

Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação inicial: concretizando princípios, criando sentidos

Rita de Cássia Barbirato
Universidade Federal de São Carlos
ritabarbi.m@gmail.com

Marina Pereira Carandina
ETEC- Paulino Botelho
mcarandina13@gmail.com

Resumo

Temos por objetivo, neste artigo, apresentar e discutir em que medida professores em formação inicial, após terem participado de um curso de extensão universitária sobre a elaboração de tarefas comunicativas para o ensino de línguas, conseguem concretizar os princípios definidores do referido tipo de atividade. O curso de extensão foi ministrado em uma universidade federal do interior de São Paulo e abordou a teoria que embasa o conceito de tarefa comunicativa e sua elaboração. Ao término do curso, foi solicitado aos alunos que elaborassem tarefas comunicativas e as apresentassem na última aula do curso. Como referencial teórico para o curso e para a análise dos dados, baseamo-nos em Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996), Ellis (2003), Xavier (1999), Barbirato (2005), Vieira Abrahão (2006), entre outros. Foram escolhidos três participantes para a análise apresentada, com base no critério ser professor em formação inicial¹. Como instrumentos de geração e coleta de dados, foram utilizados um questionário inicial, gravação e posterior transcrição da última aula do curso, na qual os participantes apresentaram as tarefas produzidas por eles. Como resultados, a investigação revelou que, embora os participantes tenham se aproximado muito dos princípios definidores de tarefa em suas produções, seria necessário, ainda, maior amadurecimento teórico deles. Os resultados apontaram também uma ênfase para a natureza interativa nas tarefas elaboradas.

¹ Participaram do curso professores em formação inicial e professores em formação continuada. Ao todo, foram sete participantes, mas apenas três tiveram os dados analisados neste artigo.

Palavras-chave: tarefas comunicativas; formação inicial de professores; formação reflexiva; ensino de línguas.

Abstract

This article aims to present and discuss in which ways teachers in the beginning of their academic lives were able to materialize the principles of task-based teaching (TBT) after being part of a teaching extension course and have designed communicative activities of this type. The extension course was led at a federal university in the countryside of São Paulo and its content was the theoretical principles that involved the concept of communicative tasks and its design. At the end of the course, students were asked to elaborate the communicative tasks and they presented it on last class of the course. As a theoretical reference for the course and for the analysis of the data, were based on Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996), Ellis (2003), Xavier (1999), Barbirato (2005), Vieira Abrahão (2006), among others studies. Three participants were chosen for an analysis that it is presented on this article based on the criterion of being pre-service teachers. A quiz and the video record of the last class of the course were used as data collection and the task that they produced was also analyzed. As a result, the study shows that the principles of task design were partially accomplished on the participants produced tasks. However, it would be necessary a more profound approach in the theoretical studies. The results also show an emphasis on interactive nature tasks.

Keywords: communicative tasks; pre-service teacher education; reflexive teaching; language teaching.

1 Introdução

Temos como objetivo, neste artigo, analisar e discutir, a partir de dados provenientes de um curso de extensão universitária sobre a elaboração de tarefas comunicativas, em que medida professores em formação inicial conseguiram (ou não) elaborar tarefas comunicativas de acordo com os princípios definidores desse tipo de atividade - a pesquisa foi realizada em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Durante o curso, foi apresentada a teoria embasadora para elaboração de tarefas comunicativas e foi pedido aos alunos que elaborassem tarefas comunicativas e apresentassem-nas para a classe na última aula do curso.

Compreendemos, assim, que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento do aluno, por isso, considerou-se necessário que,

durante seu processo de formação, o futuro professor possa ser exposto a diferentes teorias de ensino e aprendizagem e a oportunidades de prática docente (VIEIRA ABRAHÃO, 2006), para que ele possa desenvolver a capacidade de refletir sobre a prática de sala de aula, fazer escolhas teoricamente informadas e, dessa maneira, crescentemente explicar por que ensina da maneira como ensina e por que seus alunos aprendem da maneira como aprendem (ALMEIDA FILHO, 2001).

Segundo Vieira Abrahão (2006), a prática reflexiva realizada logo nos primeiros anos de formação pode trazer ao professor um maior leque de opções, de modo que suas escolhas sejam teoricamente informadas. Em concordância com o exposto, apontamos a elaboração e uso de tarefas comunicativas na aula de línguas como uma experiência relevante para os professores em formação inicial, porque, em primeiro lugar, pode representar uma alternativa para o ensino gramatical, além de apresentar potencial para a criação de aprendizagem significativa, e, em segundo lugar, porque pode apresentar resultados positivos para o processo de aprendizagem dos alunos, como demonstraram pesquisas já realizadas na área do PBT (Planejamento Baseado em Tarefas), em contexto nacional, como os trabalhos de Xavier (1999), Barbirato (2005), Cassoli (2011), Francischine (2013), Emídio (2017) e Périco (2018), em que as professoras privilegiaram a relação do aluno com as tarefas e em como se dava o processo de aprendizagem na utilização do planejamento baseado em tarefas.

Autores como Xavier (2000), Barbirato (2005) e Carandina (2015; 2017) demonstraram possível confusão teórica que pode haver na área de ensino e aprendizagem de língua sobre o que é tarefa comunicativa e apontaram para o desafio que pode se apresentar para o professor que deseja elaborar tarefas para suas aulas. Em um estudo realizado por Xavier (2007), a autora investigou como professores percebiam as diferenças entre exercício de língua e tarefa comunicativa, assim como seus elementos de *design*. Nesse estudo, a autora concluiu ser preciso cada vez mais propostas de cursos de formação de professores que desenvolvam a consciência sobre a tarefa e o seu *design*, o que consiste no sentido que o presente estudo foi realizado, cuja fundamentação teórica se apresenta a seguir.

2 O conceito de tarefa

O processo de elaboração de tarefas comunicativas para a aula de línguas, conforme exposto anteriormente, nem sempre é trabalho simples para o professor ou elaborador de cursos de línguas e requer, dessa forma, o conhecimento dos princípios teóricos que embasam tal tipo de atividade e os critérios que a definem e a diferenciam de outros tipos de atividades. Uma vez que o presente estudo visa analisar tarefas elaboradas por professores em formação inicial, julgamos necessário apresentar os critérios definidores de tarefa, os quais foram apresentados e discutidos no curso de extensão realizado pelos participantes desta pesquisa.

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

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

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

Para Ellis (2003), tarefa pode ser definida como uma ação a ser realizada pelo aluno, com foco no significado, na qual eles mobilizam seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para completar a

atividade, ou seja, o uso da língua é requerido para se chegar a um resultado bem definido que não seja necessariamente apenas o uso da linguagem. O foco no sentido é um critério defendido também por Prabhu (1987), Nunan (1989), Skehan (1996), Willis (1996), Xavier (1999) e Barbirato (2005). De acordo com Barbirato (2005), esse é um critério que a maioria dos autores parece concordar ao definirem tarefa. Richards (2006, p. 31) também compactua com a visão dos autores ao argumentar que as tarefas “tem um resultado que não está simplesmente ligado à aprendizagem da língua, embora a aquisição seja um dos objetivos quando os alunos a realizam”. Diante disso, concordamos com a visão dos autores supracitados, de que o resultado é um critério definidor de tarefa.

Outro critério definidor de tarefa, citado pelos autores, é de que essa deve propiciar uso da língua que se assemelhe a situações do “mundo real”, ou seja, que os alunos sejam expostos a situações semelhantes àquelas encontradas fora da sala de aula. O uso da língua em situações semelhantes àquelas do “mundo real” é um critério mencionado por Ellis (2003) e também defendido por outros autores como Skehan (2003) e Barbirato (2005). Para Skehan (2003, p. 3), as tarefas podem ter “uma semelhança, direta ou indireta com o modo como a linguagem é usada”. Já para Barbirato (2005, p. 189), as tarefas são consideradas oportunidades para o aluno “se engajar em situações de uso real da língua-alvo em detrimento do uso extensivo de exercícios mecânicos de repetição imitação”. Corroboramos, assim, a visão dos autores, pois, para nós, proporcionar aos alunos oportunidades de uso da língua-alvo em situações semelhantes àquelas encontradas fora da sala de aula pode ser muito relevante e trazer benefícios para a aprendizagem da língua-alvo (BARBIRATO, 2005). Por isso, concordamos com o critério acima mencionado como definidor de tarefa.

De acordo com Ellis (2003), a tarefa é uma atividade que engloba o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral, compreensão em leitura e produção escrita) e pode envolver os alunos em processos cognitivos, tais como selecionar, classificar, ordenar, entre outros. Em relação aos processos cognitivos citados por Ellis (2003), esses se referem à natureza da tarefa, pois, de acordo com Xavier (2011, p. 55), elas podem apresentar uma perspectiva de aprendizagem “interativa” ou “cognitiva”, conforme explica a autora:

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

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

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

Com relação às tarefas de natureza cognitiva (SKEHAN, 2003), Xavier (2011, p. 155) argumentou que, nessa perspectiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira “é promovida por meio da atenção que o aluno dispensa aos aspectos ou itens gramaticais num contexto de uso comunicativo da língua (para compreensão ou produção)”. Ainda de acordo

com a autora, na perspectiva cognitiva, algumas tarefas podem direcionar a atenção dos alunos para o foco na forma, como a “tarefa focada” (ELLIS, 2003). Como exemplo desse tipo de tarefa, podemos ter uma atividade em que o aluno tenha de fazer um resumo do último episódio assistido do seu seriado favorito. Tendo em vista que a situação aconteceu no passado, o aluno teria que necessariamente utilizar o passado simples para realizar a atividade (XAVIER, 2011).

Reconhecemos, então, a importância e a relevância da perspectiva cognitiva das tarefas, contudo, defendemos a perspectiva interativa sociocultural, visto que, para nós, o objetivo central da utilização das tarefas como unidade de um planejamento é o de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, com base na construção de conhecimentos de forma colaborativa (XAVIER, 2011), logo, também consideramos a interação como um critério definidor de tarefa.

Sendo assim, para nós, a tarefa é uma atividade que exige o uso da língua com o foco no significado para se chegar a um resultado (PRHABU, 1987; NUNAN, 1989; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; ELLIS, 2003; RICHARDS, 2006; XAVIER, 2007). Além disso, concordamos com a definição de Barbirato (2005, p. 217) ao classificar a tarefa como um construto que é não somente um instrumento para comunicação, mas também uma “unidade de ação na língua-alvo”, ação que pode promover, por meio de “interações significativas a negociação, construção, desconstrução e reconstrução de sentidos”, contribuindo, dessa forma, para a aquisição da língua-alvo.

Com isso, definir os critérios de tarefa é importante para a compreensão do termo por parte dos professores, assim como para o trabalho de elaboração da tarefa. Dessa forma, apresentamos, a seguir, os critérios que norteiam nossa compreensão do termo:

- a. *Foco no sentido* (PRAHBU, 1987; NUNAN, 1989, SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996; XAVIER, 1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005);
- b. *Resultado comunicativo* (SKEHAN, 1996; XAVIER, 1999; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005, RICHARDS, 2006).
- c. *Potencial para promover interação na língua-alvo* (XAVIER, 1999; BARBIRATO; 2005);
- d. *Uso da língua-alvo em situações semelhantes às vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula* (SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003; BARBIRATO; 2005);

e. *Natureza significativa e relevante das tarefas* (BARBIRATO, 2005);

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

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

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

Concordamos, assim, com Ellis (2003) ao declarar que os critérios “foco no sentido” e “resultado comunicativo” são os que diferenciam majoritariamente as tarefas de exercícios. Além disso, para o autor, o que irá determinar cada um é o foco, seja ele no significado (tarefas) ou na forma (exercícios). Entendemos, então, o termo atividade de acordo com Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 29), que a definem como “termo genérico para ações realizadas na sala que são reconhecidas como orgânicas e encontráveis na vida fora da sala de aula”. Dessa forma, toda tarefa é considerada uma atividade, mas nem toda atividade pode ser classificada como tarefa, pelo fato de a tarefa ser mais específica que a atividade.

3 Metodologia da investigação

O presente estudo situa-se no paradigma qualitativo de investigação, com observação participante. Os dados utilizados foram gerados e coletados em um curso de extensão universitário, oferecido em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. O curso foi vinculado ao departamento de Letras da referida universidade e foi parte de uma pesquisa de mestrado² desenvolvida por uma das autoras deste artigo.

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

Para este estudo, optamos por fazer um recorte e analisar apenas dados de três participantes do curso, que se encontravam em formação inicial no momento da coleta dos dados.

3.1 O curso de extensão

Tivemos como objetivo, no curso de extensão, apresentar e discutir com os participantes os princípios teóricos que orientam a elaboração de tarefas comunicativas, visando criar oportunidades de reflexão sobre a elaboração de tarefas seguida da sua elaboração pelos participantes do curso para posterior apresentação e análise ao final do curso. Destacamos que o intuito do curso não foi “treinar” os professores para atuarem em contextos utilizando tarefas, pois, procuramos basear o curso nos princípios da formação reflexiva de professores (SCHON, 1983; NOVOA, 2009).

O curso foi composto de sete encontros, com a duração de três horas cada, realizados uma vez por semana, completando uma carga horária de 21 horas/aula. Os encontros foram conduzidos pela mestrandia, sob supervisão de sua orientadora, a qual ministrou dois dos sete encontros.

² Utilizamos neste artigo um recorte desta pesquisa maior de mestrado.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo encontravam-se, no momento da coleta e geração de dados, no segundo semestre do primeiro ano do curso de licenciatura em Letras- Português e Inglês, no período noturno, de uma universidade federal do interior de São Paulo. Para garantir o anonimato dos participantes, optamos por chamá-los por pseudônimos, a saber: Eduardo, Manuela e Vivian. Em resposta ao questionário respondido por eles no momento da inscrição no curso, os três participantes declararam ter interesse na área de ensino e aprendizagem de línguas e por isso tinham se interessado pelo curso de extensão. Os três declararam também, no mesmo questionário, não ter experiência em ministrar aulas de inglês até o momento do curso de extensão.

3.3 Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise

Para esta pesquisa, os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: a) gravação e posterior transcrição da última aula do curso na qual os participantes apresentaram e explicaram suas tarefas, b) as tarefas elaboradas pelos participantes³ e c) questionário para levantamento de perfil.

A última aula do curso foi gravada e transcrita⁴ na íntegra. A transcrição foi analisada, categorizada, cruzada com as tarefas elaboradas, trianguladas e cotejadas com a teoria apresentada na fundamentação teórica, atribuindo, desta maneira, confiabilidade ao estudo e, objetivando, assim, responder as perguntas de pesquisa propostas.

4 Análise dos dados

Após apresentação e discussão da teoria das tarefas comunicativas pelas pesquisadoras, os participantes passaram à elaboração e apresentação

³ Esclarecemos que não faz parte dos objetivos deste estudo analisar os professores em formação implementando as tarefas.

⁴ A transcrição foi realizada usando o código Marcuschi (1986), descrito pelo próprio autor como uma tentativa de "sistematizar um autor que nunca se apresentou de forma sistemática" (p. 09).

de suas próprias tarefas. As pesquisadoras, então, realizaram a análise das atividades criadas pelos participantes, a fim de analisar até que medida eles haviam conseguido concretizar os princípios estudados. Eduardo, Manuela e Vivian idealizaram um conjunto de atividades com a mesma temática - *Harry Potter* -, contudo, cada um elaborou suas tarefas individualmente.

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

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

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Como podemos observar pelo relato anterior, a participante toma por certo que alunos do Ensino Médio possuem nível intermediário na língua-alvo. Acreditamos que, por se tratar de professores em formação inicial, sem experiência com a prática docente nas escolas, os participantes se basearam no fato do inglês ser oferecido nas escolas regulares desde o Fundamental I e, então, ao chegarem ao Ensino Médio, devido aos anos de contato com a disciplina de inglês, terem um nível intermediário de conhecimento na língua, porém, a realidade pode não ser exatamente assim.

Outro ponto relevante do relato é o fato de os participantes terem se preocupado em elaborar as atividades a partir de um tema, em concordância com um dos critérios definidores do termo tarefa, apresentado na fundamentação teórica deste artigo, a saber, o critério de apresentar eixo organizatório temático. É importante destacar também que os participantes procuraram escolher um tema que julgassem ser do interesse do público escolhido.

Na aula de apresentação das tarefas, Eduardo procurou contextualizar os demais colegas sobre como os três pensaram o conjunto das atividades, como podemos ver no trecho a seguir:

Bom (.) a gente fez sete atividades pra aprender (.) é :: pra aprendizagem de inglês (.) e aí a gente fez com a temática baseada que seria o Harry Potter (.) nos filmes e tudo mais (.)

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

A partir do excerto, verificamos que as atividades foram elaboradas a partir de um tema em vez de estarem organizadas em torno da gramática, por exemplo. Essa preocupação em escolher um tema pode nos levar a pensar que os participantes, mesmo que ainda em formação inicial, atentaram para a importância de um tema (BARBIRATO, 2005, ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000), talvez considerando que essa escolha pudesse trazer um maior potencial para contribuir para o processo de aquisição da LE.

Entendemos, assim, que a escolha do tema deva acontecer de uma análise dos interesses e necessidades dos alunos, conforme postula a abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2003). No entanto, para este estudo se tornar possível, solicitamos que os participantes imaginassem o público-alvo e, com isso, acreditamos que a escolha do tema se baseou no gosto pessoal e no interesse dos participantes, no conhecimento de mundo deles e na experiência deles de alunos do que foram do ensino médio (eram alunos ainda jovens, no início da graduação).

Defendemos, ainda, que, ao criar um ambiente para o ensino com foco no sentido, por meio de temas macros de interesse e relevância para os alunos, no qual a atenção primária dos alunos está voltada para o sentido, pode haver maiores chances para que a aquisição ocorra (PRABHU, 1987; ELLIS, 2003; BARBIRATO, 2005). Analisamos, a seguir, as tarefas elaboradas por cada um dos participantes.

4.1 As tarefas de Manuela

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

(...) então o meu (.) ah / esse exercício que eu fiz ele chama O chapéu seletor (.) eu peguei três textos do *Harry Potter* onde a professora explica o que é o chapéu seletor (.) que no caso é o chapéu que vai designar qual casa o aluno vai estudar

em *Hogwarts* (.) em seguida eu trago a canção do chapéu (.) que ele canta e dá características de cada casa nessa canção (.) então além disso o aluno tá trabalhando com vocabulário também (.) tá conhecendo palavras novas (.) e o terceiro texto é : : a história que no caso o que o Harry / o que o chapéu / como o chapéu seletor escolheu o Harry (.) então o aluno pode ter assistido o filme e também tem o recurso de ter lido esse trecho tirado do livro(.)

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Podemos observar, pelo excerto que Manuela disponibilizou, três textos diferentes na língua-alvo: dois textos narrativos e uma música. A partir desses textos, os alunos iriam se familiarizar com o assunto, pois, de acordo com Manuela, com a utilização de uma música sobre o tema, pode auxiliar os alunos a aprenderem “novos vocabulários”, além de também poder associar o trecho do filme com o texto lido. Vimos, assim, que a participante mencionou “aprender vocabulário”, como se fosse algo isolado, como se remetesse ao ensino estruturalista, em caminho oposto do ensino baseado em tarefas. Identificamos isso como um paradoxo da participante, já que, ao mesmo tempo em que ela busca por um tema macro, menciona a aprendizagem de vocabulário. Apresentamos, a seguir, a tarefa elaborada por Manuela:

Task 3 – The Sorting Hat

Read these two texts taken from the book “Harry Potter and The Sorcerer’s Stone”:

In groups, you have to discuss and define the qualities and defects of each house.

Individually, from the group work, define which house, in your opinion, you should belong.

(Enunciado da tarefa)

Considerando os critérios de tarefa apresentados anteriormente, podemos observar, na tarefa de Manuela, os seguintes critérios definidores do termo: a atividade propõe o uso comunicativo da língua-alvo, pois o foco está no sentido; não há uma estrutura gramatical previamente determinada; e a atividade não prevê a aplicação ou treino de regras gramaticais. Além disso, o critério definidor “apresentar resultado

comunicativo” está também contemplado. Na letra A, o resultado é apresentar as qualidades e os defeitos de cada casa e, na letra B, apresentar qual casa cada aluno julga pertencer e justificar por quê. Para a obtenção dos resultados comunicativos propostos, consideramos que os alunos precisem interagir, conforme notamos no próprio enunciado da tarefa, quando é pedido que os alunos trabalhem em grupos. Somos, assim, levados a compreender que a tarefa tem potencial para preencher outro critério definidor: o de criar oportunidades de interação entre os alunos. Na explicação de Manuela sobre como ela pensou que a tarefa poderia ser realizada, fica evidente a intenção de criar oportunidade de interação, como podemos verificar no excerto a seguir:

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

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Partindo do princípio de que o professor use a tarefa da forma proposta no enunciado, inferimos que há potencial para a negociação de significados entre os alunos para alcançarem o objetivo de definir as qualidades e defeitos das casas. De acordo com o relato de Manuela, verificamos que ela pensou na tarefa de forma que os alunos tivessem que discutir em grupos para elaborar a lista de qualidades e defeitos da casa, resultado comunicativo da tarefa.

Vimos também que a tarefa possui eixo organizatório temático, considerado por Manuela como significativo, pois o aluno teria a possibilidade de estar em contato com livros famosos entre os jovens e que desperta interesse deles. Assim, notamos, por um lado, no excerto seguinte, que o foco de Manuela está no tema, na discussão das qualidades e defeitos da casa:

E também porque eu sempre penso em passar o trecho do filme um pouco antes ou na outra aula (.) pros alunos também verem as características dos alunos em cada casa (.) você vê o Harry Potter ele tem um jeito (.) o *Draco* da *Sonserina* tem outro (.)fica algo simbólico pro aluno (.) e depois a gente faria essa discussão e trazer pra sala qual serão essas qualidades (.) então o aluno ele acaba é: : (.)

lidando mais com vocabulário (.) às vezes não sabe uma palavra (.) vai aprendendo outra (.) é uma troca de (.) troca de ideias (.) depois né de expressar tudo isso na sala de aula individualmente o aluno vai começar a pensar em qual casa ele se encaixaria (.) então ele vai começar a resgatar suas qualidades (.) pensar em qual casa me encaixo e escrever um texto sobre isso (.) essa seria a atividade (.)

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Tem-se, por outro lado, que, embora Manuela proponha uma atividade com foco no significado, com potencial para promover interação e discussão na língua-alvo, ela menciona a aprendizagem de vocabulário de forma recorrente em sua fala. Reconhecemos que o foco primário no trabalho orientado por tarefas está no sentido, com um foco secundário para a forma e justificado pela necessidade de uso da língua-alvo. Dessa forma, defendemos que o uso de tarefas não exclui atenção para a forma e o fato de a participante mencionar a forma não desabona o valor da atividade proposta. Para nós, o foco está no trabalho com o tema, a partir do que é apresentado no texto base para sua realização. Outro ponto interessante, também destacado por Manuela, é o de a discussão propor um resultado comunicativo: a lista ou o texto resumindo as características observadas, assim como a escolha da casa pelo aluno e sua justificativa para tal. Concluimos, então, a análise desta proposta de atividade considerando-a uma tarefa, devido a essa atender aos critérios definidores anteriormente evidenciados.

4.2 As tarefas de Vivian

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

É eu fiz já as atividades focando no filme Harry Potter e o Prisioneiro de *Askaban* (.) a primeira atividade eu comecei com o mapa do maroto (.) que seria o mapa que mostra onde todas as pessoas estão no território de *Hogwarts* (.) escrevi um pequeno texto de como seria (.) o mapa serve pra isso (.) como você faz isso (.) eu coloquei a foto do mapa porque eu acho que fica mais didático (.) e

Elaboração de tarefas comunicativas...

ah (.) eu pensei nessa atividade tanto a A quanto a B em dupla (.) porque eu achei que iria ser mais interessante e que a comunicação seria maior.

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Apresentamos, a seguir, o texto e a imagem mencionados por Vivian em seu relato. Acreditamos que a participante teve por objetivo, com o mapa e o texto, contextualizar a tarefa e motivar os alunos para participarem.

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

The Marauder's Map is a magic parchment that can reveal the actual location of anyone (even ghosts) on Hogwarts grounds. The Weasley twins gave it to Harry. If you need to use the map all you have to do is a simple spell "I solemnly swear I am up to no good" so the map will reveal all the secrets grounds in Hogwarts. Moreover, when you finish the job you have to say, "mischief managed" so the secret map will be just another blank paper.

(Texto escrito pela participante Vivian como parte da tarefa)

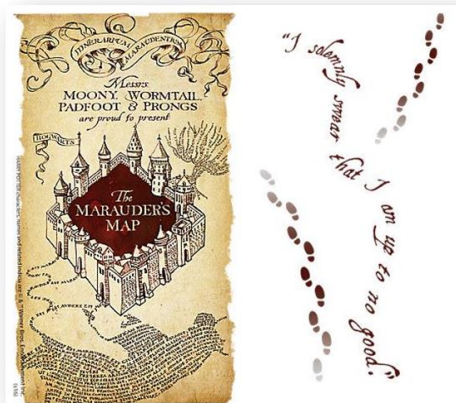


Figura 1. Imagem do Mapa do Maroto usado por Vivian na tarefa

a. Now, if you and your partner were Hogwarts' students what class would you sneak out first? Would you explore the forbidden forest? Would you peep into Hagrid's house? Create with your partner a

simple trajectory that both of you would do in Hogwarts with the Marauder's map.

Examples of places that you can go:

- Hogsmeade
- Hogwarts kitchens
- Potions Classroom
- Great Hall

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

(Enunciado da tarefa)

Podemos reconhecer, na tarefa elaborada por Vivian e em sua explicação, aspectos mencionados na definição de Nunan (1989), que defende que a tarefa tem o objetivo de envolver o aluno na produção e interação na língua-alvo. Consideramos positivo que a participante reconheça esse critério e o inclua em sua tarefa e pensamos que o curso possa ter contribuído para a escolha da participante e para a tentativa de criar oportunidades de interação. Essa preocupação em elaborar uma tarefa com potencial de gerar interação é positiva também, pois defendemos que a interação pode contribuir para negociação de significado (BARBIRATO, 2005; ELLIS, 2003; KUMARAVADIVELU, 1994) e, dessa forma, auxiliar na aquisição da língua-alvo. Observamos, ainda, que, ao se preocupar em inserir na tarefa uma oportunidade para interação, Vivian pareceu se alinhar com a natureza interativa da tarefa, apontada por Xavier (2011), que coaduna com o princípio da negociação de significado na língua-alvo. Ainda, a utilização de trabalhos em pares ou grupos vem ao encontro de construir experiências centradas no aluno em detrimento de centrar todas as experiências no papel do professor (KUMARAVADIVELU, 1994)

Do mesmo modo, ela propõe aos alunos refletir sobre como usariam o mapa e qual seria a sua justificativa para tal escolha, como podemos observar no trecho que segue:

(.) aí na primeira eu pedi pra (...) pra eles pensarem (.) e se você tivesse o mapa do maroto por um dia (.) o que você faria? (.) daí eu tentei dar algumas dicas (.) com o seu parceiro trace uma trajetória do que você faria (.) daí eu dei outras sugestões (.) essa seria a A (.)

daí na B eu falei assim (.) agora com o seu parceiro você escreve os prós de ter o mapa e seu parceiro escreve os (...) os contras e o porquê teria o mapa nas suas mãos (.) daí eu falei assim (.) e discuta a questão final (.) você acha que o mapa do maroto seria bom pra vida real? (.) mas numa questão ética (.) moral (.) pra eles discutirem entre si e escrever

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Sendo assim, acreditamos que o trabalho proposto com o mapa preenche outro critério definidor de tarefa, que é a verossimilhança com situações que ocorrem fora da sala de aula. Nesse caso, consideramos que usar um mapa para decidir o melhor caminho a seguir é algo que realizamos fora da sala de aula e usamos a língua para isso. Decidir também prós e contras de uma atividade é algo comum também de acontecer fora da sala de aula (XAVIER, 1999; SKEHAN, 2005).

Como possível resultado da atividade, podemos considerar a lista dos prós e os contras que os alunos terão de escrever e apresentar ao final da atividade B. A partir disso, os estudantes poderiam construir um pensamento mais crítico ao refletirem sobre questões éticas e morais, como também mencionado por Vivian.

Por fim, podemos concluir que as atividades elaboradas por Vivian podem ser consideradas tarefas, pois atendem aos seguintes critérios definidores de tarefa: 1- foco primário no sentido, visto que não há nenhum estudo de item gramatical pré-estabelecido; 2- uso comunicativo da língua; 3- pode levar o aluno a refletir criticamente sobre o assunto, como no caso da pergunta final da atividade B (Você acredita que o Mapa do Maroto é uma boa solução para a vida rela?); 4- propõe um resultado, sendo eles, respectivamente, o caminho a ser traçado em conjunto com a lista de prós e contras; 5- tem potencial para promover interação na língua-alvo; e 6- está vinculado a um tema macro, ou seja, o universo de Harry Potter.

4.3 As tarefas de Eduardo

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

eu trabalhei foi o Cálice de Fogo e aí tinha um textinho e tal só que / e aí dependeria do tempo que eu teria pra poder abordar (.) se eu teria tempo pra mostrar o filme (.) me basear em apenas alguns textos (.) e aí seria atividade em grupo sobre / é eu tinha pensado em uma coisa maior sabe? Tipo uma gincaninha e tal (.) tipo um quiz pra fazer em sala de aula (.) com os alunos em grupo (.) era mais pra trabalhar (.) desde a parte de diálogo (.) eu também tinha pensado em um exercício muito semelhante ao da Manu (.) mas enfim (.) os exercícios que eu coloquei depois de um texto que eu tinha colocado aqui explicando o torneio era (.) pra descrever um pouco sobre os desafios (.) o que tinha acontecido com os participantes e tudo mais (.) eu também criei um desafio que era pra criar os / um desafio que era o seu próprio objetivo (.) suas próprias regras (.) mas tinha essa pegada mesmo de fazer uma *task* com o trabalho em grupo (.) com uma temática (.) e tendo interação com a língua-alvo no caso

(Transcrição de relato durante a última aula do curso de extensão)

Um das preocupações mencionadas por Eduardo é o tempo para realização da atividade e a apresentação do conteúdo, pois inferimos que, com a disponibilidade de tempo, a atividade poderia ser modificada. Outro ponto relevante da explicação do participante é a maneira como ele se envolveu com a temática, chegando a idealizar outros tipos de atividades, como um *quiz* ou uma gincana organizada em grupos. Durante sua apresentação, vimos que a proposta inicial era alguns “exercícios” baseados em um texto sobre o tema, além de também fazer parte da proposta a criação de um desafio com suas próprias regras.

Observamos, ainda, que Eduardo usa o termo exercício, o qual é diferente de tarefa. Não sabemos exatamente por que ele faz a escolha por esse termo, o qual, inclusive, traz uma natureza bem antagônica à natureza da tarefa. Acreditamos que ele usa sem perceber ou prestar a devida atenção à sua escolha terminológica, porém, uma vez que as diferenças entre os tipos de atividades foram trabalhadas no curso de extensão, questionamo-nos se Eduardo não teve tempo suficiente para amadurecer tais conceitos e trazê-los para o nível de consciência que o permitiria usar com propriedade. Concluimos, então, que mesmo tendo estudado as diferenças entre os tipos de atividades, ele ainda considerou que as diferentes nomenclaturas podem ser consideradas sinônimos, quando sabemos que não são.

Ao final da explicação, ao reiterar o objetivo da atividade, Eduardo mencionou alguns critérios definidores de tarefa: criar uma tarefa que fosse realizada em grupo, com uma temática e oportunidade de interação na língua-alvo. Por esses critérios mencionados, é possível constatar que Eduardo tem conhecimento teórico sobre alguns critérios definidores de tarefas, tal como a utilização de um tema e a possibilidade de promover interação na língua-alvo. Pensamos, assim, que o curso que Eduardo fez foi o responsável por essa compreensão que ele demonstra ter do conceito de tarefa.

Todavia, observamos também que o professor FI (formação inicial) não chega a uma conclusão sobre sua atividade, pois não é possível saber, de fato, o que os alunos deveriam realizar somente por meio de sua explicação. Ao analisar as tarefas por ele elaboradas, podemos observar o texto a ser apresentado aos alunos, como no trecho que segue:

Triwizard Cup

The Triwizard Tournament was a magical contest held between the three largest wizarding schools of Europe: Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry, Durmstrang Institute, and Beauxbatons Academy of Magic, each school being represented by one Champion. Selected Champions compete in three tasks — traditionally judged by the Headmasters or Headmistresses of the competing schools — designed to test magical ability, intelligence and courage. Champions competed for the honor and glory of winning the Tournament, for the Triwizard Cup, and a monetary prize. The first Tournament was held sometime around the late 13th century.^{1 2}

"Eternal glory! That's what awaits the student who wins the Triwizard Tournament, but to do this, that student must survive three tasks. Three extremely dangerous tasks."

—Albus Dumbledore introducing the tournament

In groups:

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

(Enunciado da tarefa)

Por meio da explicitação da atividade, notamos que, com base em quatro etapas, os alunos deveriam interagir em pares, com o texto disponibilizado por Eduardo antes das atividades, para que pudessem realizá-la. A primeira etapa, letra A, se resume em descrever o torneio e também a relação entre ele e seus participantes, assim, o aluno precisaria assistir ao filme ou à cena selecionada para somente então responder à pergunta. Não podemos afirmar que esta etapa seria realizada na língua-alvo e também não está explícito se há necessidade de responder à pergunta em grupo, ou seja, a interação entre os pares não é requisitada explicitamente no enunciado das atividades. Assim, não consideramos a letra A tarefa, pois não traz um resultado comunicativo e não demonstra a criação de oportunidades de interação entre alunos. Ainda, mesmo não sendo considerada uma tarefa, reconhecemos que o foco está no sentido e que o eixo organizatório é um tema.

Em contrapartida, consideramos a letra B tarefa, pelo fato de exigir um resultado final: a criação de um torneio semelhante ao que foi apresentado previamente. Além disso, a interação entre os pares e o uso da língua-alvo se faz necessário, pois é preciso que os alunos criem em conjunto as regras e objetivos do torneio. Dessa forma, os alunos estariam engajados no processo, interagindo na língua-alvo e negociando significados com foco no sentido.

A letra C, por conseguinte, se resume em uma conversa entre os pares, em que um relata ao outro se gostaria de participar do torneio ou não. Consequentemente, o uso da língua-alvo seria necessário, assim como a interação entre os pares, contudo, não há um resultado esperado e, sendo assim, a atividade poderia ser considerada comunicativa, mas não uma tarefa.

De acordo com a proposta de atividade, a última etapa a ser realizada (letra D) poderia ser realizada individualmente, pois não é preciso que os alunos interajam entre si, dado que ela requer uma resposta individual. Entretanto, seria exigida uma interação do aluno com o texto (ou cena do filme) proposto, visto que o aluno precisaria compreender como cada escola se classificara para só então decidir qual o representaria e o porquê de sua escolha. Da mesma forma, consideramos o uso da língua-alvo necessário para a realização da atividade e constatamos que o foco está no sentido. Além disso, os alunos seriam levados a negociar significados e a pensar criticamente. Essa atividade poderia ser realizada antes da

atividade B, pois isso possibilitaria a criação de um contexto para a sua realização. Declaramos a letra D, então, uma tarefa, pois além dos outros critérios definidores reconhecidos nesta atividade, reconhecemos também que há resultado comunicativo a ser alcançado, ou seja, apresentar qual escola o aluno representaria e sua justificativa para essa escolha.

Identificamos, ademais, que as atividades A e C poderiam ser entendidas como práticas comunicativas nas palavras de Xavier (2007). Segundo a autora, alguns critérios, como propiciar oportunidades de interação e fazer o aluno pensar, podem ser encontradas em outros tipos de atividades que não sejam necessariamente tarefas, porém, o critério de ter resultado comunicativo é inerente e próprio do conceito de tarefa comunicativa e a diferencia de maneira determinante de outros tipos de atividade.

5 Considerações finais

Iniciamos nossas considerações finais destacando que as tarefas comunicativas estão vinculadas a uma abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993), ou seja, elas estão ligadas inevitavelmente a uma filosofia de ensinar e aprender línguas. Essa filosofia vem marcada pelos conceitos do que é língua estrangeira, do que significa ensinar e aprender línguas. Como em uma metáfora, entendemos a tarefa comunicativa como a ponta mais visível de um *iceberg*, então, para fins de análise, neste estudo, isolamos a tarefa proposadamente, na busca por investigar e melhor compreender em que medida professores em formação inicial conseguem concretizar os princípios definidores no processo de elaboração de tarefas após terem participado de um curso de extensão universitária com foco na teoria que embasa tal trabalho.

Podemos concluir que os participantes desta pesquisa se aproximaram bastante dos princípios que definem o termo tarefa. A partir dessa constatação, apontamos, primeiramente, para o curso sobre o embasamento teórico sobre elaboração de tarefas como tendo contribuído para que os participantes pudessem concretizar grande parte dos princípios do conceito de tarefa. Os resultados ajudaram também a nos mostrar que, embora os participantes tenham se aproximado muito dos princípios definidores e tenham conseguido elaborar tarefas, eles ainda precisam de mais tempo para amadurecimento teórico-prático, para reflexão sobre os

conceitos estudados e para colocar a “mão na massa”, ou seja, ministrar as tarefas com alunos em salas de aulas e voltar para a reflexão na teoria. Consideramos, entretanto, que não são dados negativos, mas promissores, que apontam que o caminho da formação reflexiva que envolve os professores desde a formação inicial no trabalho da prática docente pode fazer uma diferença muito positiva para a formação do professor de línguas.

Ao analisar as tarefas elaboradas, consideramos que elas se alinharam muito fortemente com a natureza interativa da tarefa (XAVIER, 2007), com ênfase no critério criação de oportunidades de interação na língua-alvo. Isso pode demonstrar, por um lado, que, possivelmente, o curso de extensão possa ter focado mais nessa natureza das tarefas, mas, por outro lado, pode demonstrar também traços da abordagem dos participantes voltados para um conceito de língua enquanto comunicação, ou, ainda, uma junção dessas duas possibilidades. Consideramos, em ambas as possibilidades, o resultado positivo, pois demonstra que futuros professores trazem já na formação inicial esse reconhecimento pelo ensino centrado na comunicação de sentidos, caminho que temos buscado para as aulas de línguas.

Os resultados demonstram que as tarefas elaboradas pelos participantes atenderam aos seguintes critérios definidores do termo tarefa:

- a. Foco no sentido;
- b. Resultado comunicativo;
- c. Potencial para interação significativa;
- d. Eixo temático;
- e. Semelhantes às atividades que ocorrem fora da sala de aula.

Ao observar os critérios elencados, podemos concluir que as tarefas elaboradas se aproximaram muito do esperado, a partir da teoria que embasa o termo tarefa comunicativa. Por fim, queremos reiterar que este estudo não tem por objetivo esgotar as possibilidades de investigação na área de tarefas, mas sim abrir caminhos para outras pesquisas, principalmente, no sentido de investigar professores, tanto em formação inicial quanto continuada, utilizando tarefas por eles elaboradas em salas de aulas.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M.H.V. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 5, n.2, p. 8-23, 2006.

ABRAHÃO, M.H.V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2006, v. 1. p. 219-232.

ABRAHÃO, M.H.V. Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. *Contexturas*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 55-62, 2006.

ABRAHÃO, M.H.V. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 225-234.

ABRAHÃO, M.H.V. Uma abordagem reflexiva na formação do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, v. 5, n.1, p. 153-159, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, p. 23-42, 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

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.

CARANDINA, M.P. *A materialização de um planejamento temático baseado em tarefas em contexto de formação inicial de professores*. Monografia (Iniciação científica) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARANDINA, M.P. *Planejamento temático baseado em tarefas na formação inicial de professores de línguas*. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

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

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

EMÍDIO, D. E. Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância. 2017. 318 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v.28, n.1, p.27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PRABHU, N. S. *second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PÉRICO, A.G. *Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora*. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SCHÖN, D.A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

Elaboração de tarefas comunicativas...

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v.17, n. 3, 1996.

SKEHAN, P. Task-based instruction. *Language Teaching*, v.36, p.1-14, 2003.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2011.

XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. *Caderno de Letras (UFPEL)*, v. 13, p. 35-46, 2007.

XAVIER, R. P. *Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

Anexo

Textos Tarefa Manuela

Task 3 – The Sorting Hat

Read these two texts taken from the book “Harry Potter and The Sorcerer’s Stone”:



"Welcome to Hogwarts," said Professor McGonagall. "The start-of-term banquet will begin shortly, but before you take your seats in the Great Hall, you will be sorted into your houses.

The Sorting is a very important ceremony because, while you are here, your house will be something like your family within Hogwarts. You will have classes with the rest of your house, sleep in your house dormitory, and spend free time in your house common room.

"The four houses are called Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw, and Slytherin. Each house has its own noble history and each has produced outstanding witches and wizards. While you are at Hogwarts, your triumphs will earn your house points, while any rulebreaking will lose house points. At the end of the year, the house with the most points is awarded the house cup, a great honor. I hope each of you will be a credit to whichever house becomes yours.

"The Sorting Ceremony will take place in a few minutes in front of the rest of the school. I suggest you all smarten yourselves up as much as you can while you are waiting."

*"Oh, you may not think I'm pretty,
But don't judge on what you see,
I'll eat myself if you can find
A smarter hat than me.*

*You can keep your bowlers black,
Your top hats sleek and tall,
For I'm the Hogwarts Sorting Hat
And I can cap them all.*

*There's nothing hidden in your head
The Sorting Hat can't see,
So try me on and I will tell you
Where you ought to be.*

*You might belong in Gryffindor,
Where dwell the brave at heart,
Their daring, nerve, and chivalry
Set Gryffindors apart;*

*You might belong in Hufflepuff,
Where they are just and loyal,
Those patient Hufflepuffis are true
And unafraid of toil;*

*Or yet in wise old Ravenclaw, if you've a ready mind,
Where those of wit and learning,
Will always find their kind;*

*Or perhaps in Slytherin
You'll make your real friends,
Those cunning folk use any means
To achieve their ends.*

*So put me on! Don't be afraid! And don't get in a flap!
You're in safe hands (though I have none)
For I'm a Thinking Cap!"*



"Potter, Harry!"

As Harry stepped forward, whispers suddenly broke out like little hissing fires all over the hall.

"Potter, did she say?" The Harry Potter?"

Elaboração de tarefas comunicativas...

The last thing Harry saw before the hat dropped over his eyes was the hall full of people craning to get a good look at him. Next second he was looking at the black inside of the hat. He waited. Hmm," said a small voice in his ear.

"Difficult. Very difficult. Plenty of courage, I see. Not a bad mind either. There's talent, A my goodness, yes -- and a nice thirst to prove yourself, now that's interesting.... So where shall I put you?"

Harry gripped the edges of the stool and thought, Not Slytherin, not Slytherin.

"Not Slytherin, eh?" said the small voice. "Are you sure? You could be great, you know, it's all here in your head, and Slytherin will help you on the way to greatness, no doubt about that -- no? Well, if you're sure -- better be GRYFFINDOR!"

(ROWLING, J.K, Harry Potter and The Sorcerer's Stone, 1997)

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

Recebido em: 12/08/2019

Aceito em: 13/03/2020

Title: Communicative task design by pre-service teachers: materializing principles, creating meanings