é importante ou tem significado na vida deles.

Há um resultado final, pois o preenchimento do website é o objetivo. Além disso, todas as informações que eles colocam contribuem para o preenchimento total do site, portanto o sucesso é medido em função do resultado produzido.

Torna-se uma atividade com prioridade, pois diferente da citada anteriormente, ela apresenta um diferencial por se tratar do tema e do modo como ele é exposto além de ter relação com o mundo real, pois eles preenchem perfis com informações pessoais em redes sociais diariamente.

Embora nesta seção tenha apresentado exemplos extremos, em que ou todas as respostas são negativas ou todas positivas, sabemos que as atividades podem ser variadas e no Capítulo 4, mostraremos os resultados quantitativos desta análise. No próximo capítulo, discorro sobre a formação de professores e os seus impactos na

percepção sobre as atividades de ensino.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IDIOMAS

Ao discutir sobre a formação de professores, é importante pensarmos na formação inicial e continuada. Roldão afirma que “as questões essenciais da formação de professores em tempos atuais, prendem-se à necessidade de articular e fazer interagir a diversidade de componentes necessários à formação de um profissional de ensino” (ROLDÃO, 2017, p. 193). Em outras palavras, não haveria um modelo de formação, tendo em vista a complexidade de questões que são colocadas frente à formação dos professores, que vão desde as exigências prestadas pelo profissional da educação, como cumprir com prazos de material didático, até pela instituição de ensino de proporcionar momentos de formação dentro da carga horária de trabalho, por exemplo.

Roldão ainda afirma que ao se tratar da formação inicial do professor, prioriza-se o domínio de saberes teóricos, tornando então, escassa a reflexão da prática. Ela ainda afirma, que se a mobilização dos saberes na formação inicial e a prática em contexto de trabalho ao longo da vida são fundamentais em toda a formação, a necessidade de adquiri-los de uma forma mais estruturada é na formação inicial. Por um outro lado, Roldão (2017) afirma que na formação continuada, o educador precisa ter experiência na vivência prática para poder questioná-la e recuperar seus conhecimentos teóricos para que então possa reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.

Minha experiência na universidade me fez perceber o que Roldão aborda. Sinto que em minha formação inicial, as abordagens de ensino mais atuais para o ensino de línguas, como a Abordagem por Tarefas, por exemplo, que exige reflexão e prática, foi transformada em um conteúdo curricular e a ele foi dedicado um tempo relativamente curto e as aulas foram, principalmente expositivas, isto é, o professor sugeriu algumas leituras, fizemos uma apresentação sobre as principais estratégias e, assim, aprendemos sobre aquele conteúdo. À época, não tinha recursos para questionar ou enxergar o quão complexo é o processo de ensino-aprendizagem e acreditei que tinha realmente aprendido a tal Abordagem por Tarefas.

Foi na pós graduação que comecei a questionar a minha formação inicial e a me perguntar se ela não poderia ter sido profunda desde o início. Se um ensino baseado em tarefas requer tempo e prática como sugere Norris (2015), por que ele só foi retomado na pós graduação? Talvez um percurso de ensino que desse apoio

aos aprendizes, como o *scaffolding* (BUITRAGO, 2018), técnica bastante sugerida na Abordagem por Tarefas que consiste em dividir a tarefa em subtarefas que podem ser gerenciadas e mensuradas à medida que os aprendizes progridem em uma compreensão mais forte e, em última instância, mais independente fosse a saída para um sistema formativo que se mostra cada vez mais distante do mundo contemporâneo.

Em sala de aula, já como professora de inglês, avaliei que, se durante a graduação eu tivesse tido a oportunidade de vivenciar as abordagens com viés mais comunicativo e não apenas ter sido apresentada a elas, talvez tivesse sido mais fácil lidar com os diferentes estilos de aprendizagem (GARDNER, 1995), abordando novos conceitos a partir de múltiplas perspectivas. Segundo Nunan (2016), quanto mais maneiras você abordar um assunto, mais sentido ela fará para os aprendizes. Sob essa perspectiva, ainda conforme o autor, se conseguimos criar os andaimes necessários para a realização das tarefas propostas, os alunos se sentirão tranquilos, motivados e, principalmente, apoiados, já que conseguem vislumbrar um contexto, um significado real para a aprendizagem. Percebi que é urgente uma formação plural, como sugere Roldão (2017) e, para o professor de línguas, uma que permita a vivência de diferentes abordagens em múltiplos contextos, e não apenas no estágio supervisionado.

Semeghini *et al* (2021) também constataram que a formação (inicial) de professores de línguas ainda não dá subsídios para uma prática reflexiva de abordagens mais atuais para o ensino de línguas, como a Abordagem por Tarefas e a abordagem intercultural. O estudo analisou as respostas dos cursistas, professores interessados em técnicas para o ensino de línguas para crianças, a três perguntas que visavam a verificar a profundidade (teórica) sobre as atividades apresentadas ao longo do curso, usadas previamente para conduzir cursos de italiano para crianças de 9-10 anos.

Entre as atividades avaliadas pelos cursistas, havia exemplos de APP, Apresentação, Prática e Produção, percurso típico de abordagens estruturalistas em que, como o próprio nome sugere, o professor apresenta o conteúdo, depois propõe atividades para a prática, geralmente mecanizada, da estrutura para, finalmente, conduzir os alunos a produção, em um primeiro momento, guiada e depois mais 'livre'.

Além de atividades de APP, havia também atividades típicas da Abordagem

por Tarefas, cujo ciclo de pré-tarefas, tarefas e pós-tarefas já descrito nesta dissertação era priorizado, além de atividades para o desenvolvimento de uma postura intercultural, aquelas que visam a ajudar o aluno a conhecer a si mesmo e a própria cultura (LIDDICOAT; SCARINO, 2013; MENDES, 2008; CORBETT, 2003). As análises das respostas indicaram que, embora atividades das abordagens por tarefas e intercultural tenham sido consideradas interessantes, motivadoras e criativas, as que suscitaram maior reflexão foram aquelas que seguiam a metodologia APP, talvez por serem aquelas com as quais tinham mais contato, seja no papel de aluno seja de professor. As respostas sobre as outras abordagens limitavam-se às informações teóricas presentes nos materiais disponibilizados aos cursistas, sem muita reflexão, o que pode sugerir que o conteúdo era novo para a maior parte dos cursistas e que não eram capazes de avaliar tais atividades com propriedade.

2.1 O professor como mediador e propulsor da mudança

Nesse cenário, parece ser de suma importância verificar se e em que medida os professores são capazes de modificar a própria prática a partir da teoria. A formação de professores, os materiais para o ensino de línguas e os espaços escolares parecem ainda não dar espaço para essas abordagens, embora já apresentem avanços.

Segundo Breen (1998), embora os professores trabalhem em diferentes instituições com diretrizes, materiais e quantidade de alunos diferenciados, há uma flexibilidade com relação às atividades, o tempo em que cada atividade é trabalhada e ao plano de aula elaborado anteriormente. Portanto, essa autonomia permite que o professor realize as atividades ou faça uma seleção dos exercícios a serem trabalhados de acordo com o perfil de cada turma. A partir dessa concepção Breen (1998) afirma que:

Além disso, na maioria dos casos, são os professores que controlam a linha do tempo das atividades em sala de aula: eles decidem quanto tempo será gasto em cada item da agenda, quanto tempo uma discussão específica com toda a classe levará e quanto tempo será dedicado ao desempenho de uma determinada tarefa. São os professores, também, que decidem até que ponto o foco no significado e o foco na forma serão equilibrados e quais formas específicas serão destacadas, praticadas ou cobertas explicitamente. Em outras palavras, mesmo que estejam

trabalhando com um programa baseado em tarefas, são os professores que elaboram o plano de trabalho como tarefa⁷ (Breen, 1989, minha tradução).

Esse pensamento afirma que o professor tem a possibilidade de inverter os papéis e tornar o aluno o foco desse aprendizado. A Abordagem por Tarefas, permite que isso ocorra, basta o professor saber conduzir as ações tentar dar ênfase no uso real da língua que é um dos principais objetivos da abordagem.

Devlieger e Goossens (2007) afirmam que os professores não devem apenas fornecer um suporte interacional aos aprendizes, como fazer duplas ou grupos, mas também dar suporte sócio emocional aos alunos. Por exemplo, o professor deve se preocupar com lugares seguros para que seus alunos não se sintam envergonhados ou acanhados para praticar as suas habilidades comunicativas, deve ainda manter os alunos motivados, dar *feedbacks* positivos para que se sintam encorajados a continuar com o aprendizado e incentivá-los a persistir, independentemente do nível de dificuldade das tarefas.

O estudo elaborado pelo projeto de medidas do ensino eficaz (BILL & MELINDA Gates Foundation, 2010) apresenta uma tabela com comportamentos que o professor poderia adotar para ajudar a motivar e engajar seus alunos em atividades mais comunicativas, como podem ser consideradas as tarefas. Trata-se dos 7Cs, os quais descrevem um comportamento efetivo do professor, conforme vemos abaixo:

⁷ No original: "Moreover, in most cases, it is teachers who control the timeline of classroom activity: They decide how much time will be spent to each item on the agenda, how long a particular whole-class discussion will take, and how much time will be devoted to the performance of a particular task. It is teachers, too, who get to decide to which extent a focus on meaning and a focus on form will be balanced, and which particular forms will be highlighted, practiced, or covered explicitly. In other words, even if they are working with a task-based syllabus, it is teachers who design the task-as-workplan" (Breen, 1989).

Tabela 2 - DESCRIÇÃO DOS 7 COMPORTAMENTOS EFETIVOS DO PROFESSOR

7 C's	Description
Care	The teacher gives the students the feeling that she or he really cares about them. The teacher tries to understand how students feel about things.
Challenge	The teacher tries to make sure that the students learn a lot and expects full effort from the students. The teacher asks the students to explain about the answers they give. The teacher doesn't let students give up when the work gets hard. The teacher wants the students to learn from their mistakes.
Clarify	The teacher explains difficult things clearly. The teacher has several good ways of explaining each topic that is covered in class. When students don't understand something, the teacher explains it another way.
Captivate	The teacher introduces topics and content that captivate the students' interest. The teacher makes lessons enjoyable. The teacher tries to make sure that students do not get bored.
Confer	The teacher gives the students ample opportunity to share their ideas and express their thoughts. Students have a say in how things are done in class. The teacher respects the students' suggestions and ideas.
Consolidate	The teacher checks to make sure the students understand what she or he is teaching. The teacher gives feedback and useful comments on students' work and helps the students understand how they improve their work and correct their mistakes. At the end of the day or lesson, the teacher summarizes what the students have learned.
Control	The teacher makes sure the class stays busy and doesn't waste time. Students treat each other and the teacher with respect.

Os autores apresentam sete verbos que auxiliam o professor nesse comportamento efetivo, os 7Cs, devido às iniciais dos verbos em inglês. O primeiro C refere-se a “*care*”, “cuidar” em português, que é quando o professor demonstra aos alunos o sentimento de preocupação para com eles e ao mesmo tempo, tenta entendê-los. O segundo C seria de “*challenge*”, “desafiar” em português, que é quando o professor tem a certeza de que os alunos aprenderam e entenderam o conteúdo e para isso o professor pede uma explicação das respostas dos exercícios, não deixa os alunos desistirem em atividades com níveis elevados e os incentiva a resolvê-los, aprendendo então, com seus erros. O terceiro C da tabela refere-se a “*clarify*”, “esclarecer” em português, que é quando o professor procura explicar de uma forma mais clara para que os alunos compreendam melhor. O quarto C é de “*captivate*”, “cativar”, que diz respeito a apresentação de tópicos a fim de motivar os alunos a se interessarem pelo assunto, tendo em mente que as atividades devem ser interessantes para que não haja um desinteresse por parte dos estudantes. O quinto C remete a “*confer*”, “conferir”, isto é, dar oportunidade para que os alunos expressem suas ideias e opiniões sobre as atividades. O sexto C é de “*consolidate*”, “consolidar” em português e pede do professor atitudes que lhe ajudem a ter certeza de que os

alunos entenderam o que foi explicado, dar um retorno aos alunos e fazê-los entender como aprimorar o trabalho e corrigir os próprios erros. Ao final da aula ou da atividade, é importante que o professor, juntamente com os alunos, faça um resumo do que foi ensinado. O último C faz alusão a “*control*”, que poderia ser traduzido como “verificar” em português, pedindo atenção ao professor sob o engajamento dos alunos nas atividades. Os alunos se tratam com respeito, da mesma forma que ocorre com o professor. No artigo de Van Den Branden (2016) sobre a formação do professor que usa a Abordagem por Tarefas, essas ações são consideradas imprescindíveis ao profissional que faz uso dessa abordagem, pois, assim, poderá ajudar a diminuir o filtro afetivo (KRASHEN, 1987), e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, já que começarão a diferenciar o fazer (envolver-se na execução de uma tarefa) e o aprender. Um dos papéis do professor durante o desempenho de uma tarefa é monitorar o desenvolvimento dessa tarefa, dar feedbacks e tirar possíveis dúvidas.

Nesse sentido, embora a língua adicional continue sendo de suma importância na formação do professor de língua, há outras habilidades e competências igualmente importantes que precisam ser desenvolvidas nos anos dedicados aos estudos.

Conforme Van Den Branden (2006):

⁸Não se pode esperar que os professores desenvolvam essas habilidades de forma independente, automática e imediata. Descobriu-se que o desenvolvimento de programas baseados em tarefas e o fornecimento de sessões únicas de treinamento em serviço têm um efeito muito limitado nas crenças e práticas dos professores (VAN DEN BRANDEN, 2006, p. 175).

O autor confirma a nossa hipótese de que o professor não desenvolve as habilidades que lhes consistam em trabalhar com a Abordagem por Tarefas de maneira independente, mas que é necessário que haja um treinamento contínuo, a fim de incentivar os professores a fazer o uso das abordagens comunicativas.

No artigo de Branden (2016) é considerado o fato do professor ter autonomia em sala de aula, independente da instituição que trabalha, o professor tem acesso ao livro didático, prepara o conhecimento a ser passado e se preocupa com tempo, tudo

⁸ No original: “Teachers cannot be expected to develop these Skills independently, automatically, and immediately. The development of task-based syllabi and the provision of one-shot, inservice training sessions have been found to have a very limited effect on teachers’ beliefs and practices” (VAN DEN BRANDEN, 2006).

isso permite que o professor selecione, dentro do material didático aquilo que pensa ser importante para o estudante. Ele ainda afirma que são os educadores que conseguem equilibrar se o foco é na forma ou no significado, ou seja, independente do professor estar trabalhando com algum currículo é ele que decide qual será o percurso da próxima aula (p. 167).

Ainda em seu artigo, Branden coloca o professor de Línguas com um papel de motivador, ou seja, como um parceiro interacional, lançando os alunos em ação, construindo projetos conjuntos, certificando o conhecimento e o desempenho dos alunos sobre a tarefa específica, apoiando os estudantes e suprimindo as necessidades de aprendizagem de Línguas de diferentes alunos e de maneiras diversificadas (p.169).

2.2 O papel do livro didático

O livro didático está presente na vida do professor desde os primeiros anos de alfabetização até os últimos anos da formação universitária (XAVIER, 2018, p.65). Visto a importância desse quesito, Rosely Xavier (2018) afirma que o livro didático é uma espécie de guia do professor. Em seu artigo “O que os alunos pensam sobre o livro didático de Inglês”, ela explica que “Há evidências de que o professor adapta, suplementa e até mesmo descarta atividades com base no que acredita ser importante e relevante para os alunos” (p. 66).

Diante desta constatação, podemos inferir que, de modo geral, é o professor quem controla o que acontece em sala de aula; são suas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem, as práticas que adota para conduzir este processo e sua relação com os alunos que irá influenciar o que a literatura vem chamando de Abordagem, isto é,

“um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem)” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30).

Esse conjunto de saberes pode ser adquirido pelo professor de maneira explícita, por meio de cursos, formações e leituras, por exemplo, ou de maneira implícita, quando é fruto da própria prática.

Ao adotar um livro didático, que é um material de cunho pedagógico que

auxilia no processo de ensino-aprendizagem, o professor de línguas pode considerá-lo como um guia, realizando grande parte das atividades ali presentes, ou como mais um recurso, como são a lousa, o caderno, o rádio ou a TV em uma escola. Dentre esses recursos, o livro didático parece ser aquele com maior força cultural, já que é influenciado por vários setores da vida, diferentes culturas, dentre as quais a escolar, a editorial e, no caso das línguas estrangeiras, a língua e a cultura de um país, de um outro povo.

Nunan (1997) fala que o professor tem autonomia com relação ao livro didático pois, pode ampliar ou adaptar o conteúdo a partir do contexto. Isso geralmente ocorre, pois as aulas de língua não podem ser monótonas, mas sim dinâmicas para poder trazer ao estudante uma motivação em aprender o idioma.

Richards (2002) em seu artigo ⁹*“The Role of Textbooks in a Language Program”* apresenta vantagens e desvantagens do uso do Livro didático (LD), os quais podem ser definidos a partir do seu uso. As vantagens listadas por ele são:

1. O material fornece uma estrutura ou um plano de estudo;

Isso quer dizer que se não há um material o aluno pode não entender o funcionamento das aulas ou até mesmo não receber um plano de estudo desenvolvido anteriormente;

2. Eles ajudam a padronizar as instruções;

O uso do LD pode assegurar que os estudantes de salas diferentes recebam o mesmo conteúdo sendo assim, poderão ser avaliados na mesma forma;

3. Eles mantêm a qualidade;

Se o material é bem desenvolvido, o aluno é exposto a materiais que foram testados e que são baseados em princípios sólidos de aprendizagem;

4. Eles fornecem uma variedade de recursos de aprendizagem;

⁹ O papel dos livros didáticos em programas de línguas.

Os LDs geralmente vêm acompanhados de alguns materiais que servem de suporte de aprendizagem para o professor e aluno como: CD, apostilas, livro literário, entre outros.

5. Eles são eficientes;

Eles economizam tempo dos professores, tendo em vista que o professor passará a utilizar o material já desenvolvido e não a produzi-lo.

6. Eles trazem modelos de linguagens eficazes;

Alguns LDs oferecem suporte ao professor na língua dominante, o que facilita o entendimento no funcionamento da atividade;

7. Eles podem treinar os professores;

Se o professor tiver experiência limitada, o LD junto ao manual do educador pode auxiliar o processo de formação inicial do professor.

8. Eles são visualmente atraentes;

Geralmente, os livros produzidos para escolas trazem um design inovador e que chama atenção de pais, professores e alunos.

Em contrapartida, Richards apresenta 5 efeitos negativos causados pelo uso do material didático, que são:

1. Eles podem conter uma linguagem inautêntica;

Na maioria das vezes, ao abordar textos, diálogos e outros aspectos do conteúdo, tendem ser escritos para incorporar pontos de ensino e não são representativos do uso real da língua;

2. Eles podem distorcer o conteúdo;

Os livros didáticos, na maioria das vezes, apresentam uma visão idealizada do mundo ou até mesmo falham em apresentar problemas do mundo real, a fim de tornar o LD aceitável em todos os contextos;

3. Eles não refletem a necessidade dos alunos;

Como eles são escritos para mercados globais, na maioria das vezes não reflete o interesse e a necessidade dos alunos, portanto, precisa de adaptações;

4. Eles podem desqualificar os professores;

Se os professores utilizarem o material didático como fonte primária de seu ensino, deixando que o LD e o manual do educador tomem as principais decisões instrucionais, o professor se torna um técnico, cuja a principal função é apresentar materiais preparados por outros.

5. Eles são caros;

A maioria dos materiais didáticos tem preços elevados, podendo dificultar o acesso pelos estudantes.

O autor explica que tanto as limitações quanto os benefícios devem ser analisados e se o número de consequências relacionado ao LD for alto, medidas corretivas deverão ser tomadas, como adaptação no LD ou até mesmo orientação e apoio para que os professores utilizem do material da maneira correta (RICHARDS, 2002, p.2).

2.3 - Percepção dos professores sobre tarefa

Uma pesquisa realizada por Rosely Perez Xavier na universidade Federal de Santa Catarina intitulada ¹⁰*“Language tasks and exercises: how do teachers*

¹⁰ Tarefas e exercícios de Línguas: Como os professores percebem isso?

perceive them?”, investigou como tarefas e exercícios são interpretadas por professores de inglês em formação e como eles percebem a diferença entre um exercício e uma tarefa bem como suas características de design. O estudo foi feito com 20 professores em formação que estavam no último ano do curso universitário. Os professores em formação precisaram realizar três tarefas: (1) criar um exercício e uma tarefa comunicativa, (2) comparar três atividades que visavam a produção escrita, extraídas de livros didáticos consagrados e (3) identificar quais dessas atividades eram exercícios e quais eram tarefas e justificar sua classificação. Para avaliar se as atividades elaboradas pelos alunos poderiam ser consideradas exercícios ou tarefas, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) o objetivo da atividade (linguístico ou comunicativo), b) o tipo de significado envolvido para alcançar o resultado (semântico ou pragmático), c) elementos interativos (presença/ausência de um interlocutor; contexto), d) elementos de realismo e relevância (tópico proposto, demanda cognitiva) e e) elementos de design (textos, exemplos, dados, etc). Para a segunda tarefa, a de avaliar atividades de produção escrita de um livro didático, foi solicitado aos professores em formação que escrevesse, em português, língua nativa dos participantes da pesquisa, as similaridades e as diferenças entre elas, no que diz respeito ao seu foco principal (se a forma ou o significado), seu objetivo (linguístico ou comunicativo), e o tipo de significado envolvido para alcançar o resultado (semântico ou pragmático).

A discussão dos dados indica que a maioria dos professores percebeu um "exercício" como uma atividade focada na forma e uma "tarefa" como uma atividade com foco no significado. Entretanto, salienta Xavier, “esta característica por si só (foco principal na forma ou no significado) não basta para qualificar um exercício ou uma tarefa” (p. 12), uma vez que, para ser considerada uma tarefa, seria necessário também um resultado.

Os dados mostraram que alguns professores parecem ter certa preferência por explicações orais ao invés de dar espaço para os alunos usarem a língua. Tal preferência, salienta a autora, pode comprometer a estrutura da atividade, pois os alunos só podem contar com a explicação do professor, sem apoio por escrito para resolver possíveis problemas de compreensão. Uma sugestão para que a atividade venha a ser uma tarefa realmente, com resultado

comunicativo real pode ser a de “encorajar os alunos a lerem os enunciados das atividades e provavelmente explicá-las à classe, promovendo, assim, a autonomia, a autoconfiança e a compreensão colaborativa entre os alunos” (XAVIER, 2007, p. 14).

Diante dessas e outras constatações, Xavier sinaliza que:

“¹¹as noções de tarefa de linguagem e exercício deve ser claramente definido e discutido nos programas de formação inicial de professores de inglês, bem como em cursos de formação continuada de professores, visando proporcionar aos professores um conhecimento bem definido e habilidades que lhes permita analisar, avaliar, selecionar, adaptar e produzir seus próprios exercícios e tarefas” (XAVIER, 2007, p. 14 - minha tradução).

Nesse mesmo artigo Xavier (2007) sugere que, diante de uma atividade, sem consciência de sua tipologia, o professor pode transformar uma tarefa em exercício e, com mais consciência e em direção de uma abordagem com um viés mais comunicativo, aprender a “tarefar”, isto é, transformar ou ajustar uma atividade, excluindo elementos existentes ou adicionando novos.

No artigo “*I’m still not sure what a task is: Teachers designing language tasks. Language Teaching Research*” ¹² (2016), Erlam apresenta as visões de alguns teóricos sobre a percepção dos professores sobre a tarefa, através de pesquisas realizadas ao longo do tempo.

Os primeiros deles são Ellis e Shintani (2013) que ao falar sobre o professor e a tarefa, observam que as principais dificuldades dos professores ao introduzir essa abordagem nas aulas de idiomas são:

- 1) não identificar o que realmente é uma tarefa;
- 2) Problemas na implementação da abordagem em um contexto particular.

Outra pesquisa apresentada por Erlam foi a de Hu (2013) com professores chineses, na cidade de Pequim, que constatou que os educadores entendiam o que era tarefa, mas de uma maneira diferente. Os professores chineses que ensinavam

¹¹ No original: The present study has signaled that the notions of both language task and language exercise should be clearly defined and discussed in pre-service English teacher education programs, as well as in on-going teacher education courses, aiming to provide the teachers with well-defined knowledge and design skills to analyze, evaluate, select, adapt, and produce their own exercises and tasks.

¹² “Ainda não tenho certeza do que é uma tarefa: professores projetando linguagem tarefas. Pesquisa em Ensino de Línguas”

Língua Inglesa, interpretavam o TBLT de uma forma bem restrita, como por exemplo, apenas oportunizar os alunos de fazerem trabalhos em pares ou grupos.

Em contrapartida, McDonough e Chaikitmongkol (2007) relatam que há evidências que os professores entenderam claramente o que é uma tarefa ministrando um curso todo baseado em tarefas para alunos da Universidade Chang Mai na Tailândia.

Apesar de termos exemplos que contemplem professores que tem conhecimento sobre a abordagem, professores que não tem, ou tem de uma forma restrita, Van den Branden (2006) afirma, no entanto, que o TBLT pode levar alguns anos para ser totalmente integrado à prática escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo da pesquisa

Esta pesquisa foi elaborada a partir de um arcabouço teórico com dados qualitativos e quantitativos. A pesquisa qualitativa nos possibilita tirar conclusões a partir da coleta da análise de dados levantados. Bryman (1989) afirma que:

“Enquanto na pesquisa qualitativa a reflexão teórica do pesquisador ocorre durante ou quase no final do processo de coleta, na pesquisa quantitativa o pesquisador já tem conceitos pré-estruturados sobre a realidade que vai ser seu fruto de pesquisa” (BRYMAN, 1989).

Consideramos essa pesquisa qualitativa pois, segundo Eisner (1998), um estudo dessa natureza baseia-se em 6 características importantes: (1) tendem a ser focados no campo, ou seja, ir às escolas, visitar salas de aulas, observar os professores, conhecer o seu campo de estudo. Qualquer coisa que tenha importância para a educação é um assunto potencial de estudo qualitativo (p.40); (2) ver o eu como instrumento, ou seja, a própria pesquisa pode servir de instrumento para gerar dados interpretativos; (3) ter caráter interpretativo com relação ao assunto estudado; (4) A presença da voz do pesquisador no texto a fim de analisar os dados coletados; (5) Atenção aos detalhes e por fim, (6) quando diz respeito aos critérios para julgar seu sucesso a partir da sua coerência e discernimento. Esta pesquisa apresenta essas características e considero que foi preciso colocar meu olhar crítico e interpretativo sobre os dados coletados.

A pesquisa apresenta também a contagem de atividades que podem ser consideradas tarefas em um livro didático de inglês usado nos 6^{os} anos do Ensino Fundamental do contexto observado, podendo, assim, se enquadrar em um perfil quantitativo. “Pesquisas quantitativas podem ser empregada para quantificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, preferências, comportamentos dos indivíduos, entre outros” (RODRIGUES, *et al*, p.165, 2021).

No artigo “As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação”, os autores abordam a pesquisa quantitativa como aquela que traz uma abordagem de quantificação, ou seja, faz referência com dimensões de intensidade. Dessa forma, o interesse do pesquisador se dá por meio de analisar e avaliar a aplicabilidade de técnicas para um registro quantitativo (RODRIGUES, *et al*, p.165, 2021)

Pesquisas quanti-qualitativas em Linguística Aplicada ainda são raras em contexto brasileiro, mas há uma subárea, a ISLA – *Instruction Second Language Aquisition* – que tem se ocupado de estudos do gênero, na tentativa de levantar dados em evidências empíricas. Leuwen (2015) coloca neste grupo pesquisas que tem por objetivo “compreender como a manipulação sistemática dos mecanismos de aprendizagem e/ou das condições sob as quais elas ocorrem permitem ou facilitam o desenvolvimento e aquisição de uma língua adicional”. Sendo esta pesquisa uma tentativa de verificar se há relação entre a formação de professores de línguas e os tipos de atividades que propõem em suas aulas a partir do repertório que eles têm à disposição no livro didático, classifico este estudo como uma pesquisa dessa natureza.

3.2 Contexto da pesquisa

Para essa pesquisa, escolheu-se um local em que a autora tem fácil acesso, o colégio onde atualmente ministra aulas de língua Inglesa, para turmas do ensino fundamental II na região de Curitiba, Paraná. Esse colégio vincula-se a uma rede de ensino, a qual faz parte de uma congregação pertencente à igreja católica. A rede de ensino está presente nos estados do Paraná e São Paulo com 8 unidades educacionais sendo elas em Curitiba (PR), Apucarana (PR) e Ourinhos (SP). No que se refere à língua estrangeira, os alunos têm aula de inglês 4 vezes por semana. Trabalha-se com um programa de ensino de línguas diferenciado das outras instituições de ensino do mesmo porte do colégio em Curitiba: Positivo English Solution (PES), considerado um programa bilíngue. Além das aulas curriculares, os alunos têm a oportunidade de frequentar aulas de apoio para solucionar dúvidas e clubes de idioma para quem optar no aperfeiçoamento do idioma, no contraturno. Na sede em que ministro aulas, há 5 sextos anos, três no período da manhã e dois no período da tarde. Para suprir todas as aulas dessas turmas, contamos com 2 professoras, uma responsável pela turma matutina e a outra, a autora dessa dissertação, pela turma vespertina. Além dessas duas professoras, a instituição conta com mais 6 professores de Língua Inglesa que atuam, no momento, em outros anos de ensino, mas que já passaram pelos sextos anos também, tendo em vista que o colégio, a cada ano, dá oportunidade aos professores de atuarem em diferentes anos. Sendo assim, o total de 6 professores

tem experiência com todos os segmentos. O colégio traz um aspecto facilitador para a pesquisa, pois os docentes sempre estão reunidos nas salas dos professores em momentos como: hora atividade, intervalos entre aulas e horários de almoço o que possibilita termos um relacionamento estreito, pois é a partir desses momentos que projetos são desenvolvidos, ideias são trocadas e experiências são compartilhadas. As dificuldades, que são mencionadas pelos professores são as mesmas, portanto esses momentos também são utilizados para traçar estratégias de mudanças em sala de aula. Esse bom relacionamento facilitou a minha pesquisa a fim de contribuir no estudo de campo, pois estava próxima do dia a dia do professor em pesquisa de forma que pudesse analisar a sua didática de ensino relacionada com o saber da Abordagem por Tarefas, a qual permeia a pesquisa.

Nesse contexto, pude:

- 1) Ter acesso ao *corpus*;
- 2) Avaliar todo o manual didático escolhido para compor o *corpus* e classificar quantas atividades poderiam ser consideradas tarefas;
- 3) Entrevistar presencial e virtualmente 4 dos 6 professores que dão aula de inglês com o material analisado para os 6º anos do Ensino Fundamental II.

O passo a passo de cada etapa será descrito nas seções a seguir:

3.2.1 Corpus

Compõe o *corpus* dessa pesquisa o livro didático adotado para o 6º ano pela instituição onde trabalho, intitulado *American think starter – Great time 1*, que em português pode ser traduzido como “Introdução ao pensamento americano – Um excelente momento - nível 1”. Esse título parece já delimitar a(s) cultura(s) que estarão presentes no material, que nos remete aos Estados Unidos da América (e não a outros países cuja língua oficial é o inglês). Porém, no *corpus* do livro, localizado na capa, é citado que foi utilizado O *Cambridge English Corpus (CEC)*, que é um banco de dados computadorizados de Inglês falado e escrito

contemporâneo, com um bilhão de palavras, incluindo Inglês Britânico, Americano e outras variações da Língua.

O material é conhecido como *PES Language Program* da editora britânica *Cambridge University Press*, publicado no ano de 2016. O manual traz em sua introdução a explicação dos tópicos abaixo para que o professor entenda o funcionamento e a estrutura do material.:

1. O pensamento criativo – *creative thinking*;
2. Aprendendo a aprender – *learning to learn*;
3. Colaboração – *collaboration*;
4. Pensamento crítico – *critical thinking*;
5. Comunicação – *communication*;
6. Responsabilidade social – *Social responsibility*.

O “pensamento criativo” traz exercícios que possibilitam que o aluno crie um novo repertório resolvendo problemas. O “aprendendo a aprender” trabalha o controle a reflexão e a avaliação do aprendizado. Já a “colaboração” contribui com outros estudantes através do compartilhamento e da solução de tarefas. O “pensamento crítico” desenvolve a habilidade de avaliar ideias, argumentos e opiniões. A “comunicação” trata-se do uso da língua clara e confiantemente nas interações comunicativas. E por fim, a “responsabilidade social” que faz com que os alunos entendam e discutam assuntos locais e globais com autoridade

Percebe-se que o livro traz textos visuais e textos de áudio, com assuntos que permeiam o mundo dos jovens e que despertam os seus interesses, tais como: música, esporte, amizade, família entre outros. Essas temáticas são apresentadas em todas as unidades, como parte da habilidade da leitura. Tais assuntos podem provocar discussões em sala de aula, motivando o aluno a usar a Língua Inglesa.

Três aspectos que o material visa, são:

1. O preparo do aluno para o mundo e a transformação em um cidadão, conhecendo outras história e realidades diferentes das que eles vivem;
Para isso, o SB traz algo sobre cultura a cada 2 unidades.
2. Preparo para os exames de proficiência, a fim de tornar o aluno bilíngue e apto para os exames de *Cambridge*;
3. O estudo da gramática por meio de textos, áudios, vídeos, suportes para que

o aluno tenha uma base e um ponto de partida.

O material também apresenta atividades que o professor consegue inserir os alunos em situações reais de comunicação em sala de aula, assim como a abordagem comunicativa nos instrui. Ele apresenta um leque variado de tipos de atividades, como *role plays*¹³, jogos, exercícios, vídeos, entre outros.

A composição desse instrumento didático conta com dois livros: o *student book (SB)* e o *workbook (WB)*, dois livros bem completos, mas com focos diferentes. O primeiro busca trabalhar análise linguística, um olhar especial para a estrutura da Língua. Esse livro possui 12 unidades, cada qual contemplando as seguintes partes:

- *Functions and speaking;*
- *Grammar;*
- *Vocabulary;*
- *Pronunciation;*
- *Think*¹⁴.

Já o WB, é um livro focado em atividades, ele aborda cada unidade que foi trabalhada no SB com lista de exercícios, atividades de áudios e atividades mais lúdicas, as quais podemos classificar como tarefas.

Cada discente do 6º ano, recebe da editora uma pasta contendo: um *student book*, um *workbook*, um dvd com todos os áudios e o *photostory* (uma série de episódios trabalhados ao longo do material), uma agenda e um livro para leitura. Esse livro aborda uma leitura facilitada, pois utiliza-se muita linguagem não verbal, juntamente com temas do interesse e da idade dos alunos, como por exemplo, super-heróis, esportes, entre outros. O professor recebe, em sua pasta, os dois livros, *student book* e *workbook*, sendo o *student book*, edição do professor, com respostas, dicas e sugestões de atividades opcionais. O dvd, e uma agenda para anotações.

Fará parte do *corpus* o livro do aluno conhecido como *student book (SB)*, pois é o livro mais utilizado durante as aulas e a análise completa poderá ser lida no capítulo 4 dessa dissertação.

¹³ Teatros, dramatizações; interpretações.

¹⁴ Funções e fala; Gramática; Vocabulário; Pronúncia; Pensar. (Minha tradução)

3.2.2 Classificação das atividades

Foi realizada uma análise do livro didático utilizado no 6º ano do ensino fundamental para o ensino de Línguas a fim de detectar o que é tarefa. No primeiro momento, fiz um recorte de 4 atividades, uma para cada habilidade comunicativa, que são: falar, ouvir, escrever e ler e que se encaixam como tarefas, a partir do meu referencial teórico e descrevi cada atividade. Utilizei essas atividades para a entrevista que será explicada detalhadamente neste capítulo, na próxima seção. Após a análise dessas 4 atividades e a descrição como elas poderiam ser tarefas, analisei todo o livro didático para identificar a quantidade de tarefas incluídas no material.

A Classificação das atividades didáticas do livro *American think starter*, teve o intuito de verificar quais poderiam ser consideradas tarefas comunicativas e quais não, e foi realizada em uma planilha de *excel*. Nela, os enunciados das atividades das 12 unidades do livro do aluno foram transcritos na primeira coluna, ao lado da qual foram inseridas as seis perguntas de Willis e Willis (2007), listadas abaixo.

1. A atividade desperta o interesse dos alunos?

Tendo em vista a minha experiência em sala de aula, pude constatar que a partir dessa questão, identificou-se que muitas das atividades do manual didático não correspondem com o interesse dos alunos, pois não aborda assuntos atualizados ou segue a estrutura de exercícios, os quais explicitarei no capítulo 1, fazendo com que os alunos não tenham motivação para aprender o idioma. Willis (2007) afirma que os objetivos da tarefa fornecem a principal motivação. Portanto, uma atividade que não tenha um objetivo não desperta interesse nos alunos.

2. Há ênfase inicial no significado?

A atividade que tem um significado para o aluno preserva a comunicação e envolve modificações linguísticas e ajustes interacionais, a fim de garantir a compreensão (LONG, 1983).

Desta maneira, o uso da língua ficará associado a alguma ação que faça parte da vida desse estudante, seja ela ouvir, ler, escrever, desde que haja a exposição do

significado. No manual didático analisado, observou-se que existem atividades que focam no significado, que são as atividades de responsabilidade social e pensamento crítico, porém há uma quantidade pequena dessas atribuições.

3. Há um resultado final?

A melhor maneira de motivar os alunos é trazer um objetivo para a atividade. Desta forma, eles se sentem desafiados a cumpri-los para alcançar o resultado final.

4. O sucesso é medido em função do resultado produzido?

O sucesso em completar uma tarefa é em si um fator motivador, portanto a cada conquista na atividade, torna-se um estímulo para a prática e ao aprendizado do idioma.

5. A realização da atividade é uma prioridade?

Voltamos ao aspecto motivacional. Se não há um objetivo final, ou uma motivação, raramente os alunos consideram atividade como prioridade. Os assuntos abordados e a distribuição das atividades precisam estar conectados com a realidade do estudante.

6. A atividade está relacionada com atividades do mundo real?

Willis (2007) afirma que durante o ciclo de tarefas, a estrutura TBLT oferece aos alunos oportunidades de usar a linguagem para expressar o que eles querem dizer, para ganhar prática na troca de turnos, controlando a interação, interagindo espontaneamente em pares. Com minha experiência em sala de aula, afirmo que não há uma melhor forma de fazer essa interação que inseri-los em cenários onde apresentem atividades do mundo real, como uma conversa em um restaurante, aeroporto, hotel.

Cada atividade foi avaliada, considerando também a minha experiência ao realizá-la com os alunos, tal qual eram propostas no livro. Foram consideradas tarefas as atividades para as quais as seis respostas foram positivas. A Figura 7, a seguir, mostra um excerto da classificação realizada, que será detalhada no

capítulo 4.

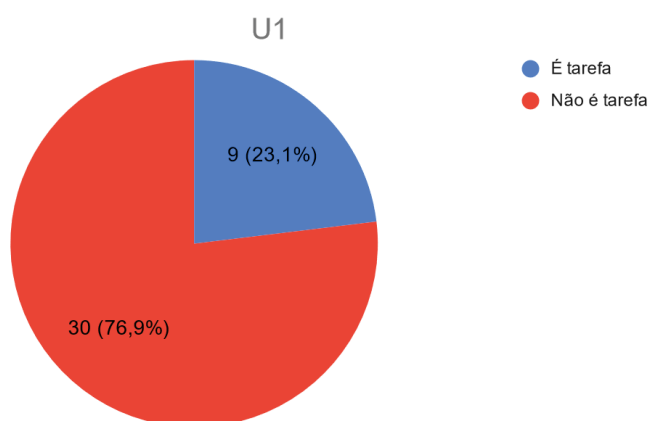
Figura 7 - CAPTURA DE TELA DA ANÁLISE DA ATIVIDADE

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?
UNIT 1 - ONE WORLD						
READING						
1. Match the names of the countries with the places on the map. Write 1 - 10 in the boxes.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
SPEAKING						
2. Work in pairs. Talk about famous people from different countries.	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
LISTENING						
3. Read and listen to the website and choose the correct words	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
THINK VALEUS						
Answer the questions in the website for yourself. Write your answers. Tell a partner.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora

Como se pode observar, algumas atividades da Figura 7, acima, tiveram respostas negativas às perguntas propostas por Willis e Willis (2007). Tais atividades não foram classificadas como tarefa, mas também não foi escopo deste trabalho categorizá-las de acordo com a sua tipologia. Categorizá-las todas como exercícios seria leviano, dada a infinidade de técnicas já estudadas (WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; SKEHAN, 1998; XAVIER, 2207.). Por essa razão, nos gráficos criados para ilustrar cada unidade, como a Figura 8 a seguir, as atividades cujas respostas foram positivas às perguntas de Willis e Willis (2007), consideradas ‘tarefas’, portanto, vinham representadas pela cor azul, com a quantidade e a porcentagem, e as que ‘não eram tarefas’ pela cor vermelha, também com números e porcentagens.

Figura 8 - GRÁFICO DE REPRESENTAÇÃO DE TAREFA POR UNIDADE



3.2.3 - Entrevista e perfil dos participantes

Para avaliar se e em que medida os professores realizam as atividades do livro didático que foram consideradas ‘tarefas’, nesta pesquisa, optou-se por entrevistar os professores que dão aula para os 6^{os} anos e utilizam o material. São 6 professores, contando com esta pesquisadora que não respondeu o questionário, um que não pôde participar da entrevista e 4 que aceitaram o convite para responder as questões.

A entrevista continha duas etapas: na primeira, foram feitas perguntas de cunho pedagógico, inspiradas em *Naemeh Nahavandi* e *Jayakaran Mukundan*, autoras do artigo “¹⁵*Task-based Language Teaching from Teachers’ Perspective*” (2012), com o objetivo de colher dados sobre a prática do docente em sala de aula.

As perguntas foram:

1. Há algum processo de treinamento/formação para o professor de idiomas?
Como ele ocorre e em qual período?
2. O que é abordado no processo de treinamento/formação do professor?
3. Você precisa seguir o material didático em suas aulas?
4. O que você acha do livro didático que você trabalha?
5. Você prefere trabalhar com o material didático ou prefere usar a sua própria metodologia de ensino?
6. Qual é a metodologia que você prefere adotar em suas aulas?
7. Você considera que há diferença entre tarefa e exercício?
8. Você conhece a Abordagem por Tarefas?
9. O que você sabe sobre as abordagens comunicativas?
10. Você tem interesse em conhecer melhor as abordagens comunicativas? Se sim, o que isso mudará em sua rotina na sala de aula?

Essas perguntas foram feitas em encontros presenciais e individuais com os professores e nortearam conversas fluidas e profundas. Na segunda etapa, ainda no encontro presencial e individual, os professores participantes foram expostos a 4

¹⁵ Ensino de Línguas Baseado em Tarefas na Perspectiva dos Professores” (minha tradução).

atividades extraídas do *corpus* que podem ser consideradas ‘tarefas’ e foram feitas as seguintes perguntas

- 1) Como você aborda essa atividade em sala?
- 2) Como você gostaria de abordar?

A escolha das atividades a serem apresentadas aos professores levou em consideração as quatro habilidades comunicativas mais enfatizadas no material, quais sejam, compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.

A primeira delas é aquela presente no capítulo 1 de compreensão oral, em que há uma sequência de diálogos sem um final estabelecido, dessa forma, os alunos trocam ideias para acertar o desfecho da história e se certificam em um vídeo apresentado ao fim da atividade, (podem ver páginas 21-22) considerada uma tarefa por ter todas as respostas positivas.

A segunda atividade apresentada aos professores foi classificada como uma tarefa para a produção oral. Retirada da unidade 5, página 51 do *workbook* o mesmo livro de ensino da atividade apresentada na seção A atividade foi retirada da seção “*think self-esteem*”, pensar na autoestima, em português, que parece ser uma parte do livro com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver o pensamento crítico.

A sequência de atividades chama-se “*what makes you happy?*”, o que faz você feliz, numa tradução livre para o português, título que parece colocar o aluno como protagonista, uma vez que a pergunta é direcionada para ele.

Figura 9 - EXEMPLO DE ATIVIDADE – SPEAKING

THINK SELF-ESTEEM

What makes you happy?

1 Check (✓) what makes you happy.

	Me	My partner
watch TV		
listen to music		
play computer games		
go shopping		
chat with friends online		
hang out with friends		

2 **SPEAKING** Work in pairs. Tell each other about two things that make you feel happy and two things that don't. Then tell the class.

I'm happy when I watch TV.

Paolo isn't happy when he goes shopping.

Fonte: Puchta; Stranks; Jones (2016).

O enunciado da primeira atividade da sequência solicita aos alunos que olhem a lista de tarefas rotineiras e verifique qual (ou quais) delas os faz feliz. São apresentadas algumas ações da rotina diária do aluno, a fim de inseri-los em um contexto real. Ações como: assistir TV, ouvir música, jogar jogos no computador, fazer compras, conversar com os amigos online e sair com os amigos. Nas instruções dadas pelos editores para a condução da atividade, é sugerido que o professor dê um minuto para os alunos lerem o título e as tarefas do dia-a-dia listadas e checar se foram capazes de compreender as sentenças. Após essa pré-tarefa de compreensão escrita, o professor pede para que eles realizem a atividade, isto é, que, assinalem com um X na coluna cujo título é “Me”, as tarefas da primeira coluna que os deixam felizes. Mais uma instrução é dada ao professor, que ele encoraje os alunos a escreverem outras atividades cotidianas naquela lista que os fazem felizes. Preenchida a primeira coluna com informações pessoais, os alunos sentam-se em duplas e realizam a segunda atividade, perguntando um para o outro duas coisas que os deixam felizes e duas coisas que não. Eles assinalam um X na coluna cujo título é “*My partner*”, meu colega, em português, para indicar as atividades da primeira coluna que deixam o colega feliz e escrevem as atividades que o colega não gosta de fazer. Dessa maneira foi dada a largada para uma conversação natural, com assuntos do interesse dos alunos. O livro sugere, nessa atividade que o professor sempre os incentive a escrever mais ações ao fim da tabela, aumentando então, o repertório de atividades cotidianas em língua inglesa dos alunos. O foco nessa atividade está na comunicação livre e personalizada e no desenvolvimento do aluno; em outras palavras, no uso da língua inglesa em uma interação com propósito comunicativo real, que é conhecer as ações cotidianas que fazem (ou não fazem) o colega feliz. Como sugestão, o livro dá outra proposta para condução da atividade: o professor levaria para a sala de aula uma folha grande (A3) e a dividiria em duas colunas. Uma coluna com o tópico “*happy*” (feliz) e outra coluna com o tópico “*unhappy*” (infeliz). Os alunos escrevem em *post-it* duas atividades de cada e colam na folha maior, que fica no quadro. Após todos fazerem as colagens, o professor conta, junto com os alunos, e elegem qual a atividade que deixa a turma mais feliz ou menos feliz.

Independentemente de como a atividade for executada, ela pode ser considerada uma tarefa, pois há ênfase no significado, pois o enunciado é claro quanto à sua solicitação. O resultado final da atividade é o preenchimento da tabela

com as informações pessoais e as do colega, seja ela a do livro ou a da folha maior em que serão colados os *post-its*. O sucesso da atividade só será medido em função do resultado final, o preenchimento da tabela com as informações dos alunos, resultantes de interações com propósito comunicativo real, saber quais são as tarefas do dia-a-dia que deixam o grupo feliz. A comparação das respostas, a possível eleição de uma atividade que deixe o grupo feliz, a ampliação do repertório linguístico em língua inglesa decorrente das interações e o protagonismo do aluno ao longo de toda a atividade, faz dessa sequência uma tarefa, de acordo com as respostas positivas às questões propostas por Willis e Willis (2007).

A terceira atividade apresentada aos professores foi classificada como uma tarefa de produção escrita, retirada do *workbook* que é o livro de atividades do 6º ano na página 53 da unidade 5, a mesma unidade da tarefa apresentada na seção anterior. O *workbook* é pouco usado pelos professores e a justificativa para isso é a “falta de tempo”. Em conversas de corredor e sala dos professores, alguns afirmam que não conseguem trabalhar com esse material devido à grande quantidade de conteúdo do *student book*, que é o livro principal.

Figura 10 - EXEMPLO DE TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA – WRITING

1 This is Lucy's calendar. Make sentences about her week.

0 *On Monday she goes shopping.*

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

MONDAY	shopping
TUESDAY	dance
WEDNESDAY	friends
THURSDAY	computer games
FRIDAY	homework
SATURDAY	music
SUNDAY	sleep!

2 Use the code to figure out the message.

✕ □ □ ○ □ ♀ □ □ □ □ □ □ □ ✕ • □ □ ☹ ♀ □ □ □ □ □ □ □
 ☹ □ □ ☹

♀ □ □ □ □ ♀ □ □ □ □ □ □ □ ✕ □ □ □ □ • □ □ ☹ ♀ □ □ □ □ □ □ □

✕ ♀ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

3 What do you want? Use the code to write your own message.

CODE			
☞ = a	♫ = b	Ⓜ = c	♂ = d
ℳ = e	↗ = f	γ _o = g	≈ = h
⋈ = i	er = j	& = k	● = l
○ = m	■ = n	□ = o	▣ = p
▢ = q	□ = r	£ = s	▣ = t
◆ = u	❖ = v	* = w	☒ = x
☒ = y	⌘ = z		

Fonte: Puchta; Stranks; Jones (2016).

Nessa sequência de atividades, os alunos são convidados, na questão 1, a escrever frases sobre a rotina de Lucy, a partir da agenda dela apresentada no canto superior direito da página. Essa atividade pode ser considerada uma tarefa de produção escrita que requer que os alunos relembrem conteúdos trabalhados até o momento, como os verbos que se relacionam com os substantivos anotados na agenda de Lucy, a serem conjugados no presente do indicativo para a formulação das sentenças, os dias das semanas e a preposição que se liga a eles para indicar fatos cotidianos.

A partir daí eles têm um desafio, na questão 2, que é descobrir a mensagem que é passada através do código. Trata-se de uma atividade lúdica de criptograma cujo objetivo é trabalhar o raciocínio, memória, atenção. Um excelente passatempo para revisar uma matéria.

Minha experiência em sala de aula permite dizer que os alunos se divertem muito ao realizar atividades como essa, ainda mais quando elas são realizadas duplas ou grupos, pois eles competem para ver quem descobre primeiro. A mensagem criptografada é: *“For my birthday, I want a smartphone and a games console. I don’t want a tablet, I have one”* que traduzido para o Português lê se: “Para o meu aniversário, eu quero um celular e um controle de jogos. Eu não quero um tablet, eu tenho um” e remete ao vocabulário que eles estão aprendendo na unidade que se refere à recursos tecnológicos. Não há sugestões para o professor, pois é uma atividade do WB, tendo e vista que só há um livro do professor com dicas e sugestões, e esse livro é referente ao *Student book*.

Após a descoberta, a questão 3 pede para eles escreverem, usando o código, o que eles querem. Considero uma tarefa, pois segue todos os princípios apresentados anteriormente por Willis e Willis (2007) além de fazer com que os alunos tenham um objetivo final que é descobrir a mensagem que está escrito, deixando-os curiosos e ansiosos, dessa maneira eles usam a língua sem mesmo perceber, de uma forma totalmente natural, pois o vocabulário abordado faz parte do dia a dia deles, são ações do cotidiano.

Essa questão possibilita algumas adaptações, como por exemplo: entregar pedaços de papel para cada um e pedir para que eles façam bilhetes para os seus colegas, assim o colega que receber se sente desafiado a descobrir a mensagem que está escrita.

Diversificar a atividade faz parte da rotina de um professor, como podemos observar na citação abaixo, as aulas não fluem sempre da mesma maneira:

Professores e alunos de idiomas sentem, se comportam e interagem de maneira diferente no dia a dia, e o idioma e as tarefas em que trabalham variam, tornando cada aula única. Prescrições e proscricções globais, portanto, são injustificadas e fadadas ao fracasso. Os professores terão planos de aula, mas precisarão reagir de forma diferente em tempo real às situações que surgirem. (Long, 2015, p. 326, minha tradução).¹⁶

Long (2015) afirma que o idioma e a tarefa que trabalham no dia a dia variam, tornando cada lição única. A partir disso, o professor consegue adaptar a sua atividade a cada turma e aluno, atendendo as suas especificidades. O pensamento de Long (2015) vai de encontro com Kris Van den Branden (2016) quando ele afirma que da mesma forma que um professor tem o domínio da abordagem tradicional, “o papel do professor é no TBLT é crucial. Os professores dão vida ao TBLT, eles são cruciais quando se trata de fazer a imersão da língua e de criar ideias para praticar e desenvolver suas habilidades linguísticas (VAN DEN BRANDEN, 2016, minha tradução).¹⁷

¹⁶ No original: “Language teachers and learners feel, behave, and interact differently from day to day, and the language and tasks they work on vary, making every lesson unique. Global prescriptions and proscriptions, therefore, are unwarranted and doomed to failure. Teachers will have lesson plans, but they will need to react differently in real time to situations as they arise”. (Long, 2015, p. 326).

¹⁷ No original: “They are crucial when it comes to providing target language input and eliciting the kind of language use and form-focus that provides second language learners with optimal opportunities to practice and develop their language skills (BRANDEN, KRIS, 2016).

A quarta e última atividade apresentada aos professores era de compreensão escrita, e está no *student book*, página 39, uma atividade de leitura, portanto.

Figura 11 - EXEMPLO DE ATIVIDADE – READING

Window of the World

In the city of Shenzhen in China, there is a park called Window of the World. In the park there are many models of famous places from around the world. There are towers, like the Eiffel Tower in Paris; mountains, like Mount Fuji in Japan; monuments, like the Statue of Liberty in New York, and other places, too. There are 130 different models in total. But there aren't any people living in the park!

Here are some things you can see there:

- Niagara Falls in North America
- the Temple of the Emerald Buddha in Thailand
- the Pyramids in Egypt
- St. Mark's Square in Venice

Are there any fun activities?
Yes, there are: for example, you can take a ride on the Colorado River! And there is a place for skating, too! And every year on China's National Day (October 1), there is a pop festival in the park.

There are also some great restaurants and cafes in the park – you can eat the different foods from around the world, too!

Take a taxi or bus from Shenzhen train station to get there. It costs 180 RMB (renminbi) to go in – that's about \$28.

THINK VALUES

My town/city

- 1 Think of your town/city and answer the questions.
 - 1 What are the most interesting places for you?
 - 2 What are the most interesting places for a visitor?
- 2 **SPEAKING** Make one list of interesting places for you and one for a visitor. Tell a partner.

The most interesting places for me in my town/city are ...

The most interesting places in my town/city for a visitor are ...
- 3 Think of a place/thing in your town, city, or country to put in Window of the World.
 - 1 What is the name of the place/thing?
 - 2 Why do you want it in Window of the World?

I want to put ... from my city because it's very old and beautiful.
- 4 **SPEAKING** Compare your ideas with others in the class.

Fonte: Puchta; Stranks; Jones (2016).

Na primeira etapa da atividade, os alunos são convidados a fazer a leitura desse texto informativo que trata da existência de um parque conhecido como “janela do mundo”, localizado na cidade de Shenzhen, na China, onde é apresentado diversos monumentos culturais presentes ao redor do mundo. O texto também apresenta dicas e sugestões de como chegar até o local, o que fazer lá, além de admirar as belezas do parque, e o que os turistas podem comer dentro desse parque.

A seguir a tradução do texto para o português:

Tabela 3 - TRADUÇÃO DO TEXTO EM PORTUGUÊS

Na cidade de Shenzhen na China, existe um parque chamado Janela do mundo. Neste parque, existem muitos modelos de lugares famosos ao redor do mundo. Existem torres, como a torre Eiffel, em Paris. Montanhas como o monte Fuji, no Japão. Monumentos como a estátua da liberdade em Nova Iorque e outros lugares também. Existem 130 modelos, no total.

Aqui temos alguns exemplos que você pode ver lá:

As cataratas de Niágara, na América do Norte;

O templo do Buda de esmeralda, na Tailândia;

As pirâmides no Egito;

A praça de São Marcos, em Veneza.

Existem algumas atividades divertidas? Sim, existem. Por exemplo, você pode dar uma volta pelo rio Colorado e existe um lugar para esqui também. Todos os anos no dia nacional da China (1 de outubro) tem um festival de pop no parque. Existem também muitos restaurantes e cafés e você pode comer diversos tipos de comidas ao redor do mundo.

Pegue um taxi ou um ônibus da estação de trem de Shenzhen para chegar lá. Custam 180 RMB para chegar, aproximadamente 28 dólares. (MINHA TRADUÇÃO).

O manual sugere que a leitura do texto seja realizada em duplas ou em grupos, já possibilitando uma interação com o uso da língua. O livro propõe duas perguntas no tópico *think values*, que em português traduzimos para “pensar em valores” pensando na cidade onde mora:

- 1) Quais são os lugares mais interessantes para você?
- 2) Quais são os lugares mais interessantes para um turista?

Respondidas as perguntas, os alunos precisam fazer uma lista com os lugares que consideram interessantes para eles e para os turistas, e então comparar suas

listas com os colegas, dando razões para as escolhas feitas. Por fim, a atividade solicita que os alunos pensem em um lugar/coisa na sua cidade para colocar na “janela do mundo” e para realizar essa prática, os alunos precisam responder e discutir com os seus colegas as seguintes questões:

- 1) Qual é o nome do lugar/coisa?
- 2) Por que você quer colocar isso na “janela do mundo”?

A partir da análise dessa atividade, podemos considerá-la tarefa, pois 1) desperta interesse nos alunos, tendo em vista que o professor pode trazer fotos do lugar, visitar o site com os alunos, pedir para que eles comparem os lugares que eles acham mais interessantes. 2) Há ênfase no significado, pois o foco não é a tradução do texto, mas entender sobre o que fala e realizar as atividades comunicativas. 3) Há um resultado final, pois, os alunos conhecerão a cidade deles através da leitura e do conhecimento de outro lugar. 4) O sucesso é dado a partir do resultado produzido, pois eles possuirão um conhecimento sobre a cidade que eles vivem a partir dos movimentos de buscas e investigação sobre cada ponto da cidade. 5) A atividade é prioridade para os alunos, pois eles se sentem desafiados a pensar em algum lugar da cidade deles que estivesse presente na “janela do mundo”. 6) Relaciona-se com o mundo real, pois a qualquer momento, os alunos utilizarão esse tipo de vocabulário, explicando sobre a sua cidade ou fazendo comparações com outros pontos turísticos ao redor do mundo e que essa atividade dá a oportunidade de os alunos conhecerem.

Foi dado um tempo para que ele observasse cada uma das atividades, lembrasse dela no contexto e depois dissesse como trabalha cada uma.

Os dados obtidos nessa entrevista permitiram identificar as dificuldades, as justificativas e os desabafos dos professores, a fim de alcançar os seguintes objetivos estabelecidos para esta pesquisa: a) Mapear quais atividades são utilizadas e quais não são pelos professores da instituição de ensino e conhecer os motivos por essa escolha didática; b) Verificar se os professores transformam tarefas em exercícios e c) Relacionar essa escolha com a formação inicial dos professores do meu ambiente de trabalho, na tentativa de compreender se há conhecimento teórico e prático sobre a Abordagem por Tarefas. A seção 5 deste trabalho será dedicada a análise desses dados.

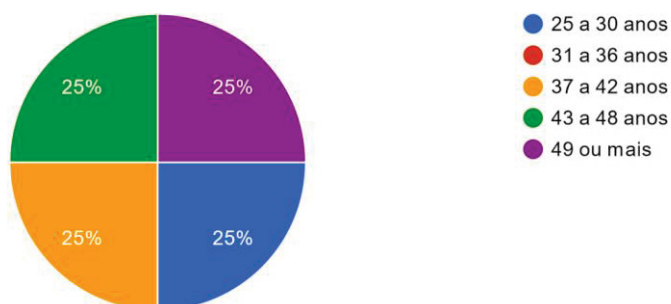
Além da entrevista, foi feito um questionário online com perguntas sociodemográficas, que permitiram identificar o perfil dos professores entrevistados. Foram oito perguntas:

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Estado civil
- 4) Escolaridade
- 5) Há quanto tempo você ensina Inglês?
- 6) Em quais instituições você já lecionou?
- 7) Qual segmento você leciona atualmente, além do fundamental anos finais?
- 8) Quanto tempo você leciona Inglês em escolas?

Como já antecipado, seis são os professores que lecionam inglês do contexto de pesquisa, dos quais quatro participaram da entrevista, sendo três mulheres e um homem, de idades bastante heterogêneas, como mostra o gráfico a seguir:

Figura 12 - GRÁFICO DA FAIXA ETÁRIA

2. IDADE
4 respostas

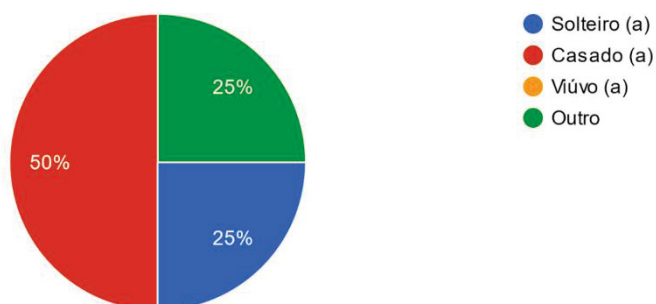


Fonte: a autora

Figura 13 - GRÁFICO DO ESTADO CIVIL

3. Estado civil

4 respostas



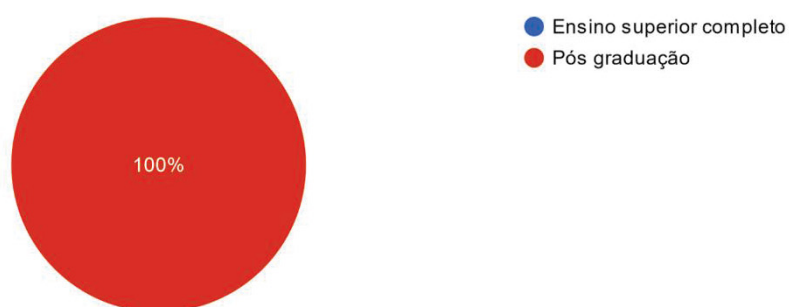
Fonte: a autora

O estado civil dos professores teve esse resultado, sendo dois casados, um solteiro e um sem especificar.

Figura 14 - GRÁFICO DO GRAU DE ESCOLARIDADE

4. Escolaridade

4 respostas



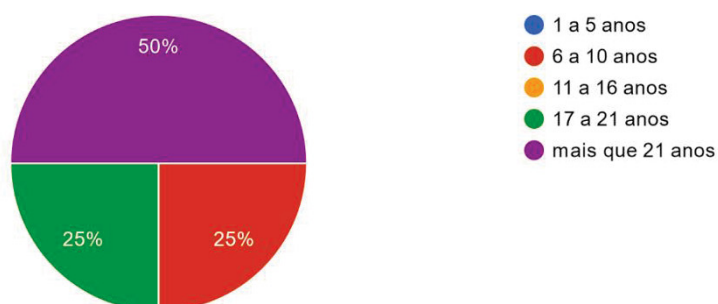
Fonte: a autora

Com relação à escolaridade, todos preencheram a alternativa que indicava pós-graduação e não apenas o superior completo.

Figura 15 - GRÁFICO DA EXPERIÊNCIA

5. Quanto tempo você ensina Inglês?

4 respostas



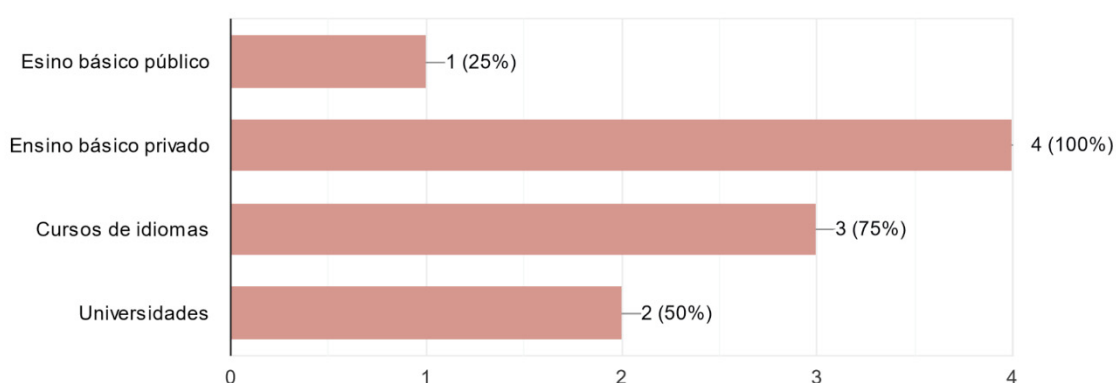
Fonte: a autora

Na pergunta 5, dos quatro participantes, dois preencheram que ensinam Inglês há mais de 21 anos. Os outros dois afirmaram ter entre 6 a 10 e 17 a 21 anos de experiência com o idioma.

Figura 16 - GRÁFICO DO TIPO DE EXPERIÊNCIA

6. Em quais instituições você já lecionou?

4 respostas



Fonte: a autora

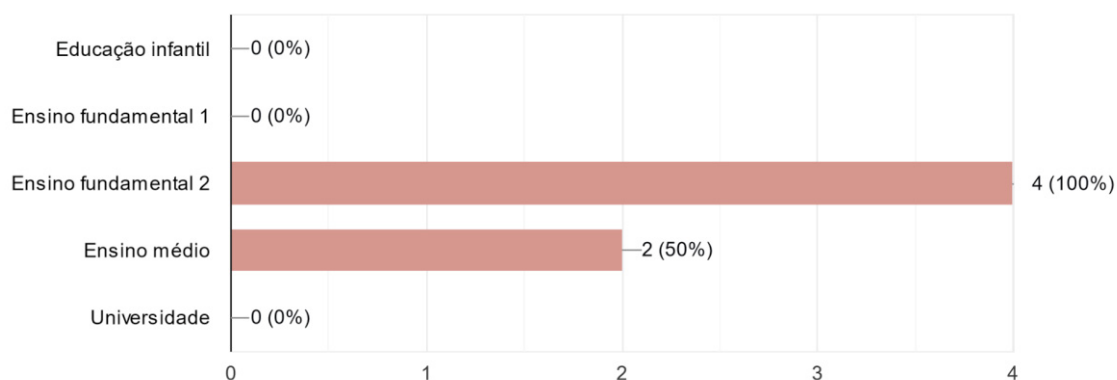
Na questão 6, os participantes responderam sobre as instituições em que já lecionaram. Nessa pergunta, eles podiam selecionar mais de uma alternativa, portanto tivemos: ensino público, apenas um professor. No ensino básico privado,

todos marcaram. Três dos quatro professores já lecionaram em cursos de idiomas e dois deles em universidades.

Figura 17 - GRÁFICO DO SEGMENTO DE ENSINO

7. Qual segmento você leciona atualmente?

4 respostas



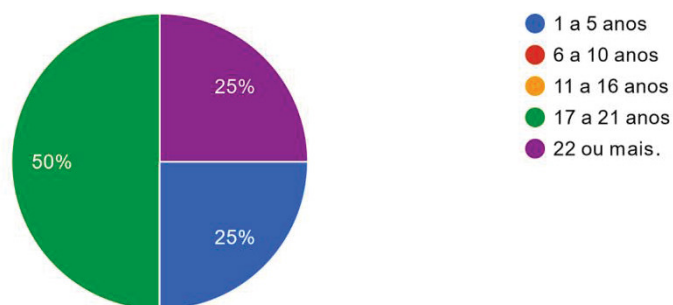
Fonte: a autora

Na pergunta 7, o foco era o segmento que cada professor leciona atualmente, portanto, os 4 atuam no ensino fundamental 2 e 2 no ensino médio também.

Figura 18 - GRÁFICO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

8. Quanto tempo você leciona Inglês em escolas?

4 respostas



Fonte: a autora

A última pergunta tratava do tempo que os participantes lecionam Inglês nas escolas. Tivemos como resposta, dois professores entre 17 a 21 anos. Um professor 22 ou mais e outro professor entre 1 a 5 anos.

Como esta pesquisa teve a participação de seres humanos na geração de dados, é fundamental destacar que todo o procedimento foi submetido ao comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde a pesquisa ocorreu.

Por fim, salienta-se que o uso da tecnologia foi uma ferramenta de contribuição para a pesquisa, pois a instituição onde trabalho oferece *tablets* e conexão à internet aos professores, portanto, essa pesquisa envolveu docentes da Língua Inglesa com contato à tecnologia.

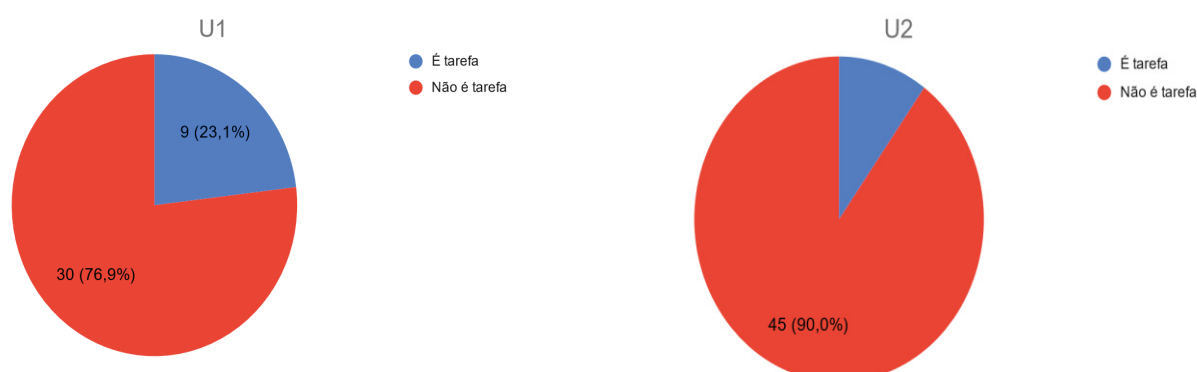
Nos próximos capítulos apresentaremos os resultados dessa pesquisa.

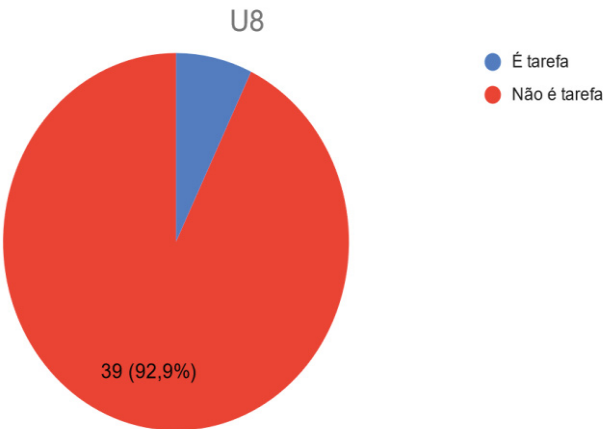
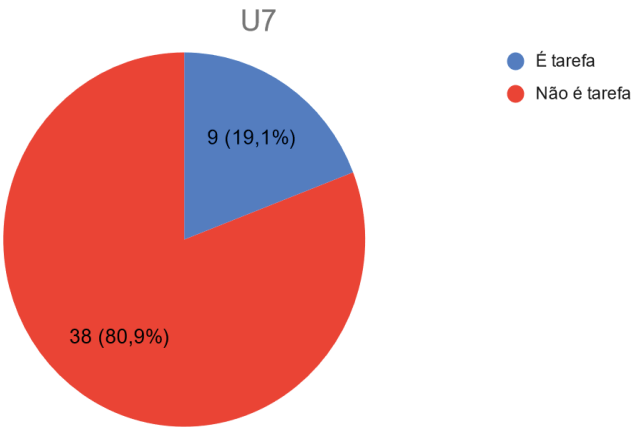
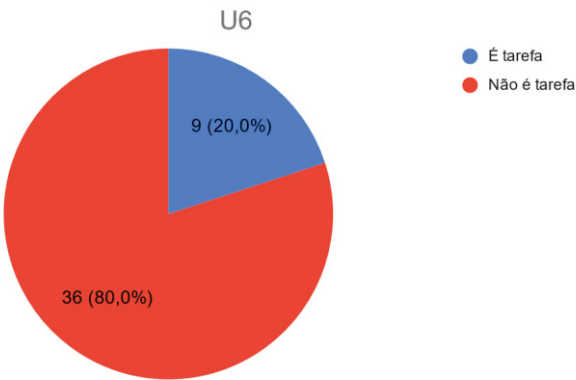
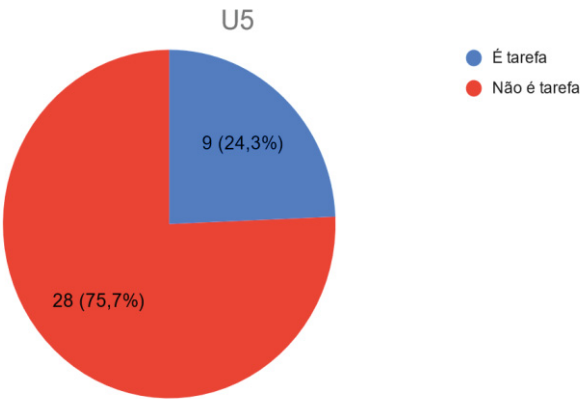
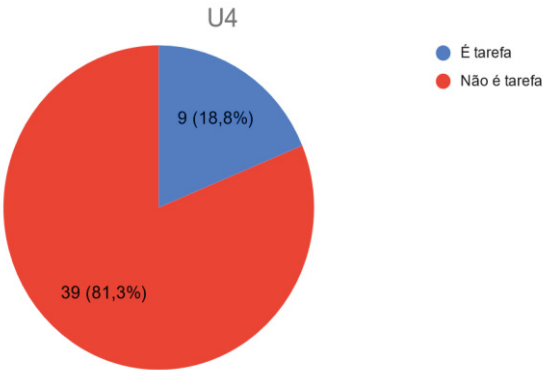
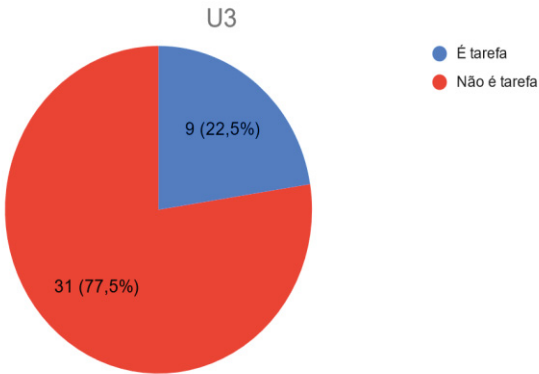
CAPÍTULO 4. CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

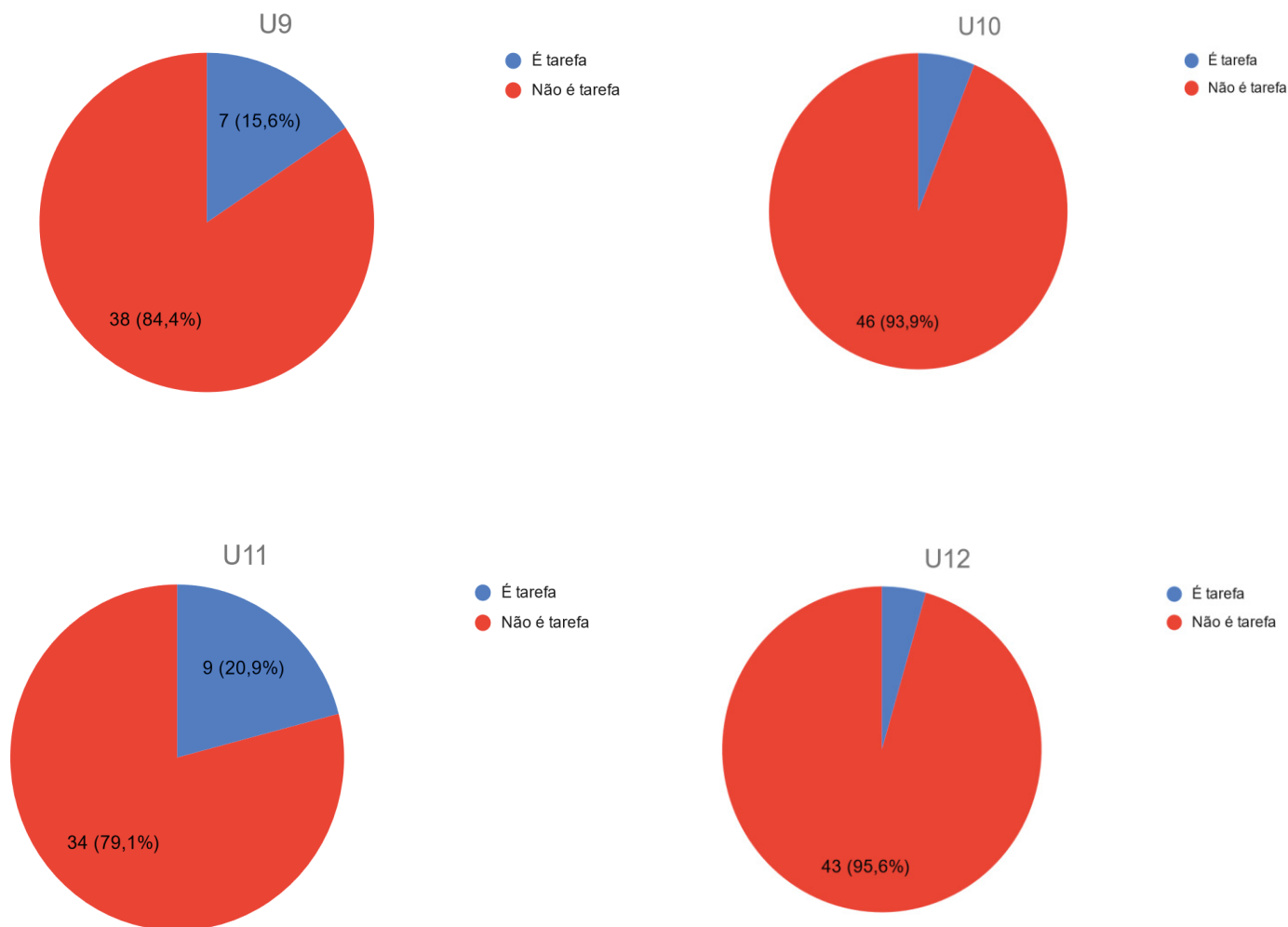
Este capítulo tem o objetivo de apresentar a análise quantitativa do corpus desta pesquisa, que visou classificar as atividades do livro didático de inglês intitulado *American think starter – Great time 1*, utilizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular de Curitiba em “tarefas” ou “não-tarefas”. Para tanto, foram utilizados os critérios de Willis e Willis (2007, p. 13), que estabelece seis perguntas, para as quais, “quanto mais confiante você responder positivamente a cada questão, mais ela pode ser considerada uma tarefa”.

Como já explicado no capítulo 3, para organizar os dados, os enunciados das atividades foram transcritos na primeira coluna de diferentes abas de um arquivo Excel, sendo uma para cada capítulo. Nas colunas seguintes foram colocadas as perguntas propostas por Willis e Willis (2007), quais sejam: a) a atividade desperta o interesse dos alunos?; b) há ênfase inicial no significado?; c) há um resultado final?; d) o sucesso é medido em função do resultado produzido?; e) a realização da atividade é uma prioridade? e f) a atividade está relacionada com atividades do mundo real?

Ao final da classificação, foi possível gerar um gráfico para cada unidade, indicado pela letra U (unidade) e o número correspondente. A cor vermelha indica a quantidade de atividades e a porcentagem das que não são tarefas e a azul representa a quantidade de atividades e a porcentagem das que são consideradas tarefas. Vejamos:







Na unidade 1, observamos que é uma unidade introdutória e o foco principal dela é relembrar estruturas e conteúdo. De uma quantidade total de 39 atividades, encontramos apenas 9 tarefas das quais, a maior parte engloba a habilidade de *speaking*.

Na 2, em um total de 50 atividades, apenas 5 foram consideradas tarefas. Dessas 5 tarefas, 3 contemplam a habilidade de *speaking*, 1 a de *reading* e a outra de *writing*. Ao fim de cada duas unidades, há uma revisão chamada “*test yourself*”, são mini testes que ajudam a treinar para a prova de *cambridge*, ou seja, eles são focados em exercícios, atividades que exigem foco na estrutura da língua.

Na análise feita, os três exercícios dessa sessão apontaram como “NÃO”, pois não respondem de forma positiva nenhuma das perguntas, portanto, concluímos que não são tarefa.

Na unidade 3, de um total de 40 atividades apenas 9 são tarefas e

contemplam as habilidades de *writing* e *speaking*.

Na 4, apenas 9 atividades consideramos tarefas, de um total de 48. Na unidade 5, apenas 9 de uma quantidade de 37. Na 6, 80% das atividades não são tarefas e 20% são. Isso mostra que de um resultado de 45 atividades, apenas 9 são tarefas. No capítulo 7, de 47 atividade apenas 9 são tarefas também, repetindo a habilidade citada acima.

No capítulo 8, apenas 3 são tarefas. Um resultado bem surpreendente, pois nessa unidade temos um total de 42 atividades.

Na unidade 9 temos 7 tarefas em um total de 45 enunciados. Na 10, apenas 3 em um total de 49 atividades. Nas unidades 11 e 12, juntando a quantidade de atividades que apresenta um total de 88, apenas 11 foram classificadas como tarefas.

Os gráficos permitem visualizar que, embora haja fortes argumentos a favor de atividades comunicativas, o material didático analisado ainda apresenta poucas atividades que podem ser consideradas tarefas. O percentual de tarefas por unidade ficou sempre abaixo dos 20%, indicando que as atividades não respondiam ou respondiam parcialmente as perguntas que investigam o sucesso de uma atividade ser considerada tarefa.

Não foi escopo desta análise identificar os diferentes tipos de atividades que não são consideradas tarefas, mas ao classificá-las, foi possível observar que a maior parte delas ainda está alinhada com abordagens mais estruturalistas de ensino, em que preponderam exercícios, isto é, segundo Ellis (2003) “atividades que exigem o uso da linguagem focado principalmente na forma”.

Além dos gráficos para cada unidade, é possível apresentar um panorama geral com os dados analisados. Na tabela a seguir, com os números de cada unidade, verificamos que de um total de 530 atividades apenas 83 são tarefas, o que equivale a apenas 15,6%.

Tabela 4 - TOTAL DE ATIVIDADES

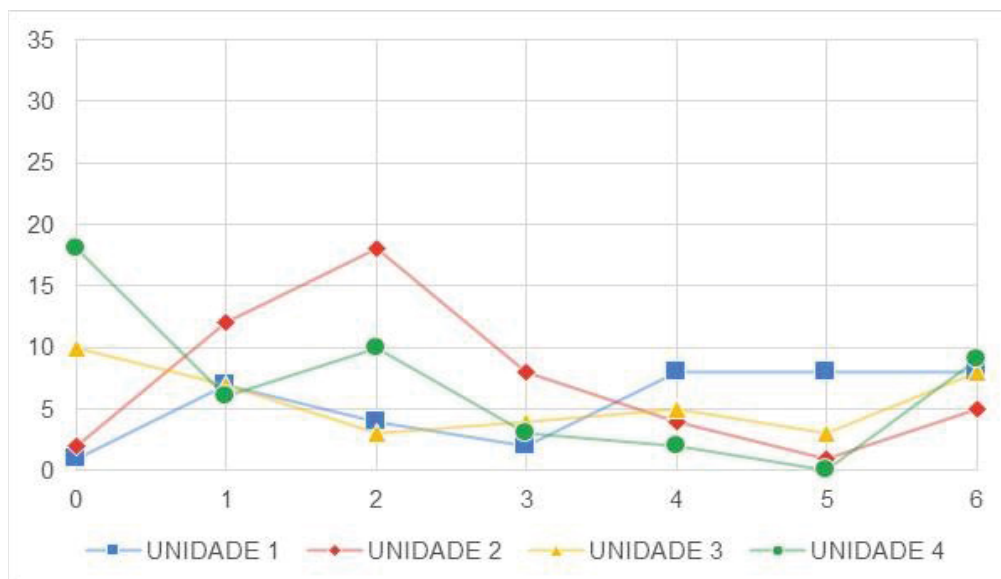
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12
É tarefa	9	5	9	9	9	9	9	3	7	3	9	2
Não é tarefa	30	45	31	39	28	36	38	39	38	46	34	43
Total de Atividades	39	50	40	48	37	45	47	42	45	49	43	45

Fonte: a autora

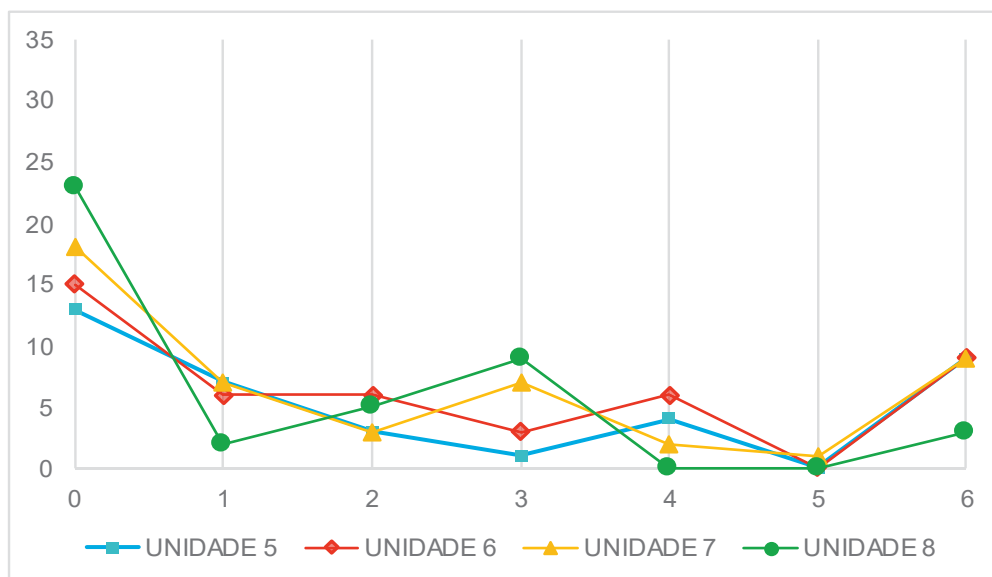
Seria irresponsável considerar os outros 74,4% das atividades como exercícios, isto é, atividades focadas em formas (linguísticas, lexicais, etc), diante da ampla gama de técnicas que podem ser realizadas na sala de aula, as quais podem receber outros nomes como jogos, dinâmicas, brincadeiras, entre outros, dependendo do seu propósito e da visão de aprendizagem subjacente a ela (XAVIER, 2022). Por essa razão, Frangiotti e Freitas (2021) preferem chamar de exercícios de ‘técnicas para a instrução explícita’ e as tarefas de ‘técnicas para a instrução implícita’ e colocá-las como extremos de diferentes contínuos que podem abarcar as mais variadas técnicas para o ensino de línguas.

São muitos os teóricos que tentaram identificar os graus de explicitação das atividades (HOUSEN; PIERRARD, 2005; ELLIS, 2003; DOUGH; WILLIANS, 1998; FRANGIOTTI; FREITAS, 2021), criando critérios para ajudar professores e elaboradores de materiais didáticos a construírem atividades. As perguntas de Willis e Willis (2007) também ajudam os profissionais da Educação a avaliarem as tarefas comunicativas, uma técnica para o ensino implícito de línguas: quanto mais respostas positivas, mais ela poderia ser considerada tarefa; quanto menos, ela estaria mais alinhada com uma visão de ensino de línguas mais estruturalista, que prevê a “internalização de formas linguísticas, à memorização de dados, sem intervenção do aluno no processo ou nos conteúdos oferecidos” (MAIA et al, 2002, p. 45).

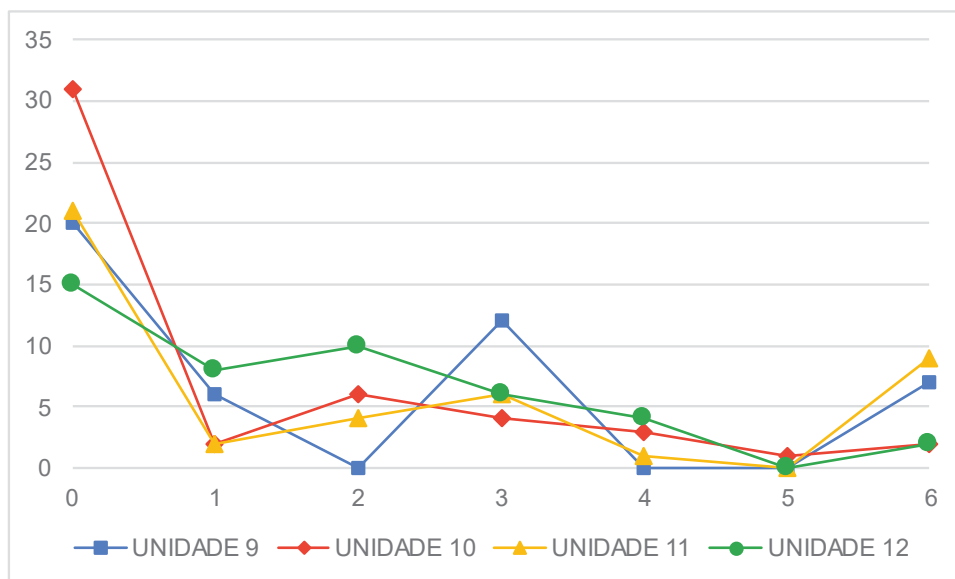
Diante disso, neste trabalho foram considerados ‘exercícios’ as atividades cujas respostas foram todas negativas, estando no outro extremo do *continuum* das tarefas. Sendo assim, os três gráficos a seguir apresentam a distribuição das atividades em 12 *continua*, um por unidade. As atividades mais próximas do 0, no eixo “X”, são aquelas que não tiveram nenhuma resposta positiva, ou seja, exercícios. No outro extremo, perto do 6, estão as tarefas. As demais foram dispostas ao longo dos *continua*.

Figura 19 - GRÁFICO *CONTINUUM* DAS UNIDADES 1-4

Fonte: a autora

Figura 20 - GRÁFICO *CONTINUUM* DAS UNIDADES 5-8

Fonte: a autora

Figura 21 - GRÁFICO *CONTINUUM* DAS UNIDADES 9-12

Fonte: a autora

Como se pode observar, o número de exercícios é realmente significativo em todas as unidades, chegando, por exemplo, na unidade 10 com 31 exercícios, que equivalem a 63,2% das 49 atividades. Em contrapartida, na unidade 1, por exemplo, a maior parte das atividades tiveram entre 4, 5 e 6 respostas positivas, situando-se mais para o lado das tarefas. São 24 atividades de um total de 37 que tiveram mais de 4 respostas positivas para cada uma.

Em um material comunicativo, a hipótese seria que a maior parte das atividades estivesse distribuída ao longo do *continuum*, como o gráfico das unidades 1 a 4 apresenta. No entanto, os dados referentes a essa pesquisa mostram que as atividades ficaram nos dois extremos e, na medida que avançam as unidades, o material se mostra cada vez mais explícito, com muitos exercícios.

Nas últimas unidades, representadas na figura 21, a distribuição das atividades ao longo dos *continua*, incide para o lado dos exercícios, com uma ou duas respostas afirmativas para as perguntas de Willis e Willis (2007).

Um olhar mais detalhado sobre quais das questões tiveram maior número de respostas positivas permitiu a elaboração da seguinte tabela:

Tabela 5 - RESPOSTAS POSITIVAS E NEGATIVAS

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
RESPOSTAS NEGATIVAS	55,3%	52,5%	71,0%	75,8%	71,6%	44,1%
RESPOSTAS POSITIVAS	44,7%	47,5%	29,0%	24,2%	28,4%	55,9%

Fonte: a autora

Vale aqui recapitular as questões propostas por Willis e Willis (2007). A Questão 1 (Q1, nesta tabela), visa a verificar se a atividade desperta o interesse dos alunos e, diante do resultado, a maior parte das atividades não interessa aos alunos ou segundo a minha experiência, parece-me que são atividades repetitivas, das quais os alunos não sentem motivação em realizá-las. À Questão 2 (Q2) também prevalecem as respostas negativas, indicando que o foco inicial não está no significado, isto é, foco na estrutura da língua. Embora a maioria das respostas sejam negativas nessas duas questões, indicando que as atividades estariam mais alinhadas com uma proposta mais estruturalista, podendo, portanto, ter mais características de exercícios, a diferença não é muito grande em termos percentuais, o que pode sugerir que há elementos mais ‘comunicativos’ que despertam a motivação do aluno em situações em que o uso da língua é significativo.

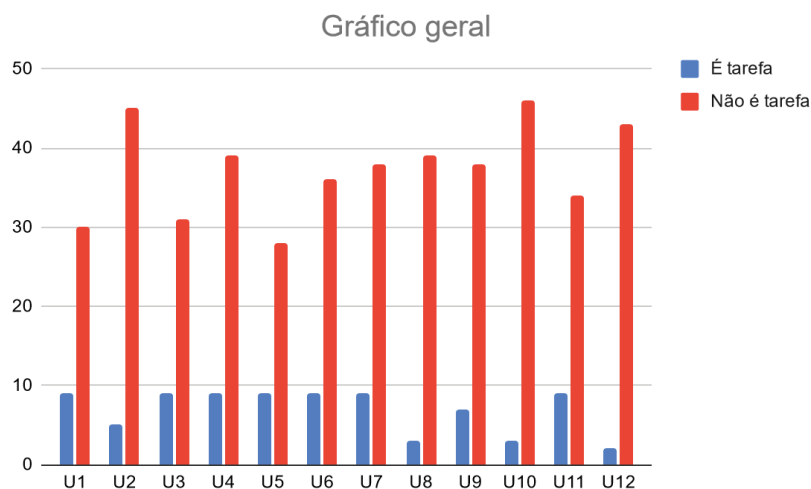
Em contrapartida, a diferença percentual nos resultados referentes às Questões 3, 4 e 5 é muito grande (42% para Q3; 51,6% para Q4 e 43,2% para Q5) sugerindo que a maior parte das atividades não tem as características fundamentais das tarefas, que são: um resultado final (Q3), cujo êxito pode ser mensurado (Q4), a necessidade de realização da tarefa (Q5), o que nos faz pensar que tipo de prática (mecanizada, comunicativa, significativa, etc) é priorizado pelo material. Ao que parece, as atividades analisadas para esta pesquisa são para a prática com foco nas formas, tendendo a estar no lado mais explícito do contínuo, o dos exercícios.

Os dados referentes à Questão 6 (Q6), que indagava se a atividade está relacionada com tarefas do mundo real, foram os únicos em que prevaleceram as respostas positivas, sugerindo que o material segue uma visão de ensino de línguas comunicativo mais alinhada com a abordagem nocional-funcional (WILKINS, 1976), em que são ensinadas funções comunicativas que o aluno precisa dominar para se comunicar efetivamente na LE.

Finalizo este capítulo com o gráfico geral com os dados, que mostra a

distribuição de tarefas por unidades.

Figura 22 - GRÁFICO GERAL



Fonte: a autora

As impressões que tive enquanto analisava o material permitiram chegar à constatação de que, mesmo que saibamos o que seja uma tarefa, diante de um material que não prioriza atividades do gênero, será muito difícil vê-las na sala de aula de aula de LE. O que parece é, que mesmo sabendo que a língua é para a comunicação e que o material tenha atividades mais comunicativas, prevalecem práticas para o foco nas formas (LONG, 1998), em que o conteúdo linguístico é apresentado de modo descontextualizado. No próximo capítulo explanaremos mais a respeito ao discutir os dados referentes às entrevistas dos professores.

CAPÍTULO 5. O PROFESSOR E A TAREFA

Neste capítulo, iremos explicar sobre a entrevista que fizemos com os professores abordando, inicialmente, a parte 1, em que 10 perguntas foram direcionadas a aspectos pedagógicos, rotina do professor, abordagem comunicativa, as quais contribuem para o ensino de idiomas.

As questões são enumeradas e os professores participantes identificados pela sigla PP acompanhado de um número. São 10 questões e 4 professores.

A questão 1 dizia respeito ao processo de treinamento/ formação do professor, indagando se a escola fornece cursos de atualização, treinamento ou uma formação contínua de seus profissionais. Em caso positivo, na tentativa de aprofundar a discussão, perguntou-se como e quando aconteciam essas formações.

Os quatro professores afirmaram que há um treinamento, que é oferecido pela empresa de material didático “PES”. Segundo os PPs, trata-se de um encontro virtual que acontece no início ou no fim de ano, em uma data previamente marcada em horário fora do horário de trabalho, que para PP2 é um impeditivo. Em suas palavras:

“Sim, há um processo de treinamento, na verdade, dado pelo PES, que é o programa responsável pelo ensino de inglês aqui. Sempre online e sempre fora do horário de trabalho, em outro período, o que dificulta muito para a gente participar desses processos, porque muitas vezes a gente está trabalhando em outras escolas, em outras atividades e a gente não consegue participar de toda a formação”.

Os PPs afirmaram que o treinamento é voltado para o material didático e não para a prática do professor em sala de aula ou sobre abordagens comunicativas. Vejamos a resposta do PP1:

“O único treinamento que a gente tem na escola é oferecido pela empresa do livro, que é no caso o Positivo. E ele aborda mais a parte de avaliação e o livro em si, não o treinamento direto para o professor”.

A pergunta 2 tinha o objetivo de saber o que era abordado nesse processo de treinamento. Alguns professores responderam com a pergunta anterior, dessa vez complementando-a; outros foram mais específicos dizendo que é um treinamento sobre o livro didático, separado por ano de ensino, tem a duração de 1 hora aproximadamente. Conforme o PP3:

“Eles trazem informações bem básicas sobre o material, sobre o público alvo. São informações bem básicas, é um treinamento de uma hora. Então ele não é detalhado, ele traz uma visão, assim, bastante superficial sobre o material didático deles”.

As respostas a essas duas perguntas sugerem que mais que uma formação, o que a escola fornece é um treinamento de como se usa o material. Leffa, em 2001, discute essa questão, ressaltando que as escolas particulares investem nesse tipo de encontro para “simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino” (p.3). Para o autor, trata-se de um evento que busca resultados imediatos, com pouco ou nenhum aprofundamento teórico, muito diferente do que seria uma formação, “que busca a reflexão e o motivo pelo qual uma ação é feita da maneira que é feita” (p. 3).

Sem consciência sobre as teorias de ensino-aprendizagem subjacentes ao material de ensino, Leffa atenta para o perigo dos tais treinamentos, os quais, com a mudança de livro, acabam se invalidando. O que parece é que se trata de um evento de apresentação do material apenas e de algumas de suas potencialidades, as quais o professor é ‘convidado’ a aplicar em suas aulas.

Isso aponta para a segunda pergunta feita aos professores, da obrigatoriedade de usar o material sugerido pela escola. Todos os PPs afirmaram que sim, que precisam usar o material, pois há todo um planejamento feito no início do ano. O que pode ser feito é levar atividades extra, porém não com muita frequência para não atrasar o andamento do LD. É dada uma certa liberdade aos professores para eliminar alguns conteúdos que considerarem não serem “tão úteis” para aquele determinado momento e geralmente isso é feito pois não há tempo suficiente para finalizar o livro com a quantidade de conteúdos oferecidos e com o calendário escolar. O PP4 explica:

“Nós precisamos seguir, tem todo um planejamento que precisa ser voltado para o material didático. Nós acabamos selecionando também conteúdos que são mais importantes, deixando alguns de lado, porque não tem como lidar com todo o material também durante todo o ano. Falta tempo para trabalhar com todo o material da maneira que poderia ser trabalhado.

O PP1 concorda. Em suas palavras,

“Eu até posso trocar o material, mas não tudo. Eu posso acrescentar alguma coisa, tirar alguma atividade e trocar por outra, mas a princípio temos que seguir o livro didático.”

Um ponto interessante, que chamou a atenção nessa questão, foi o fato de eles citarem que precisam seguir o livro didático por conta das provas. As provas tem um formato padrão que segue o material didático, portanto se o professor não segue todo o manual, pode causar questionamentos da escola e até mesmo dos pais. O PP3 afirma:

“Sim, nós precisamos seguir esse material didático. Pode ser que eu traga alguma coisa extra, mas muito específica, assim, talvez pra facilitar. Mas o ideal é que seja seguido o material didático, porque depois as provas, precisarão seguir um padrão para todos os níveis. Então, a gente não poderia fugir, porque depois chega na hora de uma prova, o aluno não conseguiria acompanhar daquela forma”.

A quarta pergunta era "O que você acha do material didático que você trabalha?" e as respostas foram unânimes. Todos os PPs concordaram que o material didático engessa a aula, não se adequa ao tempo que o professor tem em sala de aula com os alunos, pois muitas vezes o professor começa e não consegue terminar a atividade. Segue algumas respostas:

PP1 - *“Tem algumas atividades que daria para mudar que são muito massivas e como são turmas grandes, tem bastante parte de speaking, então é um pouco complicado de trabalhar porque muitos dos alunos também não estão no nível que o livro está ofertando, então é um pouco difícil de trabalhar. Então eu*

mudaria algumas atividades”.

Um dos pontos que esse professor aborda é o nível do livro que não está de acordo com o nível da turma. Já o PP2 afirma que:

“(...) o que eu acho do material, por exemplo, é totalmente inadequado para o tipo de aula que a gente trabalha. É um material de curso de idioma para aula dada em escola de inglês. A gente tem uma sala de aula com 30 alunos, muitas vezes até um pouco mais do que 30 alunos, 50 minutos, que deveria, no caso do fundamental das séries finais, seguir a BNCC. Ser adequada a BNCC, as habilidades e competências cobradas na BNCC. Totalmente inadequado para o contexto escolar.

A questão 5 questionava os professores sobre a preferência entre trabalhar com o material didático ou utilizar sua própria metodologia em sala e na questão 6, qual metodologia eles gostam de abordar nas aulas de idiomas. Os 4 professores concordam ao dizer que preferem utilizar uma metodologia de escolha própria ao material didático, pois afirmam que seria mais eficiente. Com relação a metodologia escolhida por cada um deles, dois professores optam por jogos, pois acham que chama muito atenção dos alunos, eles gostam, sentem vontade de frequentar as aulas de Inglês, vejamos:

PP4- *“Eu acredito que uma das metodologias que funciona bastante é uma metodologia baseada em jogos, em games, atividades que fazem eles ficarem animados. A gente percebe que quando a gente trabalha com material didático, eles não recebem da mesma maneira eles não gostam. E quando nós conseguimos inserir um jogo durante a aula, eles já se animam e já falam: que aula incrível! Então, já é uma coisa que eu particularmente prefiro, trabalhar com metodologia voltada para jogos”* da mesma maneira, o PP2 concordou com o PP4 e afirmou:

PP2- *“Eu também gosto bastante de gamification e acho que tudo que é real communication é fantástico. E aí você tem um material que é totalmente gramática, tem alguns exercícios ok, que seria uma comunicação, mas não está adequado para a faixa etária, não está adequado para o público. E a gente pode fazer melhor*

do que isso”.

A partir dessas respostas é possível interpretar que os jogos, assim como as tarefas, colocam o aluno no centro do processo, o que certamente aumenta a motivação e o engajamento dos alunos. Preocupados com o resultado, ganhar o jogo, talvez, os alunos nem percebem que aprendem brincando e realizando a tarefa. A resposta de PP2, acima, aponta para o extremo oposto, o dos exercícios mecanizados, os quais prevalecem no material, em sua opinião. Eles são focados em apresentar aspectos gramaticais inadequados a faixa etária. PP2 sabe que é possível “fazer melhor do que isso”, resta saber como.

Um caminho é conhecer a diferença entre um exercício e uma tarefa e dar subsídios para os professores de ‘tarefar’ as atividades, isto é, transformá-las em atividades com propósito comunicativo real e significativo para os alunos. É para essa direção que aponta a pergunta 7, sobre a diferença entre exercício e tarefa ou podem ser consideradas a mesma coisa. As respostas foram todas iguais, todos os professores participantes acreditam ser a mesma coisa, só apresentam nomes diferenciados por conta do entendimento do aluno ou do professor. O PP4 afirmou que:

“Bom, no meu ponto de vista acaba sendo algo igual. Quando a gente passa uma tarefa, por exemplo, se a gente usar esse termo tarefa, os alunos mesmo entendem como exercício, se passar exercício eles entendem como tarefa. Então pode ser que exista uma diferença, mas acaba que no dia a dia acaba sendo sinônimo”.

O PP2 concordou com o professor e ainda adicionou:

“É, também acho que é quase um sinônimo, tem a diferença, mas vira sinônimo no cotidiano ainda mais com livros didáticos”.

Assim como os outros professores, o PP1 concorda integralmente e ainda adiciona o fato de tarefa lembrar a lição que se faz em casa, como explicita no exemplo abaixo:

“Eu acho que é a mesma coisa. Antigamente, tarefa era o que você fazia em casa, nesse sentido, e exercício era o que você fazia em sala de aula. Porém, eu uso o termo exercício para tudo, porque parece que tarefa, o aluno geralmente entende que é uma coisa chata de ser feita”.

Na questão 8 perguntei aos professores se eles conhecem a Abordagem por Tarefas e apenas uma professora, que inclusive trabalhou em universidade, conhece os outros afirmaram já terem ouvido falar, porém não souberam explicar do que se trata. O PP1 afirmou:

“Não, não lembro de ter ouvido esse termo”.

Assim como os PP2 e PP4 afirmaram:

“Não. Não, e aliás o que vocês entendem por tarefas?”

Essa pergunta me possibilitou parar a gravação e ter um momento fantástico com os professores participantes da pesquisa explicando o que era a Abordagem por Tarefas, qual é o principal objetivo dessa abordagem e qual a sua contribuição para o ensino de línguas.

Após esse momento, parti para a 9ª pergunta, a qual falava sobre as abordagens comunicativas, o que eles sabiam sobre as abordagens comunicativas. Um dos PPs afirmou que já ouviu falar dessas abordagens na época da faculdade, porém não conseguia lembrar ou exemplificar quais eram. O PP2 disse assimilar abordagem comunicativa com atividades como: teatros ou qualquer atividade que envolva a comunicação e evite que o aluno fique muito tempo com o LD. Vejamos a fala:

“(...) acho que a abordagem comunicativa, por exemplo, você pode colocar um teatro, Information gap, por exemplo, tem muita coisa que dá para fazer e que é eficiente e que gera resultado. Que não é simplesmente você reproduzir livro, fazer exercício, exercício, exercício e exercício. O aluno reproduz aquele sistema, aqueles bloquinhos, mas ele não entende, ele não se comunica e você não atinge o objetivo final de ensinar a língua, que é falar, querer se comunicar, ou de forma

escrita ou de forma verbal, mas você precisa se comunicar”.

Por fim, encerro a primeira parte da entrevista com a última pergunta que é se eles têm o interesse de aprender mais sobre as abordagens comunicativas e o que isso mudaria na vida deles. Fiquei muito satisfeita com as respostas pois todas foram positivas, isso mostra o quanto o professor ainda tem vontade de aprender, de evoluir e diferenciar as suas aulas.

O PP1 diz que pode ser algo novo para os alunos e que pode contribuir para as aulas de idiomas, vejamos:

“(...) pode ser alguma coisa também atual para os alunos de hoje em dia também, que seria um pouco diferente, ou então até a abordagem comunicativa seria como trabalhar de um jeito diferente mesmo com tantos alunos em sala de aula”.

O PP4 também mostrou muito interesse em ter continuidade nesse assunto quando ele fala:

“Eu tenho bastante interesse em conhecer melhor essas abordagens, confesso que eu lembro de algo assim na faculdade, ter estudado, mas quando a gente entra na realidade escolar, a gente acaba esquecendo ou se aprofundando em outro tipo de abordagem e acaba não utilizando”.

Após o término da primeira parte da entrevista, os professores analisaram 4 atividades e responderam se eles trabalham ou trabalhariam com essas atividades. Se a resposta fosse positiva eles explicariam como era a aplicabilidade, se a resposta fosse negativa, eles explicariam o porquê de não as abordar. As 4 atividades que selecionei para análise podem ser consideradas tarefas, com base na análise descrita no capítulo 3.

A primeira atividade apresentada aos professores foi aquela descrita no capítulo 1, de compreensão oral (ver página 22).

Analisando as respostas dos PPs, a PP1 afirmou que trabalha com essa tarefa, seguindo as instruções do livro e os alunos se divertem ao assistir ao vídeo

e ver a atuação dos personagens. Ela afirmou ainda, que pede para ele fazerem leitura silenciosa na primeira parte e depois segue da forma como o livro didático apresenta. Vejamos uma parte da resposta do PP:

“Então, eu acho bem bacana trabalhar essa atividade. Eu faço eles lerem, tirarem as dúvidas de vocabulário, e depois a gente assiste e ainda faz mais algumas atividades.”

O PP2 disse que trabalha essa atividade com os alunos e que gosta de adaptar e não seguir como o livro indica. Ele afirmou ainda, que opta por fazer dramatizações, ser criativo e usar a criatividade dos alunos nesse momento com o intuito de levá-los à prática do idioma, conforme é apresentado na resposta do PP:

“Eu abordo, já fiz algumas vezes e fiz em esquema de dramatização mesmo com eles, né? Então, até eles fazem as vozes, vira super divertido, né? Porque o menino faz papel de menina e faz as vozes”.

Os professores participantes 3 e 4 afirmaram não trabalhar com essa atividade por alguns motivos, dos quais exemplifico abaixo:

PP3 - *“(...) infelizmente essa primeira atividade eu não tenho tempo de trabalhar, porque o aluno ainda está começando a entender como é a dinâmica da língua e aqui ele já tá exigindo que o aluno saiba (...)”.*

PP4 - *Não trabalho pela questão do tempo que a gente não tem, às vezes, alguns alunos falam que não gostavam desse tipo de atividade. Foi uma decisão coletiva, de que não iríamos trabalhar com esse tipo de atividade em aula.*

Ao meu ponto de vista, o tempo é um aspecto a ser levado em consideração, pois o feitiço de uma tarefa exige tempo, e na maioria das vezes os professores estão correndo contra o tempo para cumprir com prazos estabelecidos pelas instituições.

A segunda atividade apresentada foi aquela que indaga o que faz o aluno sentir-se feliz, descrita no capítulo 3 (p. 54). Ela foi considerada uma tarefa por

responder de forma positiva todas as perguntas estabelecidas por Willis e Willis (2007). O PP1 afirmou não fazer essa atividade pois percebe um desinteresse por parte dos alunos e por não ter tempo, vejamos:

“Essa atividade raramente eu faço. Eu fazia no começo do livro, então eu vi que os alunos não se interessam, alguns não respondem porque não tem interesse. Então, às vezes não tem interesse, às vezes eu não tenho tempo, então eu pulo essa atividade e faço”.

Já o PP2 diz gostar muito de fazer essa atividade, as vezes projeta as perguntas ou escreve no quadro e faz com que os alunos façam com o colega ao lado, ela afirma ainda, que falta tempo para esse tipo de atividade:

“Pena que a gente não tem muito tempo pra ficar nessas atividades, assim, mas é algo que eles gostam”.

O PP3 afirma fazer essa atividade de uma forma diferenciada do livro, ele adapta conforme o gosto dos alunos, vejamos a explicação:

“Eu já vou perguntando o que você gosta de fazer e quando eu percebo que é só computer games e shopping, por exemplo, eu acabo limitando pra conseguir chegar lá. (...) Dependendo da faixa etária, ele não sai com os amigos. Por exemplo, sexto ano, ele não sai com os amigos, ele não tem autorização pra sair com os amigos sozinhos”.

O PP4 afirma que não há tempo para esse tipo de atividade, mas se ele fosse abordar, seria da seguinte maneira:

“(...) além dos itens que tem ali, antes de começar, seria interessante fazer como se fosse um mind map ali no quadro para eles trazerem outras palavras, outras ideias também. Aí depois, pedir pra eles completarem na tabela. Depois pedir pra eles fazerem uma conversação em pares. Acredito que traria bastante novidade, no vocabulário também”

Sobre a terceira atividade apresentada aos colegas, a sequência sobre o criptograma, apresentada na no capítulo 3 (p. 56), dois dos entrevistados afirmaram não realizá-la em sala de aula: PP1 disse que não faz essa atividade com muita frequência, pois alguns alunos sentem muita dificuldade em fazer. Já PP2 e PP4 afirmaram que não trabalham por ser uma atividade do *workbook*, um material de apoio, por vezes negligenciado pois “nem dá tempo de fazer”, segundo PP2. Ambos os colegas afirmam que fariam essa atividade, que é “muito interessante e diferente”, mas mais uma vez, “não sobra tempo para executá-las. Nas palavras de PP2,

“É possível até estimular ali uma competição, né? Então vamos ver quem vai conseguir terminar primeiro e de repente dar uma premiação pra quem conseguir primeiro. São atividades que dá pra incluir uma diversão ali, né? Então é uma atividade que eu trabalharia dessa forma”.

O PP3 afirmou trabalhar com essa atividade, pois os alunos enxergam-na como um jogo, e isso os instiga a finalizar.

“É um game ali, é um tipo de, é um puzzle, né? Pra eles. Então, eu faço esse tipo de atividade bastante”.

A última atividade apresentada aos professores, descrita no capítulo 3 (p. 59), é uma tarefa que visa a compreensão escrita, dois professores afirmaram realizá-las em suas aulas e suas falas evidenciam o protagonismo que elas incitam nos alunos. Em suas palavras:

PP2 - *“Sim, é uma das melhores partes, essa parte de valores, porque a gente coloca eles pra pensar”.*

PP4 - *“A gente acaba refletindo sobre os outros e sobre nós mesmos, né? A gente acaba descobrindo os sonhos que eles têm, a percepção que eles têm do mundo”.*

Em suma, as entrevistas apontam para um certo desconhecimento dos professores sobre o conceito de tarefa, sobre a Abordagem por Tarefas e sobre como

realizar esse tipo de atividade, muitas vezes negligenciada pela “falta de tempo”, já que tem que priorizar os conteúdos apresentados no livro que, como vimos no capítulo anterior, são majoritariamente de natureza explícita, enquadrando-se no que chamamos de exercícios. Esse tipo de atividade é mais fácil de ser apresentado nos treinamentos, os quais parecem ser priorizados na instituição de ensino em que se realizou esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi verificar se e em que medida atividades classificadas como “tarefas comunicativas” de um livro didático de inglês são propostas por professores do 6º ano do Ensino Fundamental II, na instituição de ensino em que trabalho. Para alcançar tal objetivo, foi necessário estabelecer algumas subtarefas, elencadas a seguir, que permitiram tecer algumas considerações:

A primeira delas, conhecer o material de ensino por meio da análise qualitativa e quantitativa das atividades que o compõem, em busca daquelas que poderiam ser consideradas “tarefas comunicativas”, isto é, atividades que exigem o uso da língua com foco no significado para se chegar a um resultado (PRHABU, 1987; NUNAN, 1989; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; RICHARDS, 2006; XAVIER, 2007). Em outras palavras, a análise criteriosa buscava mapear aquelas “oportunidades de ação na língua-alvo” (BARBIRATO, 2005, p. 217), que poderiam promover, por meio de “interações significativas, a negociação, a construção, a desconstrução e a reconstrução de sentidos”, contribuindo, assim, para a aquisição-aprendizagem da língua-alvo.

Para tanto, as seis perguntas de Willis e Willis (2007) foram usadas como parâmetro de classificação: quanto mais respostas positivas, mais aquela atividade poderia ser considerada uma tarefa. Vale lembrar aqui quais são essas perguntas: 1) a atividade desperta o interesse dos alunos?; 2) há ênfase inicial no significado?; 3) há um resultado final?; 4) o sucesso é medido em função do resultado produzido?; 5) a realização da atividade é uma prioridade?; 6) a atividade está relacionada com atividades do mundo real? Fazendo tais perguntas a cada uma das atividades, foi possível constatar que:

- a) Das 530 atividades que compõem o material analisado, apenas 83 podem ser consideradas tarefas, o que equivale a apenas 15,6%;
- b) Dentre as atividades que não foram classificadas como tarefas, o percentual daquelas que foram consideradas exercícios, uma vez que todas as respostas foram negativas, ainda é muito alto, aproximadamente 84,4%. Se a hipótese de que todo tipo de instrução tem efeitos sobre os alunos estiver correta, como apontam os estudos em ISLA (*Instructed Second Language Acquisition*), pode-se concluir que os alunos que estudam com esse

material realizarão muitas atividades para o foco na(s) forma(s) (LONG, 1998), isto é, para a prática mecanizada das estruturas da língua inglesa, já que as atividades ali propostas tem esse perfil;

- c) Os *continua* apresentados no Capítulo 4, sugerem que não há um equilíbrio nas atividades propostas no material, uma vez que a tendência parece ser a de ficar nos dois extremos dos *continua*: ou são exercícios (a maioria), ou são tarefas, com todas as respostas positivas. Atividades com 3, 4 e 5 respostas positivas, que indicariam atividades mais comunicativas, parecem não ser priorizadas no material. Elas foram encontradas em maior número apenas na primeira unidade do livro, talvez por ser aquela que ‘conquista’ professores e alunos. Mesmo assim, em pouca quantidade, apontando ainda para um perfil estruturalista, em que a prioridade é ensinar formas linguísticas;
- d) Das seis perguntas propostas por Willis e Willis (2007), aquelas que parecem definir se a atividade está mais propensa a ser um exercício ou uma tarefa parecem estar relacionadas, justamente, ao resultado, corroborando o que declara Ellis (2003), sobre os fatores que determinam se uma atividade pode ou não ser considerada tarefa. Para o autor, o “foco no sentido” e o “resultado comunicativo” são os fatores que majoritariamente diferenciam as tarefas dos exercícios, sendo ele no significado, no caso das tarefas ou na forma para os exercícios. Os dados desta pesquisa apontam para essa direção, uma vez que a diferença percentual entre as respostas afirmativas e negativas para as questões 3, 4 e 5 foi superior a 40 %. A tabela 5 (p. 74) mostra claramente esses dados, com uma margem de diferença de 42% para a Questão 3, que indaga se a atividade prevê um resultado final; 51,6% para a Questão 4, que verifica se o sucesso da atividade é medido em função do resultado e 43,2% para a Questão 5, sobre a prioridade de realização da tarefa. Diante dessa constatação, pode-se dizer que o material dá poucas oportunidades ao aluno de usar a língua com propósito comunicativo real, cabendo ao professor adaptar muitas das atividades, tarefa-la, nas palavras de Xavier (2007), caso queira ensinar a língua em uso.

Tais constatações acerca do material permitiram inferir que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental da instituição de ensino em que trabalho tem poucas oportunidades de propor tarefas, já que há poucas atividades do tipo no livro didático.

Esse dado nos leva ao segundo momento desta pesquisa, o da entrevista, na tentativa de conhecer as preferências metodológicas dos entrevistados e mapear quais das atividades presentes no material são de fato propostas por eles como tarefas.

Os resultados não são animadores por dois motivos:

- 1) Como já dito, não há uma grande quantidade de tarefas oferecidas pelo manual didático, e;
- 2) Há a tendência a não realizar as tarefas propostas no material.

As justificativas para não executarem as atividades desse tipo são muitas, dentre as quais 'falta de tempo', 'prazos curtos para cumprir com as demandas solicitadas pela escola' e 'a obrigatoriedade em finalizar o manual didático', como sugerem algumas das respostas. Essas motivações parecem indicar, mais uma vez, para uma abordagem de ensino mais estruturalista, que vê a língua como 'ítems linguísticos a serem ensinados, um depois do outro, cuja prática é aperfeiçoada por meio de exercícios.

As tarefas apresentadas aos entrevistados precisam de tempo para serem realizadas, segundo alguns dos professores. Respostas como essas indicam que as tarefas estimulam o uso livre das estruturas-alvo e podem causar certo desconforto nos professores que se sentem pressionados pelos prazos e pelas provas estabelecidos pela instituição.

Nesse sentido, a tendência parece ser, ou a de não fazer as poucas tarefas presentes no material ou de transformá-las em exercícios, cujo conhecimento parece já estar enraizado nas crenças do que seja o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto para os alunos como para os professores. Assim, atividades originalmente pensadas para chamar a atenção dos alunos para as formas-alvo em contexto comunicativo para resolver um problema colocado são facilmente transformadas em exercícios para a prática deliberada das estruturas-alvo, a fim de 'dar conta do conteúdo', colocado ainda como prioridade.

Outro fator que parece influenciar na decisão por realizar ou não as tarefas do livro é o (des)conhecimento da técnica. Todos os entrevistados disseram não saber exatamente o que é uma tarefa, quais são passos pedagógicos para executá-la ou a principal características que a difere de um exercício. Alguns dos professores relataram não lembrar de tê-la estudado de maneira aprofundada durante o seu percurso formativo, o que certamente pode influenciar em suas escolhas em sala de aula.

Em suma, os dados apresentados no Capítulo 5 confirmam a hipótese de que os professores conseguem já avaliar quais atividades parecem motivar mais os alunos e mantê-los engajados; são aquelas que parecem ser mais trabalhosas, que requerem mais tempo, as tarefas. No entanto, sua formação e as expectativas e o próprio material de ensino induzem-no a fazer mais exercícios, reforçando, assim, um modo de ensinar bastante criticado.

Uma possibilidade seria “tarefar” (XAVIER, 2007) essas atividades, o que quase nunca acontece, segundo os relatos, seja pelo fato de os professores não entenderem o funcionamento da abordagem, seja por não terem treinamento suficiente, a fim de detectar as características de atividades consideradas exercícios ou tarefas. O ato de transformá-las depende do conhecimento do educador, sobre a técnica e suas especificidades, tema que poderia ser aprofundado em cursos de formação continuada para capacitação do professor. O momento mais rico da entrevista, no meu entendimento, foi quando pude dissertar sobre a técnica, contar suas potencialidades e trocar conhecimentos. Talvez essa possa ser uma proposta para uma pesquisa futura, a de elaborar um curso sobre a técnica e sobre como tarefar exercícios e verificar os efeitos na prática docente. Certamente há campo para pesquisas futuras.

Finalizo esta dissertação com a seguinte constatação: toda instrução gera um efeito. Se reforçamos apenas um modelo de instrução, teremos apenas um modelo de resposta e, portanto, uma apenas uma crença sobre como devem ser as atividades para o ensino de línguas. Se o material privilegia exercícios, logo o processo de ensino e aprendizagem se limita à realização de exercícios. Atividades mais focadas no uso da língua, como as tarefas, em contrapartida, serão negligenciadas e, portanto, terão poucas chances de entrarem para o repertório de técnicas para o ensino de línguas. Os professores precisam aprender a transformar exercícios em tarefas se querem

transformar suas salas de aulas em espaços de uso significativo da língua, seja na sua formação inicial seja na continuada. Só assim haverá mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2013.

BARBIRATO, R. C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

BILL & MELINDA GATES FOUNDATION. (2010). Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Retrieved from http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings_devlie.

BRANDEN, Kris Van den. The Role of Teachers in Task-Based Language Education. Annual Review of Applied Linguistics, [s. l.], p. 164-181, 2016.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRYMAN, A. Research methods and organization studies (contemporary social research). 1st ed. London: Routledge, 1989. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203359648>.

BITRAGO, H. (2018). Task-Based Language Teaching and Socio Cultural Theory Basis for Effective Scaffolding in a Communicative Approach Class: Context Matters. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6896>.

GREEN, D. W. (1998). Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System. Bilingualism: Language and Cognition, 1, 67-81. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728998000133>.

CITTOLIN, Simone Francescon. A AFETIVIDADE E A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: A TEORIA DE KRASHEN E A HIPÓTESE DO FILTRO AFETIVO:. Revista de letras, [s. l.], 2003.

COSTA, Andreia A. B. da. O potencial do *Task-Based Learning* (TBL) para trazer a autenticidade para a sala de aula de língua estrangeira através das tarefas baseadas no mundo real. Relatório de Mestrado. Porto/Portugal, 2016. Faculdade

de Letras, Universidade do Porto. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/85139/2/139341.pdf>>.

COSTA, Andreia. O Potencial do *Task-Based Learning* (TBL) na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Via Panorâmica: Revista Electrónica de Estudos Anglo-Americanos, série 3, nº 6, 2017: 63-71. ISSN: 1646-4728. Disponível em:<<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15829.pdf>>.

DEVLIEGER, M., & GOOSSENS, G. (2007). An assessment tool for the evaluation of teacher practice in powerful task-based language environments. In Branden, K. Van den, Gorp, K. Van, & Verhelst, M. (Eds.), *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective* (pp. 92–130).

DIMER, Débora L.; SOARES, Adriana. O ensino de língua inglesa para crianças. Revista EnsiQlopédia – FACOS/CNEC, Osório, vol. 9, nº 1, out/2012, p. 52-57. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/o_ensino_de_lingua_inglesa_para_crianças.pdf>.

EISNER, E. W. Educational practice. New Jersey, USA: Prentice Hall, 1998. The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of Erlam, R. (2016).

ERLAM, R. (2016). 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279–299. <https://doi.org/10.1177/1362168814566087>.

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

ESTAIRE, Sheila; ZANÓN, Javier. English Classroom Planning Classwork A task based approach. [S. l.: s. n.], 1994.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOO, J. (2015). SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND TASK-BASED LANGUAGE TEACHING. Mike Long. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015. Pp. xiv 439. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(3), 594-595. doi:10.1017/S0272263115000200.

HOFFMANN, Maria Cristina; IMHOFF, Ana Maria V. G.; SCHROEDER, Edson. O aprendizado da língua estrangeira na adolescência – um estudo de caso.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Anais [...] Curitiba: PUC-PR, nov. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5619_2742.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIDDICOAT, Anthony J.; SCARINO, Angela. Intercultural Language Teaching and Learning. [S. l.: s. n.], 2013.

LITTLEWOOD, W. (2004). Task-Based Learning of Grammar. *ELT Journal*, 58, 319-326. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/58.4.319>.

LOEWEN, S. Introduction to instructed second language acquisition. New York: Routledge., [s. l.], 2015.

LONG, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching.

MARTÍNEZ, Ana Herraiz. Technology and task-based language teaching (TBLT): Exploring pragmatics. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, [s. l.], 2018.

NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

NUNAN, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman.

OLIVEIRA, F. V. de, & Bergsleithner, j. m. (2021). o que é uma tarefa segundo a abordagem por tarefas?/what is a task within the task-based approach perspective?. Revista ecos, 29(2). Recuperado de <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/5127>.

PRABHU, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

PIRES, Simone S. Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRS.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. In New Routes – April, 2002. São Paulo: Disal. Disponível em: http://www.disal.com.br/html/NROUTES/nr17/pgnr17_10.htm.- ROCHA, Cláudia H.; BASSO, Edcleia A. (orgs.).

ROCHA, Cláudia H. e Edcleia A. BASSO (orgs.). 2007. Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos, SP: Claraluz. ISBN 978-85-88638-34-1. 255p.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria *et al.* AS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS NA EDUCAÇÃO. Revista Prisma, [s. l.], 27 dez. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. Revista de Educação , PUC-Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017. Semeghini, B. S., Rebello, C. A., & Freitas, P. G. de. (2021).

SEMEGUINI, Bianca Silva *et al.* Formação de proFessores de línguas para crianças: um olhar sobre as abordagens de ensin. Revista de italianística XLII, [s. l.], 2021.

SILVA, Marcos Antonio Da. A aprendizagem de línguas: como ocorre?. Anais V SETEPE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8056>>. Acesso em: 25/02/2023 15:35.

SILVA, Flavia M. da. Formação de professores de línguas para crianças: um olhar sobre as abordagens de ensino. *Revista De Italianística*, (42), 06-22. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i42p06-22>.

SILVA, Flavia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *trab. linguist. apl.* 2019, vol.58, n.1 [cited 2023-02-26], pp.158-176.

SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

TAGLIEBER, L. K; PEREIRA, C. M. Atividades de pré-leitura. Gragoatá, Niterói, (2): 73-92; 1 sem.1997.

VAN DEN BRANDEN, K. 2006 (ed). *Task-based Language Education: From theory to practice*. Cambridge University Press Willis, D. and Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.

VAN DEN BRANDEN, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181. doi:10.1017/S0267190515000070.

WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. ebook edition 2012: http://www.intrinsicbooks.co.uk/title_by_title/framework.html.

WILLIS, J. (2007). *Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452230108>.

WILLIS, J. 2009. The TBL framework: the task cycle. In K.Van den Branden, M. Bygate, J. Norris (eds) *Task-based Language Teaching – a reader*. John Benjamin's Publishing Company.

XAVIER, R. P. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 47, n. 1, p. 65–89, 2016.

XAVIER, Rosely Perez. language tasks and exercises: how do teachers perceive them? 2007. - Federal University of Santa Catarina.

ANEXOS

ANEXO 1 - ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO	98
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS	112
ANEXO 3 - ENTREVISTA PARTE 1	115
ANEXO 4 - ENTREVISTA PARTE 2	116
ANEXO 5 - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA	120
ANEXO 6 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	121

Anexo 1 - Análise do material didático

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Ha entase inicial no significado?	Ha um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?	
UNIT 1 - ONE WORLD							
READING							Sim Não
1. Match the names of the countries with the places on the map. Write 1 - 10 in the boxes.	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	5 1 Não é Tarefa
SPEAKING							
2. Work in pairs. Talk about famous people from different countries.	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	4 2 Não é Tarefa
LISTENING							
3. Read and listen to the website and choose the correct words	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5 1 Não é Tarefa
THINK VALEUS							
Answer the questions in the website for yourself. Write your answers. Tell a partner.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
VOCABULARY							
1. Write the country under the flag. Listen and check	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	3 3 Não é Tarefa
2. Look at exercise 1. Complete the table with nationalities of the countries.	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	1 4 Não é Tarefa
3. Work in pairs. Describe a flag to your partner. Which country is it from?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
GRAMMAR							
1. Look at the website on page 13 and complete the questions with the words in the list. Then circle the correct words to complete the rule	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	2 3 Não é Tarefa
2. Choose the correct words	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	1 4 Não é Tarefa
SPEAKING							
3. Work in pairs. Ask and answer the questions in Exercises 1 and 2	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	4 2 Não é Tarefa
LISTENING							
1. Work in pairs. Look at the photos and check the correct flag for each photo	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	4 2 Não é Tarefa
2. Listen to radio quiz called the one minute challenge and check your ans	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5 1 Não é Tarefa
GRAMMAR							
1. Match the sentences a-h with items 1-4. Write the letter in the boxes.	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	1 4 Não é Tarefa
2. Look at the sentences from the radio quiz. Choose the correct words. Then complete the rule.	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	2 3 Não é Tarefa
3. Complete the sentences. Use contracted forms where possible.	Não	Sim	Não	Não		Sim	2 2 Não é Tarefa
THINK SELF STEEM							
1. Choose things that are important to you	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	4 2 Não é Tarefa
SPEAKING							
2. Use your ideas from exercise 1 to draw your flag. Tell your partner about it.	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	4 2 Não é Tarefa
READING							
1. Read and listen to the dialogue. Who knows more about soccer, Jammie or Marta?	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	4 2 Não é Tarefa
2. Mark the sentence 1 (true) or F (false). Write the correct sentences in your notebook	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	2 3 Não é Tarefa
3. Write the questions.	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	1 4 Não é Tarefa
LISTENING							
1. Put the dialogue in order. Listen and check.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5 1 Não é Tarefa
SPEAKING							
2. Work in pairs. Act out the dialogue	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	3 3 Não é Tarefa
3. Work in pairs. Make your own dialogue	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
VOCABULARY							
1. Write the words in the list under the pictures. Listen and check	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	5 1 Não é Tarefa
2. Match the opposites	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	1 4 Não é Tarefa
3. Put the words in order	Não	Não	Não	Não	Não	Não	0 5 Não é Tarefa
WRITING							
Look at the the questionnaire. Answer the questions about you in full sentenc	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	5 1 Não é Tarefa
PHOTOSTORY EPISODE 1							
1. Look the photos and answer the questions	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
2. Now read and listen to the photostory. Check your answers.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
DEVELOPING SPEAKING							
3. Watch to find out how the story continues.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
4. Watch again. Choose the correct word in each sentence	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	4 1 Não é Tarefa
PHRASES FOR FLUENCY							
1. Find the expression 1-4 in the story. Who says them?	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	1 4 Não é Tarefa
2. How do you say the expressions in exercise 1 in your language?	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	5 1 Não é Tarefa
3. Change the underlined expressions. Use an expression from exercise 1.	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	4 2 Não é Tarefa
4. Complete the mini-dialogue with expressions from exercise 1.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
Answer the questions in the website for yourself. Write your answers. Tell a partner.							
1. Match the questions and answers	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	1 4 Não é Tarefa
2. Put the words in the correct order to make dialogues.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	5 1 Não é Tarefa
SPEAKING							
3. Work in pairs. Act out the dialogues. Then Makes similar dialogues.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	6 0 É tarefa
Não	17	5	11	22	20	11	
Sim	21	33	27	16	17	27	

ENUNCIADOS		A atividade despertou o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?						
UNIT 3 - ME AND MY FAMILY													
READING								Sim	Não				
1.Match the family members with the photos. Write the photos. Write 1-4 in the boxes.		SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa		Não é tarefa	31
SPEAKING												É tarefa	9
2.Think of famous examples of the following. Tell your partner.		SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	4	2	Não é Tarefa			
3.Read and listen to the website and choose the correct words		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	4	Não é Tarefa			
LISTENING													
4. Read and listen to the article. Mark the sentences (true) or F (false)		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
THINK VALEUS													
1.Complete the sentences with at least one word from the ls Use a dictionary to help you		NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	3	2	Não é Tarefa			
2. Compare your ideas with others in the class.		SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	3	Não é Tarefa			
GRAMMAR													
1. Look at the examples. Then complete the rule.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
2. Look at the photos and write the correct words with 's.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
VOCABULARY													
1. Complete Nicola's family tree with the words in the list. Then listen and check.		SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	4	2	Não é Tarefa			
2. Look at the article on page 31. Complete the sentences with the words in the list.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	4	Não é Tarefa			
3. Write three or four sentences about your family. Tell your partner.		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
GRAMMAR													
1. Look at the article on page 31. Complete the sentences and match them with people. Then complete the table.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
2. Complete the dialogue with words from exercise 1.		NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	3	2	Não é Tarefa			
LISTENING													
1. Listen to three people talking about their family. Write 1-3 in the boxes.		NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	4	1	Não é Tarefa			
2. Listen again and complete the sentences. Write one word in each space.		SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	5	1	Não é Tarefa			
THINK SELF STEEM													
1. Complete the "ME" table. Write the names of four people in your family who are important to you and a word to describe them.		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
SPEAKING													
2. Work in pairs. Ask your partner what he/she wrote. Write his/her answers in the PARTNER table.		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
3. Tell the class about your table/ your partner's table.		SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	4	2	Não é Tarefa			
READING													
1. Read the dialogue quickly and answer the questions.		NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	3	Não é Tarefa			
2. Read the dialogue again and listen. Answer the questions.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	4	Não é Tarefa			
3. Complete the dialogue with the words in the list.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
GRAMMAR													
1. Match the sentences with the pictures. Write 1 -4 in the boxes. Then circle the corrc words to complete the rule.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	4	Não é Tarefa			
2. Look at the pictures in exercise 1 again. Complete the sentences with this, that, these or those.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
VOCABULARY													
1. Match the rooms in the picture with the words. Write 1-7. Listen and check.		SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	2	Não é Tarefa			
2. Match the words with the photos. Write 1 - 8 in the boxes. Listen and check.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
3. Complete the table with words a-h from exercise 2.		SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	5	1	Não é Tarefa			
WRITING													
1. Think about your favorite room in your house. Answer the questions.		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
2. Write a description of your favorite room (about 50 words).		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
PHOTOSTORY EPISODE 2													
1. Look at the photos and answer the questions		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
2. Now read and listen to the photostory. What song does Tom's dad want to play?		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
DEVELOPING SPEAKING													
3. Watch to find out how the story continues.		SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	É tarefa			
4. Watch again. Match the parts of the sentences.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
PHRASES FOR FLUENCY													
1. Find the expression 1-4 in the story. Who says them?		SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	5	Não é Tarefa			
2. How do you say the expressions in exercise 1 in your language?		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	4	Não é Tarefa			
3. Put the sentences in the correct order to make a dialogue		NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	5	0	É tarefa			
4. Complete the mini-dialogue with expressions from exercise 1.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
FUNCTIONS													
1. Read the phrases. Check four more compliments.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
2. Check the situations when you pay a compliment.		SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
3. Put the sentences in the correct order to make dialogues		NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	3	2	Não é Tarefa			
SPEAKING													
4. Act out the dialogues. Then change them and make similar dialogues.		NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	4	Não é Tarefa			
Não Sim		23 17	19 21	23 17	28 12	28 12	11 29	Classes	Corte	Frequência			
		57,50%	47,50%	57,50%	70,00%	70,00%	27,50%	1 2	0 1	10 7			
		42,50%	52,50%	42,50%	30,00%	30,00%	72,50%	3	2	3			
								4	3	4			
								5	4	5			
								6	5	3			
								7	6	8 0			

ENUNCIADOS		A atividade despertou o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?														
UNIT 4 - IN THE CITY																					
READING																					
Match the phrases in the list with the photos. Write 1-4 in								SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	Sim	Não						
SPEAKING																					
Work in pairs. Can you name the places in the photos?								SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM		2	4	Não é Tarefa		Não é tarefa	39	
Read and listen to the brochure. Which two things in Eze								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM		4	2	Não é Tarefa				
Read the brochure again. Mark the sentences T (true) or								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	3	Não é Tarefa				
Work in pairs. Ask and answer the questions.								SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		1	4	Não é Tarefa				
THINK VALEUS																					
Think of your town/city and answer the questions.								SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		3	3	Não é Tarefa				
Make one list of interesting places for you and for a visitor								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
Think of a place/thing in your town, city, or country to put								SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	4	Não é Tarefa				
SPEAKING																					
Compare your ideas with others in the class.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
VOCABULARY																					
Write the names of the places under the pictures. Listen								SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		3	3	Não é Tarefa				
Complete each sentence with a place from exercise 1.								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
GRAMMAR																					
Complete the sentences from the brochure on page 39. complete the table.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Complete the sentences in the positive (+), negative (-). Use there is, there are, is there, there aren't and are there								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Complete the sentences about Window of the world with complete the rule.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Choose the correct words.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Work in pairs. Think of a city, but don't say the name! Ask to find out the cities.								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
VOCABULARY																					
Look at the map and complete the sentences with the w								SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM		4	2	Não é Tarefa				
LISTENING																					
Listen to three people asking for directions. Write museum correct places on the map. There are two extra spaces.								SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	4	Não é Tarefa				
Listen again and complete the sentences.								NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	3	Não é Tarefa				
GRAMMAR																					
Complete the exmples with don't, turn and go. Then com								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Match the parts of the sentences.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
FUNCTIONS																					
Work in pairs. Look at the map again. Student A: You're Think of another place on the map, but don't say it! Tell								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
Now change. Student B: You're in the park. Student A: C map and tell Student B how to get there.								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
READING																					
Read and listen to the dialogues. Where are the people? There are two extra letters.								NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	3	Não é Tarefa				
Listen again. Complete the dialogues with the words and								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Work in pairs. Act out the dialogues.								NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	3	Não é Tarefa				
VOCABULARY																					
Match the words with the numbers. Then listen, check an								NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		1	4	Não é Tarefa				
Listen and write the numbers two ways.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Say these prices. Listen and check.								NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	3	Não é Tarefa				
Listen and look at the prices. Number them in the order y								SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	4	Não é Tarefa				
Work in pairs. Ask and answer the questions. Student A: Student B: Go to page 128.								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
FUNCTIONS																					
Read these questions and answers. Who says them? W								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		1	4	Não é Tarefa				
Use the questions and answers from exercise 1 to comp								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		1	4	Não é Tarefa				
Listen and check. Then act out the dialogue with a partn								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		1	4	Não é Tarefa				
TRAIN TO THINK																					
Read, think and write the answers. At home, Mom says: do you have now?								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
Then Mom says: 'Ok, Carlos and Vero. Give Miguel som have the same.'								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
Look at the photos on page 44. Where can you see the								SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		2	4	Não é Tarefa				
Read and listen to the article. Match the photos with the								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Read the article again. Which parks are these sentences								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
WRITING																					
Read Phil's brochure for his town, Woodstock, New York does the town have for visitors?								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM		1	4	Não é Tarefa				
Underline the adjectives that Phil uses to describe the g								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Write a brochure for your town/city. Remember to:								SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		6	0	É tarefa				
Now write your brochure (35-55 words)																					
THINK EXAMS: READING AND WRITING																					
Read the descriptions of some places in a town. What is The first letter is already there. There is one space for ea								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Which notice (A-H) says this (1-5)? Write the letter A-H i								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
TEST YOURSELF : VOCABULARY																					
Complete the sentences with the words in the list. There								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
TEST YOURSELF : GRAMMAR																					
Complete the sentences with the words in the list. There								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
Find and correct the mistake in each sentence.								NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		0	5	Não é Tarefa				
FUNCTIONAL LANGUAGE																					
Complete the missing word.								NÃO													
NÃO								29	30	38	38	37	19								
Sim								19	18	10	10	11	29								
								60,42%	62,50%	79,17%	79,17%	77,08%	39,58%	Classes	Corte	Frequência					
								39,58%	37,50%	20,83%	20,83%	22,92%	60,42%	1	0	18					
														2	6	6					
														3	2	10					
														4	3	3					
														5	4	2					
														6	5	0					
														7	6	9					
															0	0					

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?						
UNIT 6 - FRIENDS							Sim	Não				
READING												
Match the things in the list with the photos. Write 1-6 in the boxes.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	Não	4	Não é Tarefa		36
Work in pairs. Complete the sentences. Tell your partner.	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		3	Não é Tarefa	Não é tarefa	9
Read and listen to the article. What's wrong with Delaney?	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
Read the article again. Match the parts of the sentences.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
THINK VALUES												
How can you help a friend in these situations? Work in pairs. Use the suggestions.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
GRAMMAR												
Look at the article on page 57. Choose the correct form of have in the sentences.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Complete the sentences with the correct form of have.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
VOCABULARY												
Label the picture with the words in the list. Listen and check.	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	4		1	Não é Tarefa		
Work in pairs. Look at the picture and labels for 30 seconds. Then cover the labels.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
LISTENING												
Which of these sentences do you agree with?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Read the text. Then answer the questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Listen to an interview with 12 year old Ella Winston. What are the hobbies?	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	2		3	Não é Tarefa		
Listen again and complete the sentences.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
GRAMMAR												
Match the questions and answers. Complete the table.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Answer the questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Walk around the classroom. Ask and answer the questions in exercise 2.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Complete the table with the words in the list and a/an or some. Then compare.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
READING												
Read and listen to the dialogue. What's the surprise for Livia?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
Which pictures shows Josh?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
VOCABULARY												
Look at the words in the list. Write them under the correct headings. Sort them.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Work in pairs. Use the words in exercise 1 to describe te people in the pictures.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
Match the words in the list with the pictures. Write 1-7 in the boxes. Listen.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
Put the words in the correct order to make sentences. Then match each sentence with a picture.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1		5	Não é Tarefa		
Complete the dialogue with the missing words. Listen and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Work in pairs. Act out the dialogue.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
FUNCTIONS												
Complete the dialogue with answers a -d	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Work in pairs. Think of a famous person. Ask and answer questions to guess who it is.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
TRAIN TO THINK - SPEAKING												
Work in pairs. Student A go to page 127. Student B go to page 128. Discuss the differences you find.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
READING - CULTURE												
Look at the photos and find the actions or objects in the list.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
What does the photos show?	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		3	Não é Tarefa		
Read and listen to the article. Write the names of the places under the photos.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Mark the sentences T (True) or F (False)	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Discuss with a partner	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
WRITING												
Read the text. Check the correct picture on James.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
Read the text again. Complete the notes about James.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
Think about your best friend. Make notes.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
Answer the questions about your best friend.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
Use your notes from exercises 3 and 4 to write a short description (35 - 50 words).	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
THINK EXAMS - READING AND WRITE												
Read the article about a school club. For each sentence, choose the correct answer (A, B or C).	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Read the email from your pen pal Kelly. Write an email to Kelly and answer her questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
VOCABULARY												
Complete the sentences with the words in the list. There are 6 extra words.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
GRAMMAR												
Put the words in order to make sentences or questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Find and correct the mistakes in each sentence.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
FUNCTIONAL LANGUAGE												
Write the missing words.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
Não	24	25	33	36	30	17						
Sim	21	20	12	9	15	29						
	53,33%	55,56%	73,33%	80,00%	66,67%	37,78%						
	46,67%	44,44%	26,67%	20,00%	33,33%	62,22%	Classes	Corte	Frequência			
							1	0	15			
							2	1	6			
							3	2	6			
							4	3	3			
							5	4	6			
							6	5	0			
							7	6	9			
									0			

ENUNCIADOS	atividade despertou o interesse dos alunos?	ênfase inicial no significado?	um resultado final?	O sucesso é medido em relação ao resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?					
UNIT 7 - WE LOVE SPORTS											
READING							Sim				
Match the sports in the list with the photos. Write 1-4 in the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	1	Não	4	Não é Tarefa	Não é tarefa 38
Look at exercise 1. In which sports do you do these actions?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	É tarefa 9
Read and listen to the article. Write the names under the photos in exercise 2.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa	
Read the article again. Check the correct box for each sentence.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
THINK VALUES											
Why do people play sports? Read the reasons below and add two more.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2		4	Não é Tarefa	
Compare your ideas with others in the class.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa	
GRAMMAR											
Look at the article on page 67 and complete the sentences. Then compare with your partner.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
In your notebook, write sentences about John with can / can't.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Look at the activities in the list. Check the things you can do.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Work in pairs. Look at your partner's clock. Guess what he/she does at that time.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
VOCABULARY											
Match the words in the list with the photos. Write 1-8 in the boxes. List.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Work in pairs. Which of these sports can / can't you do? Tell your partner.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	
Match the times in the list with the clocks. Listen and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa	
Write the times under the clocks. Then answer in pairs.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa	
LISTENING											
Listen to a phone call between Sam and Lucy. When do they decide to go to the gym?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	
Listen again and check the sports you hear.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	
Listen again. Match the clocks and the sentences. Write 1-8 in the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Think of one thing you do every day. Draw the time that you do it.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
Work in pairs. Look at your partner's clock. Guess what he/she does at that time.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
THINK SELF STEEM											
Look at the example of a pie chart about time then draw one for you.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
Work in pairs. Talk about your pie chart.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	
Draw your pie chart. Compare with a partner.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	5		1	Não é Tarefa	
READING											
Work in pairs. Discuss these questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Read and listen to the article. Which two teams play "the other final" and why?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa	
Read the article again. Put the events in the correct order.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Work in pairs. Choose two teams for your perfect "other final".	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2		4	Não é Tarefa	
VOCABULARY											
Put the months in the correct order. Write 1-12 in the boxes. Listen and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
What months are in these seasons in New York city?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	
GRAMMAR											
Read the example sentences and complete the rule with in, on, at, and for.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Do you know when these sporting events are? Guess, then listen and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
VOCABULARY											
Look at the article on page 70. Complete the sentences with the missing words.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Match the numbers with the words. Listen, check, and repeat.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Write three important dates for you. Tell your partner about them.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa	
WRITING											
Think of your favorite sportsperson and answer the questions.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa	
Work in pairs. Tell your partner about your favorite sportsperson.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa	
Write a short text (50-70 words) about your favorite sportsperson. Use your own words.	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1		4	Não é Tarefa	
PHOTOSTORY: EPISODE 4											
Look at the photos and answer the questions.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
Now, read and listen to the photostory. Who does Tom want to win?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
DEVELOPING SPEAKING											
Watch to find out how the story continues.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
Watch again. Choose the correct answers.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
PHRASES FOR FLUENCY											
Find the expressions 1-4 in the story. Who says them?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa	
How do you say the expressions in Exercise 1 in your language?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Put the sentences in the correct order to make a dialogue.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Complete the mini dialogue with expressions from exercise 1.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
FUNCTIONS											
Complete the sentences from the story. Use three words and phrases from the box.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa	
Complete the suggestions.											
Work in pairs. Act out the mini dialogues in exercise 2.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
Make two new dialogues. Use these words for speaker A.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa	
Não	25	25	37	36	36	23					
Sim	22	22	10	11	12	24					
	53,19%	53,19%	78,72%	76,60%	74,47%	48,94%	Classes	Corte	Frequência		
	46,81%	46,81%	21,28%	23,40%	25,53%	51,06%	1	0	18		
							2	1	7		
							3	2	3		
							4	3	7		
							5	4	2		
							6	5	1		
							7	6	9		
								0	0		

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?						
UNIT 9- WOULD YOU LIKE DESSERT												
READING												
Look at the photos. Where can you see the words in the list?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	Sim	Não				
What other food words do you know?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			38
Tell your partner what food you like and don't like.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			7
Look at the photos on page 85. What is unusual about chefs? Read and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Read and listen to the article again. Mark the sentences T, F or D (doesn't say).	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
THINK VALUES												
How often do you do these things? Write always, sometimes, often or never. Then tell the class.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Look again at the things in exercise 1. Are they good things to do? Write T-F in the boxes.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Compare your ideas with a partner.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Complete the sentences from the article on page 85 with must or must not. Then complete the rule.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Complete the mini dialogue. Use must or must not + a verb from the list.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Work in pairs. Think of some things that are important for you to do (or things you really can't for).	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
VOCABULARY												
Write the names of the food and drinks under the photos. Listen and check.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Which word in each group is different. Why?	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	1	5 Não é Tarefa			
Look at the food words in exercise 1. Work in pairs. Ask and answer questions to find three things.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
LISTENING												
Look at the picture. What's happening?												
Listen to the dialogue. What is Raul cooking? Does he eat it?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Listen again. Put the sentences in order you hear them. Write 1-6 in the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Match these answers to the questions in listening exercise 3. Then read the rule.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Complete the questions with can and a verb from the list. Listen and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Match the answers with the questions in exercise 2.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
THINK SELF STEEM												
Think about what is true for you. Circle 1-5.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Compare your answers with a partner.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
READING												
Read the menu. What would you choose to eat?												
Read and listen to the dialogue. What doesn't Jack like?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	1	4 Não é Tarefa			
Raise the dialogue again. What does Anna order? What does Jack order?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	1	4 Não é Tarefa			
Who says these things in a restaurant? Write S for server or G for guest in the boxes.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Complete these sentences from the dialogue on page 88. Then complete the rule.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
How do you say I'd like... and Would like... in your language?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
In your notebook, put the words in the correct order to make sentences or questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Complete what people are saying.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Work in groups. One of you is the server at Zoe's cafe, the others order food and drinks. Act out the.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
VOCABULARY												
Match the words in the list to the items in the pictures. Write 1-9 in the boxes. Listen and check.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	1	4 Não é Tarefa			
Make a table like this in your notebook for breakfast, lunch and dinner. Write down things you eat.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
WRITING												
Ask a partner to give you his/her table from vocabulary exercise 2. Imagine he/she is satisfying at you.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
Show your ideas to your partner. Is he/she happy with the meals?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
PHOTOSTORY: EPISODE 5												
Look at the photos and answer the questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	1	4 Não é Tarefa			
Now read and listen to the photostory.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
Watch to find out how the story continues.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
Watch again. Put the events in order. Write 1-6 in the boxes.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	6	0 É tarefa			
PHRASES FOR FLUENCY												
Find the expressions 1-4 in the story. Who says them?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
How do you say the expressions in your language?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Put the sentences in order to make a dialogue.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Complete the dialogue with the expressions from exercise 1.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1	1	4 Não é Tarefa			
FUNCTIONS												
Look at the photostory again. Who says these expressions?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Match the possible answers to the sentences in exercise 1.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	0	5 Não é Tarefa			
Work in pairs. Write a short dialogue for each picture. Use expressions from exercises 1 and 2.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Act out your dialogues.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	3 Não é Tarefa			
Não sim	25 44	26 79	38 4	38 4	38 4	21 49						
	55,56% 44,44%	57,78% 42,22%	84,44% 15,56%	84,44% 15,56%	84,44% 15,56%	46,67% 53,33%	Classes	Corte	Frequência			
							3 4 5	2 3 4	0 12 0			
							6 7	5 6	0 7 0			

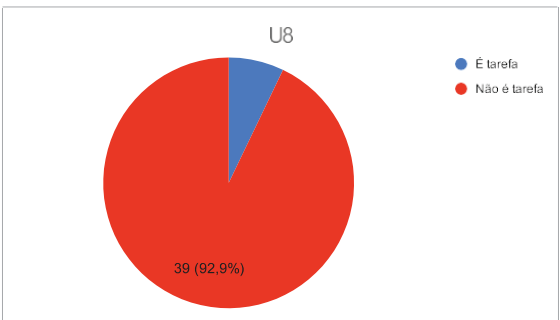
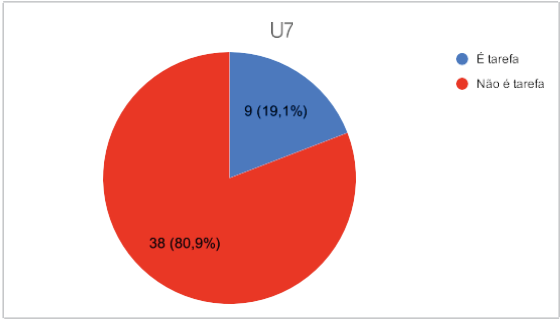
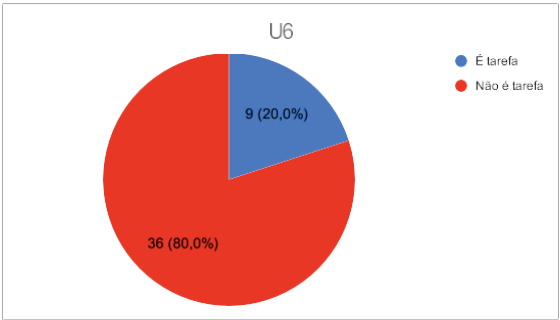
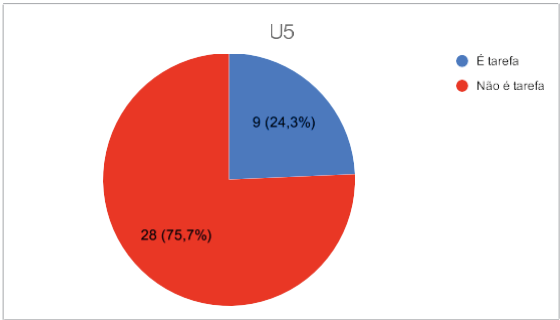
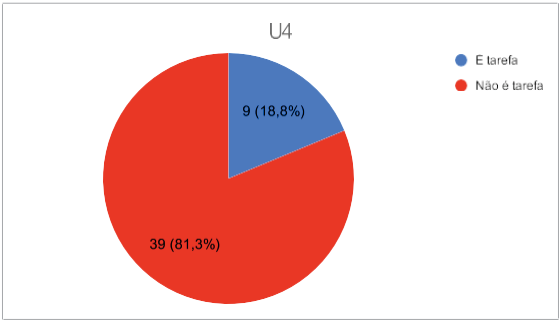
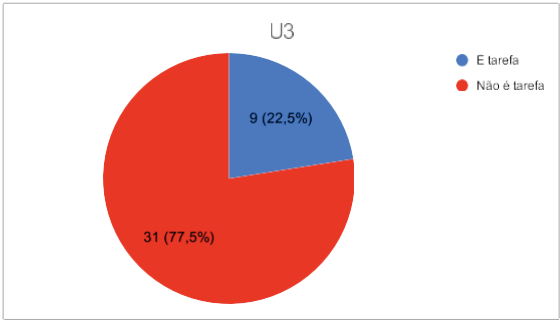
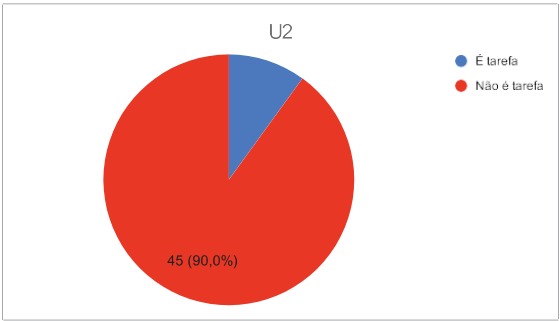
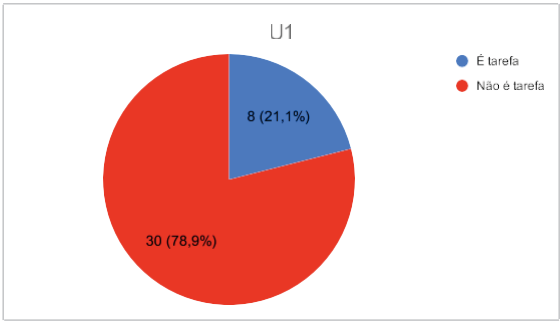
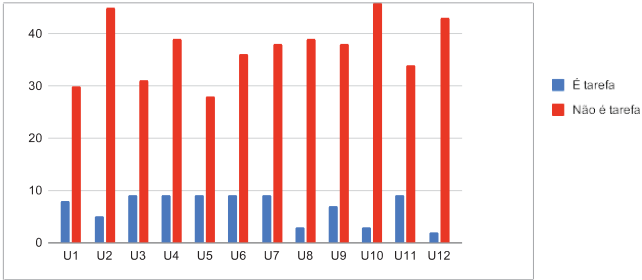
ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos /	há entrase inicial no signficado /	há um resultado final /	O sucesso é medido em função do resultado produzido /	A realização da atividade é uma prioridade /	A atividade gera reações com atitudes do mundo real /						
UNIT 10 - HIGH FLIERS												
READING							Sim	Não				
Match the words in the list with the photos. Write 1-6 in the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa		Não é tarefa	46
Look at the photos and answer the questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa		E tarefa	3
Name some famous people in your country. Why are they famous?	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
Read and listen to the article and answer the question	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Read the article again and put the events in order.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
THINK VALUES												
In 2000, Valentina Tereshkova was named "woman of the century". Which of th	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
Compare your answers with a partner. Do you agree?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Complete the sentences form the text on page 93. Then complete the rule and	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Complete the sentences with was, wasn't, were, weren't.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
VOCABULARY												
Write in, at, last and yesterday to complete the time expressions. Listen and c	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Look at the pictures. Write sentences in your notebook to say where the peopl	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Make notes about where you were yesterday at the times in the pictures in ex	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
Work in pairs. Tell your partner where you were yesterday. Find out about you	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	3	Não é Tarefa			
Use the information about your partner to report to the class.												
LISTENING												
Look at the picture. Where was Ethan on Saturday evening? Where was Tam	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
Listen to the dialogue and check your answers	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	4	1	Não é Tarefa			
Listen again and match te questions with the answers.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
GRAMMAR												
In your notebook, put the words in the correct order to make questions	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Match the answers below with the questions in exercise 1. Then complete the	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Complete the dialogue with was, were, wasn't, weren't. Then listen and chec	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
FUNCTIONS												
Write was or were to complete the questions. Then ask and answer the quest	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Write was or were to complete the questions. Then ask and answer the quest	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Make notes to answer the questions	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Work in pairs. Ask and answer the questions in exercise 2.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
READING												
Look at the photos of two movie heroes. What do you know about them?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	2	Não é Tarefa			
Read and listen to the article and check your answers.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Read the article again. Mark the sentences T or F.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
TRAIN TO THINK												
Put the sentences in order to tell Kithero's story	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	1	4	Não é Tarefa			
Work in pairs. Tell the story. Can you include these lines?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
GRAMMAR												
Write the base form of the verbs	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Complete the sentences from the stories on page 96 with the past forms from	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Write the simple past forms of these verbs. Check your answers in the text on	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Complete the text about Bruce Wayne. Use the simple past form of the verbs	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
VOCABULARY												
Match the sentences in the list with the pictures. Write 1-8 in the boxes. Listen	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	5	Não é Tarefa			
Complete the dialogues with some os the phrases frm exercise 1. Sometimes	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Work in pairs. Write similar dialogues and act them out.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	3	Não é Tarefa			
READING - CULTURE												
Look at the photos on page 98. Where are these things in the photos?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Read and listen to the article. Where are the statues?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Read the article again. Mark the sentences T or F.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
WRITING												
Read what Maggie, from Manchester, wrote. Who does she want a statue of a	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
Read the text again. Find and underline examples of was / were and other ver	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Which parts of the text talk about theses things. Write A, B or C in the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Imagine you can choose to have a statue of a famous person (or a famous pe	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Write a short text with the title "A Statue in my town"	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	5	0	E tarefa			
THINK EXAMS												
Complete the conversation between Marco and a waiter. What does Marco sa	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
Read the email from your friend Luca	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
VOCABULARY												
Complete the sentences with words in the list. There are two extra words.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Complete the sentences with the words in the list	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Find and correct the mistakes in each sentence	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
FUNCTIONAL LANGUAGE												
Complete the missing words.	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	4	2	Não é Tarefa			
Não	36	40	44	44	42	33						
sim	1,3	9	5	5	7	10						
	73,47%	81,63%	89,80%	89,80%	85,71%	67,35%	Classes	Corte	Frequência			
	26,53%	18,37%	10,20%	10,20%	14,29%	32,65%	1	0	31			
							2	1	2			
							3	2	6			
							4	3	4			
							5	4	3			
							6	5	1			
							7	0	2			
									0			

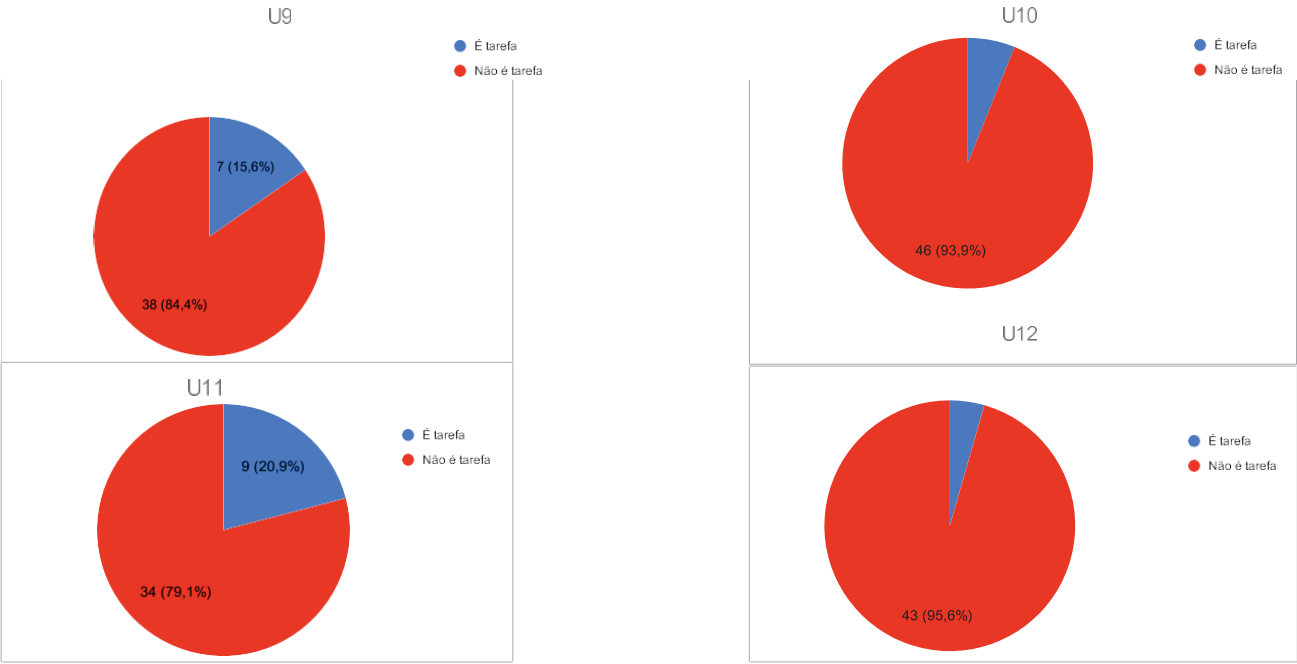
ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?						
UNIT 11 - A WORLD OF ANIMALS												
READING							Sim	Não				
Match the words in the list with the photos. Write 1-12 in the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			34
Complete the sentences with (plural) animals. Then compare your ideas with a partner.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			9
Look at the photos on page 103. What do you think the article is about? Then read the article again. Choose the correct words.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
THINK VALUES												
After Erin and Tonk saved the boy, Erin decides to buy tonk. Why? Choose an answer.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
Check the things you agree with.	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	4	Não é Tarefa			
Work in pairs. Compare your ideas with a partner.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Look at these examples from the article on page 103. Find the past tense of the verbs.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Complete the sentences with the simple past form of the words in the list. Use the words in the list.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
These sentences are not true. Use the article on page 103 to correct them. Compare your answers with a partner.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
VOCABULARY												
Choose the correct words in the sentences from the article on page 103.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	5	Não é Tarefa			
Complete the sentences so they are true for you. Use an affirmative or negative verb.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	5	Não é Tarefa			
Compare your answers with a partner.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
LISTENING												
It's the end of the summer. Jack meets Bella and asks about her vacation. Listen and choose the correct answers.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Complete the questions from the listening. Write the same words in each space.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Put the words in order to make questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Complete the mini dialogues.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Work in pairs. Write questions to ask your partner about their last vacation. The questions are on page 103.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
READING												
Look at the pictures. These animals don't exist today. They are extinct. Match the words in the list to the correct column(s) in exercise 2. Can you think of any other extinct animals?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
Read and listen to the article. Where did these animals live?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Read the article again. Write the names of the animals.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
GRAMMAR												
Complete the examples from the article on page 106. Then read the rule. Use could/couldn't and a verb from the list to complete the sentences.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Work in pairs. Think about what you could or couldn't do when you were five. Use the words in the list.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
VOCABULARY												
Write a word from the list under each picture. There are six extra words you don't need.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Match the adjectives and their opposites from exercise 1.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Work in pairs or in small groups. Use the adjectives from exercise 1 to talk about your own country.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3	3	Não é Tarefa			
PHOTOSTORY: EPISODE 6												
Look at the photos and answer the questions.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Now read and listen to the photostory. Check your answers.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Watch to find out how the story continues.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Watch again. Put the events in order. Write 1-7 in the boxes.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
PHRASES FOR FLUENCY												
Find the expressions 1-4 in the story. Who says them?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
How do you say the expressions in exercise 1 in your language?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0	5	Não é Tarefa			
Put the sentences in order to make a dialogue.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
Complete the mini dialogue with the expressions from exercise 1.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3	3	Não é Tarefa			
FUNCTIONS												
Read the blog entry. The writer is an animal. Choose which animal the writer is.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Choose the words and phrases that say when things happen and order in which they happen.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2	4	Não é Tarefa			
WRITING												
Choose an animal. Choose from the animals on page 102 or think of a different animal.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	2	Não é Tarefa			
Write a blog entry for the animal. Don't write what animal it is! Use the simple past tense.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Give your blog entry to a partner. Can he/she guess which animal it is?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6	0	E tarefa			
Não	20	16	10	10	11	19						
Sim	20	27	30	30	30	20						
	46.51%	37.21%	23.26%	23.26%	25.58%	44.19%	Classes	Corte	Frequência			
	53.49%	62.79%	76.74%	76.74%	74.42%	55.81%	1	0	21			
							2	1	2			
							3	2	4			
							4	6	6			
							5	4	1			
							6	5	0			
							7	6	9			
									0			

ENUNCIADOS	A atividade desperta o interesse dos alunos?	Há ênfase inicial no significado?	Há um resultado final?	O sucesso é medido em função do resultado produzido?	A realização da atividade é uma prioridade?	A atividade está relacionada com atividades do mundo real?						
UNIT 12 - GETTING AROUND												
READING							Sim	Não				
Match the words in the list with the photos. Write 1-5 in the box.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		43
Work in pairs. When do you use the types of transportation in e	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		2
Put the types of transportation in exercise 2 in order of speed.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
Read an listen to the article and write the type of transportation	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Read the article again and match the questions with the answe	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
THINK VALUES												
Choose the title that best sums the article	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1		5	Não é Tarefa		
How friendly to the environment are these types of transporta	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
Work in pairs. Compare your answers with a partner.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2		4	Não é Tarefa		
VOCABULARY												
Match the words in the list with the photos. Write 1-6 in the box	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Look at the photos in exercise 1 and answer the questions	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Can you add any other types of transportation to the list?	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
GRAMMAR												
Look at the article on page 111. Check the sentences that isn't	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Complete the table. Use the examples in exercise 1 to help yo	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
In your notebook, write the comparative forms of these adject	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Look at the types of transportation on this page. Write four sent	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
Work in pairs. Read your sentences to your partner, but don't s	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
LISTENING												
Any wants to travel to new york city from Cold Spring. She's a	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
Listen again and answer the questions.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
FUNCTIONS												
Look at these sentences. Wht says them? Write S (salesperson	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
Work in pairs. Use this information and prepare a similar dialog	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
TRAIN TO THINK												
Write the words in the list in the correct place in the diagram	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
Think of more words to add the diagram.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
Work in pairs. Compare the two forms of transportations. Use c	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
READING												
Read and listen to the magazine article. Write names under the	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Read the article again. Correct the information in these senten	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
GRAMMAR												
Look at the examples from the article on page 114. What do th	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Write one or ones in the spaces to replace the crossed out wor	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4		2	Não é Tarefa		
VOCABULARY												
Complete the words with the first and last letters. Use the artic	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1		5	Não é Tarefa		
Work in pairs	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Think about your favorite trip. Make notes	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
Tell your partner about your trip.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	4		2	Não é Tarefa		
READING - CULTURE												
Look at the photo on page 116. Find these words. Which ones	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Read and listen to the article and write the name of the transpo	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Read the article again and check the boxes.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	1		4	Não é Tarefa		
Work in pairs. Discuss the questions.	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	3		3	Não é Tarefa		
WRITING												
Read the article. What's the name of the vehicle?	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	2		4	Não é Tarefa		
Read the article again and answer the questions	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Choose of these unusual types of transportation or one you all	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Use your notes to write a short description about that form of t	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	6		0	É tarefa		
THINK EXAMS												
Complete the message left on a vacation blog. Write one word	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	2		4	Não é Tarefa		
Listen to Penny talking to her friend Seth about heir pets. For e	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1		5	Não é Tarefa		
VOCABULARY												
Complete the sentences with the words in the list. There are tw	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1		5	Não é Tarefa		
GRAMMAR												
Complete the sentences with the words in the list. There are tw	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
Find and correct the mistakes in each sentence.	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	0		5	Não é Tarefa		
FUNCTIONAL LANGUAGE												
Complete the words.	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3		3	Não é Tarefa		
Não	19	33	43	43	37	21						
Sim	26	12	2	2	8	24						
	42,22%	73,33%	95,56%	95,56%	82,22%	46,67%	Classes	Corte	Frequência			
	57,78%	26,67%	4,44%	4,44%	17,78%	53,33%	1	0	15			
							2	1	8			
							3	2	10			
							4	3	6			
							5	4	4			
							6	5	0			
							7	6	2			
									0			

	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12
É tarefa	8	5	9	9	9	9	9	3	7	3	9	2
Não é tarefa	30	45	31	39	28	36	38	39	38	46	34	43
Total de Atividades	38	50	40	48	37	45	47	42	45	49	43	45

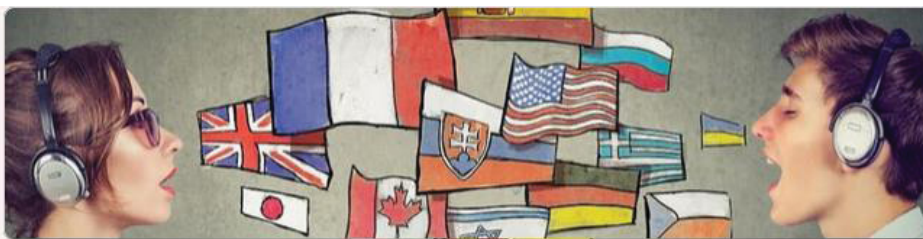
Gráfico geral





POR QUESTÃO	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6 MÉDIA NÃO TOTAL	55,0%	52,6%	71,3%	76,0%	71,7%	43,8%
MÉDIA SIM TOTAL	45,0%	47,4%	28,7%	24,0%	28,3%	56,2%						

Anexo 2 - entrevista parte 1



Conhecendo os professores de idiomas

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado, a qual a autora busca conhecer os perfis dos professores de idiomas e entender a abordagem de ensino que eles adotam para o seu dia a dia em sala de aula.

É importante que todos os participantes desta pesquisa sejam verdadeiros com suas respostas, lembrando que não é necessária a sua identificação.

1. SEXO *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

2. IDADE *

- ☐ 25 a 30 anos
- ☐ 31 a 36 anos
- ☐ 37 a 42 anos
- ☐ 43 a 48 anos
- ☐ 49 ou mais

3. Estado civil *

- ☐ Solteiro (a)
- ☐ Casado (a)
- ☐ Viúvo (a)
- ☐ Outro

4. Escolaridade *

- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Pós graduação

5. Quanto tempo você ensina Inglês? *

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 16 anos
- ☐ 17 a 21 anos
- ☐ mais que 21 anos

6. Em quais instituições você já lecionou? *

- ☐ Ensino básico público
- ☐ Ensino básico privado
- ☐ Cursos de idiomas
- ☐ Universidades

7. Qual segmento você leciona atualmente? *

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino fundamental 1
- ☐ Ensino fundamental 2
- ☐ Ensino médio
- ☐ Universidade

8. Quanto tempo você leciona Inglês em escolas? *

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 16 anos
- ☐ 17 a 21 anos
- ☐ 22 ou mais.

Anexo 3 - entrevista parte 1



Programa de
Pós Graduação
em Letras - UFPR

ENTREVISTA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Há algum processo de treinamento/formação para o professor de idiomas?
Como ele ocorre e em qual período?
2. O que é abordado no processo de treinamento/formação do professor?
3. Você precisa seguir o material didático em suas aulas?
4. O que você acha do livro didático que você trabalha?
5. Você prefere trabalhar com o material didático ou prefere usar a sua própria metodologia de ensino?
6. Qual a metodologia que você gosta de abordar em suas aulas?
7. Você entende a diferença entre tarefa e exercício?
8. Você conhece a abordagem por tarefas?
9. O que você sabe sobre as abordagens comunicativas?
10. Você tem interesse em conhecer melhor as abordagens comunicativas? Se sim, o que isso mudará em sua rotina na sala de aula?

Anexo 4 - entrevista parte 2

ANÁLISE DE ATIVIDADES

Como você aborda essa atividade em sala?
 Como você gostaria de abordar?

LEVEL 1

STUDENT BOOK PÁGINA PÁGINA 36 - UNIDADE 3
 ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL E ESCRITA



- 1 Look at the photos and answer the questions.
- 1 Where are the four friends?
 - 2 How does Tom feel in photo 4?
- 2 1:40 Now read and listen to the photostory. What song does Tom's dad want to play?



TOM Come in, guys.
 RUBY Wow, this photo is cool!
 TOM Thank you.
 DAN What's that photo over there?



TOM That's my family. We're on vacation.
 RUBY It looks great. So, these are your parents and ...
 ELLIE ... that's your sister?
 TOM No, that's my cousin. My sister is there.
 ELLIE Oh, right. She looks like your sister!



DAD Hello, everyone.
 DAN Hello.
 TOM Dad, these are my friends. This is Dan, and that's Ellie, and this is Ruby.



DAD Ruby? Really?
 RUBY Yes. Why?
 DAD Well, there's a great song called "Ruby." Just a minute. Where's my guitar?
 TOM OK, guys, let's go. I want to show you my room.

LEVEL 1
WORKBOOK PÁGINA 51 - UNIDADE 5.
ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL.

THINK SELF-ESTEEM

What makes you happy?

1 Check (✓) what makes you happy.

	Me	My partner
watch TV		
listen to music		
play computer games		
go shopping		
chat with friends online		
hang out with friends		

2 **SPEAKING** Work in pairs. Tell each other about two things that make you feel happy and two things that don't. Then tell the class.

*I'm happy when
I watch TV.*

*Paolo isn't happy when
he goes shopping.*

LEVEL 1
WORKBOOK PÁGINA 53 - UNIDADE 5
ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

1 This is Lucy's calendar. Make sentences about her week.

0 *On Monday she goes shopping.*

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

MONDAY	shopping
TUESDAY	dance
WEDNESDAY	friends
THURSDAY	computer games
FRIDAY	homework
SATURDAY	music
SUNDAY	sleep!

2 Use the code to figure out the message.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

LEVEL 1
STUDENT BOOK PÁGINA 39
ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA



Window of the World

In the city of Shenzhen in China, there is a park called *Window of the World*. In the park there are many models of famous places from around the world. There are towers, like the Eiffel Tower in Paris; mountains, like Mount Fuji in Japan; monuments, like the Statue of Liberty in New York, and other places, too. There are 130 different models in total. But there aren't any people living in the park!

Are there any fun activities?

Yes, there are: for example, you can take a ride on the Colorado River! And there is a place for skiing, too! And every year on China's National Day (October 1), there is a pop festival in the park.

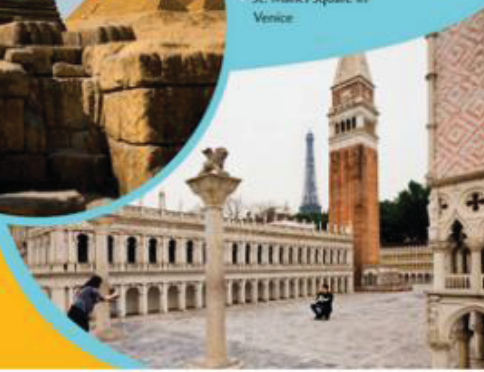
There are also some great restaurants and cafés in the park – you can eat the different foods from around the world, too!

Take a taxi or bus from Shenzhen train station to get there. It costs 180 RMB (renminbi) to go in – that's about \$28.



Here are some things you can see there:

- Niagara Falls in North America
- the Temple of the Emerald Buddha in Thailand
- the Pyramids in Egypt
- St. Mark's Square in Venice



THINK VALUES

My town/city

1 Think of your town/city and answer the questions.

- 1 What are the most interesting places for you?
- 2 What are the most interesting places for a visitor?

2 SPEAKING Make one list of interesting places for you and one for a visitor. Tell a partner.

The most interesting places for me in my town/city are ...

The most interesting places in my town/city for a visitor are ...

3 Think of a place/thing in your town, city, or country to put in *Window of the World*.

- 1 What is the name of the place/thing?
- 2 Why do you want it in *Window of the World*?

I want to put ... from my city because it's very old and beautiful.

4 SPEAKING Compare your ideas with others in the class.

Anexo 5 - autorização de pesquisa acadêmica

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Prezada gestão.

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante da dissertação de mestrado da acadêmica: Taíne Batista Alves, orientada pela professora doutora Paula Garcia de Freitas, tendo como título “ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE TAREFAS COMUNICATIVAS DE UM MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS.”

O objetivo deste estudo é verificar se e em que medida, atividades classificadas como “tarefas comunicativas” de um livro didático de inglês são propostas por professores do ensino fundamental II da instituição de ensino, onde a acadêmica atua como professora de Inglês.

A coleta de dados será feita por meio de uma entrevista sobre as práticas pedagógicas de cada professor de Línguas e de um questionário sociodemográfico para traçar um perfil do público em pesquisa.

Asseguramos que o nome da empresa não será revelado na publicação das informações, assim como não serão revelados os nomes dos professores.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Curitiba, ____ de _____ de 20__.

Acadêmica

Professora Orientadora

Deferido () Indeferido ()

Representante da empresa concedente da pesquisa
Assinatura e carimbo

Anexo 6 - termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), da pesquisa de Mestrado de Taíne Batista Alves, estudante do curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulada ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE TAREFAS COMUNICATIVAS DE UM MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS. Este trabalho está sendo orientado pela Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas (UFPR) e será realizado no colégio Padre João Bagozzi, onde a estudante atua como professora de Inglês.

O objetivo deste estudo é verificar se e em que medida, atividades classificadas como “tarefas comunicativas” de um livro didático de inglês são propostas por professores do ensino fundamental II dessa instituição de ensino.

Ao concordar em participar desta pesquisa, você deverá responder a um breve questionário sociodemográfico e participar de uma entrevista, que será gravada, sobre os aspectos didáticos. Sua participação não envolverá riscos de ordem física ou moral, ou de qualquer outra natureza, pois nenhuma avaliação ou nota será emitida. Os benefícios que a sua participação trará para esta pesquisa são de ordem científica. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação.

Concordando em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora/ professora. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email da pesquisadora. Caso haja alguma dúvida sobre o projeto ou sobre a sua participação, você pode entrar em contato com ela a qualquer momento.

Taíne Batista Alves (41) 99281-6119

taine.alves96@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste TERMO DE CONSENTIMENTO.

Curitiba, _____ de _____ de 2022.

(Nome por extenso)

(Assinatura)