



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Licenciatura em Língua Inglesa

BIANCA DA SILVA LISBOA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA BASEADO EM TAREFAS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Brasília
2025

BIANCA DA SILVA LISBOA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA BASEADO EM TAREFAS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Língua Inglesa.

Orientador(a): Prof. Me Keni Carla da Silva Machado

Brasília
2025

AGRADECIMENTO

À minha mãe, minha maior inspiração e meu porto seguro, meu mais profundo agradecimento. Você sempre lutou com coragem e determinação, fazendo o impossível para me oferecer o melhor, mesmo quando as circunstâncias eram difíceis. Você enfrentou desafios com força e resiliência que me ensinaram o verdadeiro significado de amor e sacrifício. Muitas vezes você me disse para estudar para não ser como você, mas mal sabia que um dia eu gostaria de ser pelo menos metade do que você é. Sou eternamente grata por tudo que fez e continua fazendo por mim, por cada gesto de cuidado e pelo exemplo que carrego em meu coração.

Aos meus gatos Feijoada, Tapioca e Polenta, que não são apenas animais de estimação, mas meus filhos, minha família, e tudo para mim. Vocês transformam minha vida, tornando os dias mais leves e felizes. Feijoada, minha parceira de vida há mais tempo, obrigada por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e também nas madrugadas em que virei escrevendo este trabalho. Estar ao meu lado, seja dormindo na cadeira ou me observando atentamente, foi um conforto imenso e um lembrete de que eu nunca estava sozinha. Tapioca e Polenta, com suas personalidades únicas e afeto incondicional, trouxeram risos e alegria à minha rotina. Sou imensamente grata por vocês, por cada momento de amor e por tudo o que representam na minha vida.

À minha orientadora e professora Keni Machado, cuja admiração nasceu desde o início da graduação, e que se tornou um exemplo de profissional e educadora. Sua dedicação, paciência e apoio foram fundamentais para que eu enfrentasse os desafios deste trabalho com confiança e determinação. Você não apenas me guiou academicamente, mas também me inspirou a acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei disso. Seu olhar atento, suas palavras encorajadoras e sua habilidade em transformar o processo de orientação em algo leve e construtivo fizeram toda a diferença. Obrigada por acreditar em mim, por me ajudar a crescer como estudante e como pessoa, e por sempre enxergar além do que eu era capaz de ver em mim mesma.

Às minhas irmãs Amanda e Jô, e aos meus sobrinhos Laura e Thaylon, minha eterna gratidão por todo o carinho, apoio e parceria ao longo dessa caminhada. Amanda e Jô, obrigada por estarem sempre ao meu lado, pelas conversas que trouxeram alívio e pelas risadas que tornaram os dias mais leves. Jô, seu gesto de sempre ter uma janta pronta quando eu chegava da faculdade, mesmo nos dias mais cansativos, me fez sentir acolhida e cuidada. Thaylon, ouvir um “eu te amo” seu do nada era como um abraço para minha alma e fazia qualquer dificuldade parecer menor. Laura, obrigada por ser parte dessa rede de amor e inspiração. Vocês todos têm um lugar especial no meu coração, e sou imensamente grata por tê-los na minha vida.

Aos meus amigos Leonardo Lima, Livia Melo e Isabela Cristina minha gratidão por cada passo que caminhamos juntos nessa jornada. Obrigada pelos momentos compartilhados, pelas risadas, pelas conversas e pelo apoio em todos esses anos. Léo, nossa caminhada começou há muitos anos, desde o 9º ano do ensino fundamental, e sou grata por termos seguido lado a lado, enfrentando juntos cada sufoco e dividindo até mesmo os ônibus mais lotados. Vocês são parte essencial dessa trajetória, e é uma honra poder contar com amizades tão verdadeiras e especiais como as de vocês.

RESUMO

Este trabalho busca analisar como o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) pode promover a aprendizagem da língua inglesa, além de refletir sobre seus desafios e possibilidades. Para isso, o texto se fundamenta em autores como Nunan (1989, 2004) e Willis (1996). A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista (Denzin & Lincoln, 2006; Moita Lopes, 1994) e empregou os seguintes instrumentos de coleta de dados: revisão bibliográfica e entrevista com um grupo de linguistas aplicados. Os dados coletados indicam que o ensino de línguas baseado em tarefas permite o uso da língua em contextos reais e favorece o desenvolvimento da consciência linguística. Os pesquisadores entrevistados reconhecem a relevância da abordagem, embora apresentem desafios em sua implementação. Por fim, conclui-se que a abordagem por tarefas promove a aprendizagem da língua inglesa reconhecendo o estudante como agente central do processo de ensino e aprendizagem, apresentando temas relevantes para a sua realidade social e empregando o uso de materiais autênticos

Palavras-chave: ensino de língua baseado em tarefas (ELBT); ensino da língua inglesa; desafios e possibilidades.

ABSTRACT

This study aims to analyze how Task-Based Language Teaching (TBLT) can promote English Language learning, while also reflecting on its challenges and possibilities. To achieve this, the text is based on authors such as Nunan (1989, 2004) and Willis (1996). The research adopts a qualitative-interpretive approach (Denzin & Lincoln, 2006; Moita Lopes, 1994) and employs the following data collection instruments: literature review and interviews with a group of three applied linguists. The collected data indicate that task-based language teaching allows the use of the language in real-life contexts and promotes the development of linguistic awareness. The interviewed researchers recognize the relevance of the approach, although they point out challenges in its implementation. Finally, it is concluded that the task-based approach promotes English language learning by recognizing the student as the central agent in the teaching and learning process, addressing themes relevant to their social reality, and employing authentic materials.

Keywords: task-based language teaching (TBLT); English language teaching; challenges and possibilities.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	62
2.2 CONCEITO DE TAREFA	9
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	11
3.1 PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA	13
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	14
3.2.1 <i>Revisão Bibliográfica</i>	14
3.2.2 <i>Entrevista</i>	14
3.3 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA	15
4 ANÁLISE DE DADOS	17
4.1 A TAREFAS E SUAS ETAPAS	17
4.2 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A BASE TEÓRICA DO ELBT	20
4.3 O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO NACIONAL	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	28
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	30

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a finalidade de refletir sobre como o ensino baseado em tarefas promove a aprendizagem da língua inglesa. Acreditamos que é essencial buscar formatos alternativos de ensino que realmente façam a diferença na realidade da sala de aula. No contexto do ensino da língua inglesa, esse princípio é relevante, pois a prática e a aplicação do conhecimento em contextos reais podem dar significado e relevância social ao processo de aprendizagem dos alunos. Quando vamos ensinar uma segunda língua (L2), muitas vezes nos deparamos com desafios, especialmente quando métodos tradicionais não conseguem engajar os estudantes. Muitas vezes, esses métodos são responsáveis por um aprendizado superficial e pela falta de motivação por parte dos estudantes. (Almeida Filho, 2004).

Nesse sentido, o ensino baseado em tarefas ou a abordagem por tarefas tem se destacado como uma alternativa para tornar a aprendizagem envolvente e significativa. O *Diccionario de Términos Clave del Centro Virtual Cervantes*¹ destaca que essa abordagem é frequentemente utilizada como modelo de comparação com abordagens e métodos tradicionais, focados principalmente na gramática, pois não nega a importância da competência linguística, mas busca uma competência comunicativa autêntica.

Desde a década de 1980, a abordagem baseada em tarefas, cuja implementação tem sido advogada por diversos pesquisadores, como: Long (1985), Willis (1996) e Nunan (1989, 2004), nos mostra um modelo de ensino de línguas centrado no processo, no qual o foco não está no conteúdo pré-determinado, mas nas atividades de aprendizagem que visam engajar os alunos na troca e na construção do conhecimento, por meio de interações, com ênfase na comunicação e na prática da língua em contextos reais.

Este estudo busca refletir sobre como o ensino baseado em tarefas promove e contribui para a aprendizagem de uma língua. Também acreditamos que a partir dessa investigação, será possível destacar como a prática e a aplicação do conhecimento em contextos reais potencializam o envolvimento dos alunos, pois segundo (Almeida Filho, 2004, p. 73), "O ensino de línguas deve ser baseado em práticas que aproximem o aluno da realidade da língua, proporcionando experiências de uso autênticas e significativas".

Ao longo da minha vida acadêmica pude observar e vivenciar tanto experiências em sala de aula, quanto experiências fora dela, como por exemplo nos meus estágios obrigatórios, que métodos tradicionais que se concentram exclusivamente em gramáticas, vocabulários

¹ Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acesso em: set. 2024.

isolados e o domínio de turno dos professores, dificilmente conseguem despertar o engajamento e interesse dos alunos. Minha própria jornada de aprendizagem, me mostrou como métodos baseados em projetos, tarefas e atividades podem fazer a diferença. Em diversas ocasiões que vivenciei contextos nos quais a língua inglesa era usada em situações reais e relevantes, pude observar que o meu engajamento e compreensão da língua aumentavam significativamente.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal analisar como o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) promove a aprendizagem da língua inglesa e refletir sobre seus desafios e possibilidades, a partir da entrevista com um grupo de linguistas aplicados. Esse objetivo principal desdobra-se, assim, em dois objetivos específicos:

- Definir tarefas (suas etapas) e refletir sobre o seu uso no contexto brasileiro.
- Identificar elementos que compõem a base teórica do ELBT.

Levando em consideração as orientações para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em cinco capítulos: A Introdução que apresenta o tema, a justificativa e os objetivos de pesquisa. O Referencial Teórico, que aborda conceitos como: o ensino de línguas baseado em tarefas e o conceito de tarefa, a partir de Nunan (1989, 2004) e Willis (1996). O Referencial Metodológico descreve a abordagem de pesquisa na qual este trabalho está ancorado e os instrumentos de coleta de dados. A Análise de Dados apresenta o resultado das entrevistas realizadas e busca discutir o conceito de tarefas e os elementos que a constituem. Para concluir, nas Considerações Finais, são retomados os objetivos da pesquisa e apresentadas limitações do trabalho e possibilidades para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão discutidos os conceitos fundamentais que sustentam a pesquisa, com foco no ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). Serão apresentados os principais autores que embasam essa abordagem, como Willis (1996), Nunan (1989, 2004) e Leffa (2001, 2023), com o objetivo de explorar suas contribuições teóricas e práticas. O capítulo está estruturado em três seções principais, abordando tanto a definição de tarefa quanto a sua relação com o ensino comunicativo de línguas.

2.1 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), também conhecido pela sigla em inglês TBLT, fundamenta-se no princípio de que se aprende fazendo. Segundo Leffa (2023)², essa abordagem propõe tarefas que forçam os estudantes a utilizarem a língua-alvo de forma autêntica para alcançar um objetivo não linguístico, como planejar uma viagem ou descrever uma foto. Essa característica combina a mediação linguística com objetivos práticos, permitindo que os alunos aprendam de forma ativa e colaborativa. O modelo clássico de implementação, baseado em Willis (1996), estrutura-se em três fases: pré-tarefa, ciclo da tarefa (dividido em execução, planejamento e apresentação do relatório) e pós-tarefa, na qual há maior foco na consolidação linguística.

Além disso, o ELBT segue cinco princípios fundamentais:

- O estudante está no centro do processo de aprendizagem
- Ele aprende fazendo
- Realiza tarefas relevantes aos seus interesses
- Colabora com outros
- Assume a responsabilidade por seu aprendizado

Ao alinhar a prática ativa às necessidades e interesses dos estudantes, a abordagem promove um ambiente de ensino dinâmico e significativo, despertando o interesse dos educadores que buscam alternativas às metodologias tradicionais. Como destaca Leffa (2001), o ensino por tarefas é uma proposta eficiente para desenvolver não apenas a competência linguística, mas também a comunicativa, ao conectar a teoria à prática em contextos reais.

² Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Canal Epifanias em Linguística Aplicada, Leffa (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VZuSiENc_Nk>. Acesso em: dez. 2024.

2.2 Conceito de Tarefa

De acordo com Nunan (2004, p. 4), uma tarefa pedagógica é definida como:

[...] um pedaço de trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção está focada em mobilizar seu conhecimento gramatical para expressar significado, e na qual a intenção é transmitir significado em vez de manipular a forma³.

Essa definição ressalta que o foco principal das tarefas é o uso comunicativo da linguagem, priorizando o significado em vez da forma gramatical. No entanto, Nunan (2004) destaca que forma e significado são interdependentes, pois a gramática desempenha um papel essencial na construção de significados comunicativos. Assim, diferentemente de exercícios gramaticais, as tarefas permitem que os alunos utilizem uma ampla gama de estruturas linguísticas para alcançar os resultados pretendidos, sem que as formas sejam previamente especificadas.

Willis (1996) define a tarefa como uma atividade que envolve o uso da linguagem em situações reais de comunicação, com o foco principal na troca de significado, e não apenas no uso de formas linguísticas específicas. Tarefas incentivam os aprendizes a usarem sua competência linguística para alcançar um objetivo que está além da linguagem em si, como resolver um problema, completar um projeto ou tomar uma decisão.

2.2.1 Elementos que compõem uma Tarefa

Nunan (2004) descreve os componentes essenciais para orientar o ensino baseado em tarefas. Esses componentes incluem: os objetivos, a informação de entrada e os procedimentos.

- Os objetivos de uma tarefa definem suas intenções pedagógicas e comunicativas, conectando a atividade às metas mais amplas do currículo. Eles orientam o aprendizado ao fornecer clareza sobre o que se espera alcançar com a tarefa.

- A entrada se refere aos dados utilizados pelos alunos durante a realização da tarefa. Esses dados podem vir de diferentes fontes, como materiais impressos, áudios, imagens ou até mesmo interações sociais. A entrada é um ponto de partida essencial, pois fornece o contexto e o conteúdo necessário para que os alunos realizem as atividades.

³ [...] a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (Tradução Nossa).

- Os procedimentos correspondem às ações e passos que os alunos devem seguir para completar a tarefa. Eles podem envolver atividades como debates, análise de informações, resolução de problemas ou outras práticas comunicativas que fomentem o uso autêntico da língua-alvo.

Além desses elementos centrais, Nunan (2004) destaca outros aspectos importantes para o sucesso de uma tarefa pedagógica: o papel de professores e alunos que determina as responsabilidades dentro da tarefa. O professor assume frequentemente o papel de facilitador, enquanto os alunos são incentivados a serem participantes ativos no processo de aprendizagem; e as configurações que se referem ao ambiente de aprendizado, que pode variar entre trabalho individual, em pares, em grupos ou até mesmo em contextos fora da sala de aula. A escolha da configuração depende da natureza da tarefa e dos objetivos pedagógicos.

Para o autor, a integração eficaz dos componentes possibilita que as tarefas pedagógicas promovam uma aprendizagem significativa e comunicativa. Por fim, Nunan (2004) ressalta a importância de criar tarefas que reflitam o uso autêntico da língua, permitindo aos alunos aplicarem seus conhecimentos de forma contextualizada.

2.3 A Tarefa e o Ensino Comunicativa da Língua

A tarefa permite aos alunos compreenderem, trabalharem e interagirem na língua-alvo, sempre com um propósito comunicativo (Nunan, 1989). O ensino comunicativo de línguas surgiu no final da década de 1960, como uma resposta ao audiolingualismo. A abordagem comunicativa propôs uma mudança de foco, da memorização de regras gramaticais e vocabulário, para a interação e a negociação de significados. A abordagem comunicativa foi influenciada por contribuições de várias áreas, como a linguística funcional britânica (Halliday), a sociolinguística americana (Hymes e Labov) e a pragmática (Austin e Searle). A principal meta era alinhar o ensino de línguas às necessidades reais dos aprendizes, promovendo um uso prático e funcional da língua.

De acordo com Nunan (1989), o ensino comunicativo e o ensino baseado em tarefas compartilham uma filosofia educacional que prioriza o uso da língua como meio de comunicação autêntica. Ambas as abordagens valorizam o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, integrando processos cognitivos, sociais e linguísticos. Apesar de suas diferenças metodológicas, o ensino de língua baseado em tarefas é reconhecido como uma evolução natural do ensino comunicativo de línguas, focando nas tarefas como unidades centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar a comunicação real, Nunan (1989) afirma que as tarefas devem refletir a realidade fora da sala de aula, utilizando materiais autênticos, como textos, gravações e objetos do cotidiano. Além disso, a interação oral entre os alunos é frequentemente incentivada, seja em pares, trios ou grupos maiores. A gramática, embora importante, é tratada de forma indutiva e integrada ao uso comunicativo, evitando uma abordagem exclusivamente normativa.

A Tarefa baseia-se em três princípios-chave para promover a comunicação real:

- Vazio de informação: Uma necessidade genuína de comunicação é criada entre os interlocutores, onde cada um possui informações que o outro precisa.
- Liberdade de expressão: Os aprendizes têm liberdade para negociar o conteúdo, a forma e o tom de sua comunicação.
- Opinião: O feedback verbal e não-verbal informa aos aprendizes o sucesso de sua comunicação e permite ajustes.

Esses princípios refletem o objetivo de desenvolver competências comunicativas que vão além da acumulação de conhecimento gramatical, permitindo que os aprendizes usem a língua para negociar significados em contextos específicos.

Assim, o ensino de línguas baseado em tarefas emerge como uma realização prática da filosofia da abordagem comunicativa, destacando as tarefas como elementos principais do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo de uma tarefa, para estudantes que estão se preparando para realizar uma viagem internacional, os aprendizes podem consultar um horário de voos para descobrir se existe uma conexão direta entre duas cidades, simulando, assim, situações reais e promovendo a integração entre conteúdo e processo.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste capítulo, serão apresentados o percurso e as escolhas metodológicas para a efetivação desta pesquisa. Apresentaremos abordagem, o tipo de pesquisa, o detalhamento dos instrumentos de coleta, a contextualização, as razões para as escolhas dos participantes e as questões éticas relacionadas à pesquisa em Linguística Aplicada.

3.1 A Pesquisa Qualitativa-Interpretativista

O presente trabalho está fundamentado na pesquisa qualitativa-interpretativista. No que tange à conceituação desta abordagem de pesquisa, adotamos a definição conceitual elaborada por Denzin & Lincoln (2006). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o pesquisador no mundo e envolve práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo ao nosso redor. Denzin & Lincoln (2006, p. 17) afirmam que:

Essa abordagem "transforma o mundo em uma série de representações", como conversas, fotografias, gravações e outros registros, e busca entender os fenômenos em seus cenários naturais, interpretando os significados atribuídos pelas pessoas a essas experiências.

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação amplo e diversificado, atravessando temas. Ela é interpretada como um processo multicultural, com histórias independentes e distintas nas áreas da educação, do trabalho social, das comunicações, da psicologia, da história, dos estudos organizacionais, da ciência médica, da antropologia e da sociologia. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam os objetos de pesquisa em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin & Lincoln, 2006).

Segundo Moita Lopes (1994), o caráter interpretativista enfatiza a construção coletiva dos significados, reconhecendo a complexidade das narrativas e a multiplicidade de perspectivas dos participantes. Esse olhar ético e reflexivo está também presente na pesquisa qualitativa como um todo, que se caracteriza pela busca de compreensão profunda e contextualizada. Assim, compreendemos que este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa-interpretativista por tentar compreender questões relacionadas ao ensino de línguas baseado em tarefas, a partir da fala de um grupo de linguistas aplicados e da leitura de autores importantes para o tema.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Nesta seção são apresentados e detalhados os instrumentos empregados. Assim, apresentamos a revisão bibliográfica e a entrevista.

3.2.1 *Revisão Bibliográfica*

A revisão bibliográfica é um elemento presente em qualquer pesquisa científica (Gil, 2008), porém destacamos o seu uso como instrumento de coleta de dados, pois as informações coletadas a partir dos autores como Nunan (1989, 2004) e Willis (1996) foram associadas aos dados apresentados pelos participantes da pesquisa, possibilitando assim responder parte dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a revisão bibliográfica foi empregada para a construir a fundamentação teórica da pesquisa, mas também permitiu um aprofundamento das questões colocadas na análise de dados.

A revisão bibliográfica foi compreendida a partir de Gil (2008), como uma prática mais abrangente, devido a possibilidade de acesso a materiais ricos e diversificados, permitindo acessar uma diversidade de fontes, como artigos, revistas científicas, livros e oferecendo uma visão abrangente sobre as práticas educacionais e metodológicas no ensino da língua inglesa. Neste trabalho, os materiais acessados foram livros em formato digital dos autores Nunan (1989, 2004), Willis (1996), artigo de Leffa (2001) e seu canal no YouTube denominado: Epifanias em Linguística Aplicada.

3.2.2 *Entrevista*

O segundo instrumento selecionado para a realização da pesquisa foi a entrevista, que pode ser entendida como um processo de interação social entre duas pessoas, na qual o entrevistador busca obter informações do entrevistado. (Cunha, 2007). Nessa perspectiva, a entrevista se torna um gênero discursivo que envolve não apenas os participantes e os usos da linguagem, mas também os elementos imprevisíveis e os jogos intersubjetivos que permeiam a troca de informações, transitando do coloquial ao formal, e incluindo nuances como chistes, mal-entendidos, ironias ou até agressões.

A entrevista foi realizada com três linguistas aplicados com ampla formação acadêmica, produção científica relevante e experiência no ensino de línguas. O participante identificado

como Fábio, possui graduação em Letras, mestrado em Linguística Aplicada e doutorado em Estudos Linguísticos. Atualmente é professor efetivo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ramon é mestre e doutor em Linguística Aplicada e professor Adjunto da uma Universidade Federal. Por fim, Natan é doutorando em Linguística Aplicada e também professor efetivo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O convite para participarem da pesquisa foi enviado por e-mail e após o aceite, os professores sugeriram o dia e horário para o encontro. A entrevista foi realizada de forma virtual por meio do Google Meet e gravada para fins de transcrição. Já no primeiro contato, os docentes foram informados dos objetivos da pesquisa e de como sua participação seria registrada. Eles assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e autorizam a gravação do encontro que teve uma duração média de 30 minutos. O roteiro de entrevista foi elaborado com 10 perguntas que poderiam ser ampliadas conforme a necessidade da interação. Por fim, reforçamos que este instrumento de coleta foi empregado para que os linguistas aplicados pudessem colaborar com suas experiências e compreensões acerca do ensino de línguas baseado em tarefas.

3.3 Questões Éticas da Pesquisa em Linguística Aplicada

De acordo com Celani (2011), a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada deve respeitar os princípios de autonomia e privacidade dos participantes, garantindo que os dados sejam tratados de forma confidencial e anonimizados. Essa prática pode ser garantida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve ser apresentado também de forma dialógica e negociada durante todo o processo da pesquisa. Garantimos que no âmbito desta pesquisa todas as informações que podiam identificar os participantes foram retiradas, sem prejuízos para alcançar os objetivos, o principal e os específicos. Também, para garantir o anonimato, eles foram identificados pelos pseudônimos Fábio, Natan e Ramon.

O TCLE foi assinado pelos participantes da pesquisa de forma on-line com o auxílio da plataforma *Google Forms*. Cada participante recebeu em seu e-mail uma cópia do documento a fim de aceitar ambas as partes. Os professores foram informados que podiam se retirar da pesquisa a qualquer momento. Todos os docentes concordaram com os termos ao preencherem o formulário e também autorizaram verbalmente a realização da entrevista, sua gravação e o uso das respostas para fins acadêmicos.

Celani (2011) também destaca a importância do tratamento sigiloso e ético dos dados. Assim, a gravação autorizada das entrevistas foi transcrita para facilitar a localização de trechos importantes e armazenada em arquivo digital, a qual somente a pesquisadora e orientadora têm acesso. Confirmamos ainda que os dados coletados na entrevista serão usados somente para fins deste trabalho.

4 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo procura analisar os dados que foram coletados por meio de entrevistas com os pesquisadores da área da Linguística Aplicada e está dividido em três tópicos, organizados em função dos objetivos específicos da pesquisa. Assim, no primeiro tópico, será apresentado o conceito de tarefas e suas etapas. Já na segunda parte, serão discutidos os conceitos que formam a base teórica do ELBT. Na terceira parte, os desafios e possibilidades da tarefa no contexto nacional são expostos.

4.1 A Tarefa e suas etapas

Com base nas entrevistas com os três pesquisadores, foi possível observar que os entrevistados dispuseram variadas definições e conceitos sobre tarefas dentro do ensino de línguas, mas convergem em alguns pontos essenciais.

Para Fábio, uma tarefa é definida:

[1] como se fosse um miniprojeto. Ela tem um objetivo específico, um objetivo geral, uma série de objetivos específicos, ela tem significado, ela tem uma duração, um prazo, uma duração comprida. orçamento. Às vezes a gente vai precisar de orçamento. Então, a tarefa é uma série de elementos que a gente precisa fazer, para projetar aquilo que a gente deseja atingir em termos de ensino. Se fosse por exemplo a planta de algo que você pretende construir, são esses elementos que eu considero muito ao planejar essas tarefas.

Para o participante a tarefa é um planejamento estruturado, com objetivos claros, duração e finalidade.

O entrevistado Natan define a tarefa como:

[2] eu trabalho muito com o conceito de experiência, na minha pesquisa, e pensando aqui eu acho que a tarefa é o ato de viver. No ato de viver a gente vai sempre esbarrar em vazios, em problemas em coisas que não foram preenchidas, e não podem, muitas vezes ser preenchidas. Então, a tarefa, a meu ver, é olhar para esse buraco, para esse vazio, para essa coisa que ainda está sem sentido, contornar e tentar dar um sentido para ele. Resolver um problema. Tentar resolver um problema. Eu acho que isso é uma tarefa.

Já Natan define a tarefa em uma perspectiva filosófica e reflexiva, ele a observa como algo que preenche os vazios, dá sentido e resolve problemas da vida real.

O entrevistado Ramon definiu a tarefa como:

[3] algo que você faz e tem um produto. Só que para você chegar a esse produto, e esse produto não precisa ser uma coisa física, mas pode ser uma coisa física, eu acho que é interessante até para o aluno visualizar como por exemplo um vídeo, um texto, um discurso, é uma tarefa de simulação, então, tem que ter um produto.

Em sequência, Ramon compreende tarefa como uma ação que gera um resultado, chamado por ele de produto que não precisa necessariamente ser algo físico.

Ao alinharmos as respostas dos linguistas aplicados, o primeiro ponto que chama atenção é o fato de a tarefa ser compreendida como uma ação, um procedimento, um movimento. Outro elemento que acreditamos estar presente nas três ideias é o fato desta ação dar sentido a algo. Ao trazermos a discussão para o espaço do ensino de línguas é possível observar que Willis (1996) e Nunan (2004) definiram essa ação como um trabalho, uma atividade realizada em sala de aula cuja finalidade é adquirir a capacidade de fazer algo na língua-alvo.

Quando questionados sobre as etapas que envolvem uma tarefa, os professores trazem variadas definições e perspectivas, destacando suas práticas pedagógicas. Ramon, por exemplo, definiu as etapas de uma tarefa como algo a ser pensado primeiramente pelo professor, mas sempre negociando com os alunos:

[4] As etapas de uma tarefa são definidas primeiramente pelo professor, mas negociadas com os alunos. E, para que essas etapas sejam concluídas, os alunos precisam usar muita língua. Então, eles precisam usar a língua escrita, a língua oral. Eles precisam fazer mecanismos de pesquisa e apuração de dados. Eles precisam entender, onde eles podem obter boas fontes de informação, como eles precisam conversar para obter certas informações e como eles precisam processar isso. Então, as etapas lidam com informações de língua escrita e oral em diversos gêneros textuais. E aí, essas várias etapas são bem compreendidas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, e os prazos são bem definidos também pelos alunos e para entender essas etapas os alunos precisam estar bastante cientes do que é esperado deles.

O participante Natan, por sua vez, explicou que as etapas de uma tarefa se relacionam com a identificação do problema e busca por se fazer algo em relação a esse problema:

[5] Então, etapas de tarefa, pra mim, tem a ver com problemas. Então, compreender qual é o problema, mergulhar no problema, tentar fazer algo sobre este problema. Na abordagem baseada em tarefas, tá? Não o que eu faço em sala de aula.

O participante Fábio reafirma que a tarefa é um desafio e as etapas são as superações deste desafio. No caso de uma unidade temática a etapa pode ser um vídeo ou um áudio:

[6] a temática é sempre relacionada aos conteúdos propostos pelo livro de prática, com algumas variações, como é o caso dessa questão do técnico mecânico. A tarefa é como se fosse um desafio, e a gente vai passando por essas etapas, a gente tem a temática, a gente pode ter um vídeo, esse vídeo tem uma duração, tem que ter áudio.

Os professores também demonstraram familiaridade com a ELBT. Fábio afirma que emprega a abordagem por tarefas, pois consegue elaborar atividades que promovem a interação e engajamento dos estudantes.

[7] Eu gosto de produzir atividades que promovam uma interação maior dos estudantes em relação ao que é posto, como as tarefas, e eu acredito que elas sejam mais interessantes para lidar com turmas heterogêneas, como é o meu caso aqui no [trecho retirado]. Então, aqui eu tenho estudantes que são alunos fluentes, que já fizeram cursos de línguas, e tem estudantes também que nunca tiveram aulas no ensino regular. Então, por meio dessas tarefas, eu consigo maior engajamento deles, consigo a opinião deles, porque quando são propostos esses trabalhos, eles podem se dividir de acordo com as suas habilidades, por cumprimento daquilo que é proposto.

O docente Ramon compartilhou que também já desenvolveu ações em sala de aula que podem ser identificadas como uma tarefa em função dos seus elementos, mas principalmente pelo fato de os alunos precisarem usar a língua para realizar algo, uma ação com relevância social. Em um exemplo, em que seus estudantes precisaram apresentar uma tarefa final para a disciplina de japonês, ele afirmou que os alunos usaram:

[8] Muita língua e muita negociação de sentido. Então, mais foco no sentido e menos na forma. Então, essa seria uma característica do ensino baseado com tarefas que eu tive essa experiência, por exemplo, semestre passado.

Por fim, o docente Natan afirmou ter familiaridade teórica com o tema, mas informou que não emprega o ELBT ou advoga por alguma abordagem em específico:

[9] Eu possuo alguma familiaridade. Eu nunca fui... como é que fala? Eu nunca advoguei por uma abordagem. A abordagem que eu uso é essa. Então, eu possuo alguma familiaridade teórica. Já ter me apropriado disso teoricamente, já ter iniciado disciplina sobre diversas abordagens.

4.2 Elementos que compõem a base teórica do ELBT

O ensino de língua baseado em tarefas é formado por um conjunto de teorias, ideias e concepções. Dentre eles, podemos citar o uso da língua em situações reais ou simulações e a mobilização do conhecimento gramatical para expressar significado. (Nunan, 2004). A partir

das entrevistas também foi possível identificar elementos como: a relevância dos temas para os estudantes, o uso do material autêntico e o papel do professor e do aluno.

O participante Fábio afirma que o ELBT pode proporcionar uma aprendizagem autêntica e conectada à realidade dos alunos a partir do uso de temas relevantes:

[10] Eu acho que é justamente isso que eu falei para você, né? Na vantagem de tarefas, você vai trabalhar com aquilo que é relevante do ponto de vista do seu público-alvo, no meu caso, os adolescentes. Então, quando eu levo para a sala de aula uma discussão sobre distúrbios alimentares, os alunos participam.

O professor disse que havia trabalhado recentemente com a temática dos distúrbios alimentares, utilizando a seguinte proposta:

[11] Por exemplo, nas minhas últimas aulas, tentando puxar aqui, a gente estava trabalhando com cartas de leitoras para uma revista adolescente, falando sobre distúrbios alimentares. Então, a gente viu lá o vocabulário de comida, as refeições, para os alunos iniciantes, depois nós fomos discutir em português o que são os distúrbios alimentares, quais são as causas, as consequências dos tratamentos e os alunos depois foram convidados a ler algumas cartas de leitoras. E aí, elas leram as cartas e depois elas iriam ler a resposta de uma psicóloga da revista, que foi responder as questões.

Fábio narra a realização de uma atividade, que passa pelo uso autêntico da língua inglesa, permite negociações em língua materna, debate questões de saúde pública e mobiliza os alunos para interagirem entre si, porém não a classifica pontualmente como uma tarefa. Como atribuição final da proposta acima, os estudantes escreveram conselhos para pessoas com distúrbios alimentares, considerando as orientações dadas pela psicóloga e os serviços disponíveis na região:

[12] Então, a gente tem uma apresentação, uma prática e depois eles vão para a produção. Agora, vocês vão dar conselhos, né, sobre os casos que foram discutidos aqui, por exemplo, né, o que vocês diriam para uma pessoa que mora aqui na nossa região, que esteja passando por isso, quem ela deveria procurar, se tem algum profissional, se tem alguma coisa aqui, localmente, que você aconselharia. E aí eles fazem sobre esse grupo.

Durante a realização de sua proposta, o professor Fábio citou o uso de diversos materiais autênticos como o uso de cartas aos leitores, revistas e artigos:

[13] Então, por exemplo, essa é uma temática que ela é de interesse para os adolescentes, e eu vou trabalhar com textos autênticos, por exemplo, cartas do leitor, artigos. Eu lembro que em uma outra turma, depois de falar sobre essa questão de... alimentação, distúrbios alimentares. Eu levei um texto para eles falando sobre comidas excêntricas.

Para o participante Ramon, o ELBT pode proporcionar uma aprendizagem autêntica e conectada à realidade dos alunos a partir do momento que a proposta nasce de uma negociação entre professor e alunos, ou exclusivamente dos estudantes como uma possibilidade de caminho a ser percorrido.

[14] Eu acho que a tarefa, Bianca... Ela é pensada não pelo professor, mas ela nasce dos alunos.

Ramon também compartilhou uma experiência recente que realizou com uma turma de japônês em que seus alunos precisavam acessar pontos turísticos locais e elaborar materiais informativos e de divulgação para os turistas japoneses.

[15] Então, eu vou dar um exemplo daqui da Universidade [trecho retirado], da área de japonês. Então, aqui, o que aconteceu? Eu dei uma disciplina e aí os alunos precisavam fazer um projeto, uma tarefa final. Aqui em [trecho retirado] tem vários pontos turísticos muito interessantes. E alguns desses pontos turísticos trabalham com temas muito importantes para a formação dos universitários. Então, trabalham com informações a respeito de direitos humanos, relações étnico-raciais, meio ambiente. Então, o que eu fiz? Eu peguei 15 pontos... daqui de [...], então, parques, museus, memoriais, né? E aí dividia entre os alunos, cada um ficou com um deles, e aí eles precisavam levantar informações sobre esse local, e depois que eles levantaram as informações desse local, eu dei um modelo de texto, que era mais ou menos um, como se fosse um speech. Então, eles deveriam escrever informações a respeito desse local, imaginando... Um cidadão japonês ou alguém que fale japonês receber nossas informações, ou seja, o objetivo da tarefa era divulgar esse local que eles escolheram para um cidadão japonês, para que ele pudesse vir visitar.

A proposta identificada por Ramon como um projeto ou uma tarefa final também promoveu o uso autêntico da língua-alvo, no caso o japonês, permitiu (e exigiu) negociações em língua materna, debateu questões humanitárias, mobilizou os alunos para interagirem entre si, com seus espaços locais e comunidade. O professor ainda relatou todas as camadas de sentido e possibilidades que a tarefa apresentou a seus estudantes:

[16] Então, vou dar o exemplo de um aluno que escolheu o Memorial do Holocausto, aqui de [trecho retirado]. A gente sabe que é um tema muito importante, diz respeito à Segunda Guerra Mundial e todas as implicações que tiveram isso para a população judaica. E aí, o que ele fez? Ele levantou essas informações, foi até o local, obteve mais informações, voltou para casa, escreveu o texto. E aí, escrevendo o texto, ele pediu a ajuda de uma das colegas, que são as intercambistas que vieram do Japão. Então, as intercambistas corrigiram o texto, devolveram para ele, e aí ele, com o texto completo, retornou ao Memorial do Holocausto. E aí fez as gravações lá junto com o texto. Ele voltou para casa, editou o texto, legendou em português e em japonês e essa foi a entrega dele. Então isso, para mim, é uma característica bem importante. Então eles falaram sobre coisas locais, sobre coisas importantes, sobre coisas que eles conhecem, ou seja, da cidade deles, mas usando muita língua, negociando sentidos, trabalhando a partir de diversos gêneros textuais. Então, negociando sentido comigo, negociando sentido com as intercambistas, mas como é que eu digo isso de uma

maneira que fique mais natural, de uma maneira mais assertiva para esse público japonês? E aí a entrega é essa. Então, muita língua e muita negociação de sentido. Então, mais foco no sentido e menos na forma. Então, essa seria uma característica do ensino baseado com tarefas que eu tive essa experiência, por exemplo, semestre passado.

A partir da experiência com seu grupo de estudantes, Ramon reitera que a possibilidade de negociações de sentido é uma característica significativa do ELBT e que tarefa

[17] é você identificar onde os alunos estão e onde você gostaria que eles chegassem. E essa distância entre onde eles estão e onde você gostaria que eles chegassem é preenchida justamente pela tarefa.

Destacamos ainda nas experiências compartilhadas por Fábio e Ramon que o resultado final deste caminho percorrido (ora denominado tarefa, ora denominado projeto) foi um gênero textual específico da modalidade escrita. No caso do professor Fábio uma lista com conselhos, no caso de Ramon um material turístico. Pontuamos também a variedade de recursos linguísticos e não linguísticos que os estudantes tiveram acesso nas duas propostas acima, diferentes gêneros textuais, objetos e materiais autênticos.

Em relação ao uso de recursos durante uma tarefa, Ramon afirma que:

[18] Qualquer coisa pode ser instrucional. Desde que haja o correto tratamento, a correta adaptação e o correto entendimento de como aquilo pode ser fundamental. Então, por exemplo, um panfleto de um museu pode ser um excelente, excelente instrumento de didática, porque ele contém informações que você vai utilizar na escrita do seu texto, numa outra etapa, e inclusive um modelo assim de... sistematização de informações, uma fotografia que você tira, enfim, qualquer coisa tem esse potencial de ser material didático, porque as coisas de uma maneira geral, Bianca, no mundo elas existem e elas nos ensinam desde que nós saibamos aprender com elas, então uma embalagem de... de um produto, ela pode ser um ótimo material didático para a gente trabalhar com gêneros, diferentes textuais.

Em relação ao uso de materiais e recursos, Nunan (1989) sucessivamente reitera a importância da informação de entrada para a tarefa, pois a partir dela é possível discutir a autenticidade de uma proposta de ensino dentro do ELBT.

Em relação ao papel do professor no ensino por tarefas, Natan afirma:

[19] Então, eu acho que o papel principal do professor, na abordagem baseada em tarefas, é organizar as tarefas. É tentar entender o que a gente vai fazer a partir dessa sensibilização que pode vir de mim ou deles, dar uma ordem, dar um contato, ser esse espelho, dar esse feedback, entender, aí pensando na aula de línguas, entender quais foram os vazios deixados, as estruturas que eles vão precisar aprender e me colocar de forma indutiva, dedutiva.

O pesquisador afirma ainda que o professor no ELBT seria um suporte, alguém que está para ajudar os alunos:

[20] E ele fica aqui. Estou aqui como esse suporte. Que pode ajudar vocês. E daí vem a minha crítica. O professor não é só suporte. Educação não é só aprendizagem. Educação também é ensino. O professor é ensino e aprendizagem. O aluno é ensino e aprendizagem.

Aqui, é preciso pontuar que Nunan (1989, p. 88) também advoga por mais espaço e centralidade para o aluno. Segundo o autor a tarefa foi desenvolvida para inclinar a balança do poder até o aluno. “A autoridade, o poder, e o controle se tornaram temas chave com o auge do ensino comunicativo. Quando pedimos aos alunos que se comuniquem em uma língua sobre a qual eles exercem um controle parcial, estamos pedindo que assumam um risco no qual muitos podem se sentir incômodos”. (Nunan, 1989, p. 88).

Para Natan o papel do estudante é quando ele se deixa levar pela tarefa:

[21] O papel dos alunos, eu acho que é compreender, é ser capaz de compreender, em primeiro lugar, o que é a língua. que a língua não é gramática, que a língua não é tradução, e como que a língua os coloca no mundo, como agentes. Agentes e sujeitos também. Sujeitos no sentido de aquele que é assujeitado pela sociedade. Tipo assim, a língua te coloca no seu lugar. Ela é prática social, ela te oprime.

Natan ainda complementa:

[22] Então o papel dele é... se deixar afetar pela tarefa, eu acho. Se engajar nessa tarefa, se engajar ativamente, mas também se deixar afetar por aquilo que ele não sabe ainda.

Por fim, acreditamos ser possível refletir que no ELBT os papéis desempenhados pelos alunos e professores são complementares e à medida que se propõe ao aluno um novo papel, mais central e expressivo, espera-se também que o professor assuma novos lugares, como o de facilitador, no processo de ensinar e aprender uma língua.

4.3 O Ensino de Línguas Baseado em Tarefa no contexto brasileiro

Os pesquisados afirmaram que o ensino tradicional (baseado na exposição da gramática) ainda é o mais recorrente no ensino de línguas no Brasil:

[23] Ramon: Eu acredito, considerando a extensão do Brasil, que por mais que os professores tenham uma excelente formação, ainda predomina o ensino

tradicional, que muitas vezes é o único recurso disponível. Se pegarmos alguns estados menos privilegiados, muitas vezes o PNLD nem chega. Então, os professores dispõem de ferramentas muito limitadas, o que torna difícil a implementação de práticas inovadoras

[24] Fábio: O que eu mais observo mais em função de uma série de questões, é que o ensino tradicional é o mais recorrente. Em função da pouca carga horária para o ensino de línguas, materiais didáticos muito ultrapassados, escolas sem equipamentos adequados, turmas lotadas, aquelas séries de questões que a gente sabe.

[25] Natan: Dentro do cenário que a gente tem, os marcos teóricos falam sobre um ensino dinâmico, crítico e voltado para a formação do cidadão, mas o que acontece na prática é diferente. Existe uma grande pressão para preparar os alunos para o vestibular, para o mundo do trabalho [...]

Segundo Ramon, as limitações estruturais dificultam a implementação de outras práticas. Fábio esclarecem que esses problemas estariam relacionados à carga horária, ao material didático e à falta de equipamentos. Natan complementa que a manutenção do ensino tradição acontece em função das demandas do mundo trabalho.

Assim, considerando a vasta tradição de se ensinar línguas no Brasil pela gramática, somada aos problemas estruturais das escolas, à baixa carga horária, ao grande número de alunos em sala, à desvalorização da carreira e formação do docente também acreditamos nas dificuldades de se implementar modelos como ELBT no contexto brasileiro. Mas deixamos como reflexão o fato de que quase todos os modelos de ensino que são premiados, se destacam nas escolas, chamam a atenção da sociedade, se tornam notícia e nos emocionam possuem como elemento central o aluno protagonista realizando, descobrindo, criando ou construindo algo. Isso significa que a sociedade, em alguma medida, reconhece e valoriza uma educação ativa, dinâmica e participante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como a abordagem por tarefas pode promover uma aprendizagem mais significativa da língua inglesa. Com base nas escolhas metodológicas, foi possível alcançar os objetivos específicos propostos. Primeiramente, apresentamos o conceito de tarefas e identificamos os principais elementos teóricos que sustentam a abordagem. Essa análise permitiu compreender também como a abordagem se diferencia dos métodos tradicionais de ensino. Foi possível evidenciar ainda como essa abordagem contribui para o ensino mais dinâmico e interativo da língua inglesa, a partir do uso de temas relevantes, materiais autênticos e recolocando o estudante em um papel central de negociador. Porém, os participantes também ponderaram sobre as dificuldades de sua implementação no cenário brasileiro.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para a área do ensino de línguas, na medida em que provoca a comunidade escolar para repensar o papel do estudante em sala de aula e que outros modelos de ensino são possíveis ainda que desafiadores. Por fim, como futuras pesquisas, pensamos que um estudo sobre o impacto da abordagem por tarefas no ensino de inglês em diferentes níveis e contextos poderia desmistificar algumas ideias relacionadas à dificuldade da sua implementação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

CELANI, M. A. A. **Aplicação de pesquisas em linguística aplicada: observações sobre o trabalho de campo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Biblioteca ELE - Diccionario de la Lengua Española: Aprendizaje significativo. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. **Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: Procedimentos Metodológicos**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2006

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

LEFFA, V. J. **A abordagem de tarefas no ensino de línguas estrangeiras**. In: PESSOA, A. M. D. Z. (Org.). **Línguas e culturas em contato**. São Paulo: Editora, 2001. p. 123-136.

MOITA LOPES, L. P. **Da realidade da sala de aula à linguística aplicada: construindo meios para a mudança**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WILLIS, J. A. **Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

10/02/25, 23:11

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O TCLE é uma fonte de esclarecimento que permite a tomada de decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a concordância em participar da pesquisa, garantindo a você, participante, o respeito aos seus direitos, e ao pesquisador, a proteção legal e moral.

• Portanto, aqui, você vai encontrar de forma clara todas as seguintes informações sobre a pesquisa:

- o título completo;
- objetivos da pesquisa;
- os procedimentos metodológicos que serão utilizados;
- esclarecimentos importantes sobre recusa em participação e garantia de sigilo dos dados confidenciais;
- informações sobre o responsável pela pesquisa.

1. E-mail *

2. Qual seu nome completo?

"Os dados identificáveis dos participantes (página 28) foram suprimidos nesta versão digital, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei no 13.709/2018)."

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista

- 1) O que caracteriza o ensino tradicional de línguas e como ele é geralmente aplicado nas aulas de inglês?
 - Quais os métodos mais comuns usados no ensino tradicional de línguas? Como o professor se posiciona no ensino tradicional, e como os alunos geralmente se envolvem nesse modelo?
- 2) Professor, você possui familiaridade com a abordagem por tarefas? De que maneira o ensino por tarefas se diferencia do modelo tradicional no ensino de línguas?
- 3) Como o ensino por tarefas lida com a gramática e como isso se contrasta com o ensino tradicional?
- 4) Como o ensino por tarefas pode proporcionar uma aprendizagem mais autêntica e conectada à realidade dos alunos. Isso seria diferente no ensino tradicional?
- 5) Como a motivação dos alunos se comporta na abordagem por tarefas, você considera que ela muda no ensino tradicional de línguas?
 - No ensino tradicional, os alunos geralmente estudam de forma mais "passiva". Como o ensino de tarefas incentiva um aprendizado mais ativo e engajador?
 - O ensino por tarefas facilita o desenvolvimento de interesse e curiosidade em aprender inglês de forma mais autônoma? Pode dar exemplos?
- 6) Professor, como o senhor definiria uma tarefa?
- 7) Quais seriam as etapas, recursos e papéis de alunos e professor na tarefa?
- 8) Em termos de avaliação, como o ensino por tarefas e o ensino tradicional se diferenciam?
 - Como a avaliação no ensino por tarefas pode ser mais dinâmica e contínua, considerando a interação e o trabalho colaborativo?
 - Em termos de material didático, que tipo de material didática se utiliza/se emprega no ensino tradicional e no ensino de tarefas?
- 9) O ensino por tarefas pode ser aplicado de forma eficaz em todas as fases do aprendizado da língua inglesa, ou há uma vantagem em utilizá-lo em determinados níveis?
 - Como o ensino por tarefas pode ser ajustado para diferentes níveis de proficiência em inglês?
- 10) Na educação básica brasileira, qual a proposta de ensino que é mais colocada para os estudantes, qual seria o modelo de ensino que hoje é mais produtivo no sistema educacional brasileiro?
 - E por que, que o ensino brasileiro não consegue impor uma forma de ensinar, por tarefas? Qual é a dificuldade?